

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

A CRIAÇÃO
DOS INSTITUTOS
FEDERAIS
E O ACESSO
DE QUILOMBOLAS
NO IFRN:

ANÁLISE DA LEI Nº 12.711/2012

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS
E O ACESSO DE QUILOMBOLAS NO IFRN:
ANÁLISE DA LEI Nº 12.711/2012




editora**ifrn**

Natal, 2018

Presidente da República
Michel Temer

Ministro da Educação
Rossieli Soares da Silva

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Romero Portella Raposo Filho



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Auridan Dantas de Araújo
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas Silva Souza
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jeronimo Mailson Cipriano Carlos Leite
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior

José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza
Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Siqueira Martins
Silvia Regina Pereira de Mendonca
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Foto da capa: Trevor Cole

Edição eletrônica: E-book
Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Dedico este trabalho a Seu Alexandre (*in memoriam*) e Dona Raimunda, meus avós maternos e padrinhos, que nos ensinaram a importância da educação, da ação social e da valorização da nossa identidade negra.



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

M114c Marcelino, Fabiana Teixeira.
A criação dos Institutos Federais e o acesso de quilombolas no IFRN: análise da lei de nº 12.711/2012 / Fabiana Teixeira Marcelino; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2018.
269 p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-33-3

1. Educação – Questão racial. 2. Educação Profissional – Quilombolas. 3. IFRN – Quilombolas. I. Marcelino, Fabiana Teixeira. II. Título.

CDU 37.017:5/6

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10
2. O ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO ATENDIMENTO À QUESTÃO RACIAL 34
 - 2.1 O ESTADO BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA 35
 - 2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL 70
3. A PERSPECTIVA RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 81
 - 3.1 DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO NO BRASIL 82
 - 3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ACESSO DOS QUILOMBOLAS ENQUANTO SUJEITOS DIVERSOS-DESIGUAIS 108
 - 3.3 A LEI Nº 12.711/2012 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 121
4. A LEI Nº 12.711/2012, O IFRN E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS 150
 - 4.1 O IFRN E A LEI Nº 12.711/2012: O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE ACESSO DISCENTE E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 152
 - 4.2 A LEI Nº 12.711/2012 – O ACESSO DISCENTE NO IFRN: O QUE AFIRMAR? 182
 - 4.3 PARA ALÉM DA LEI: UMA VOZ DE LIDERANÇA DO MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA 204
- CONSIDERAÇÕES FINAIS 218
- REFERÊNCIAS 227

PREFÁCIO

Ao completar 10 anos de criação em 2018, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecem à sociedade brasileira um rol de possibilidades, permeados pelos princípios fundamentais à vida emancipada, os quais estão em sintonia com os preceitos constitucionais dos direitos dos cidadãos.

É nesse contexto que a autora nos apresenta e instiga à leitura de sua obra como resultado de uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN.

A pesquisa buscou analisar o acesso de estudantes quilombolas ao Ensino Médio Integrado nos Campi do IFRN a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012, a qual versa sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino, estabelecendo a chamada reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino básico exclusivamente em escolas públicas, em particular para os estudantes pretos, pardos e indígenas.

Por mais de três séculos, observa Fabiani (2012), o Brasil foi um país marcado por profunda tradição escravista, cuja nação foi construída com bases do esforço do trabalhador escravizado. Gennari (2011) destaca que a formação histórica, política, econômica e social do Brasil está enraizada na exploração do homem pelo homem,

nos extremos da escravidão junto aos índios, negros e aos pobres.

Atual, o tema e o problema abordados nesta obra tradicionalmente vêm sendo objeto científico de interesse de antropólogos, historiadores, sociólogos, economistas, entre outras abordagens, agora sendo apresentado na visão de uma autora com formação na área da Psicologia.

Ao analisar a Lei nº 12.711/2012 no contexto de criação dos institutos federais, tendo como *locus* empírico o IFRN, a autora provoca a reflexão sobre o papel e a função que exerce o processo educativo, o qual é desenvolvido na escola, como espaço de um humano viver, para além da possibilidade de acesso. Arroyo (2014) explicita que uma das primeiras funções sociais da “[...] escola é ser humana, espaço de um viver digno, justo, humano, espaço de cuidar da vida [...] de formar a cidadania. [...]” (ARROYO, 2014, p. 254). Nessa direção, destacamos que também está explícito no Projeto-Político-Pedagógico do IFRN que a sua função social deve observar a educação como processo de formação humana integral dos sujeitos e, portanto, um lugar de acesso à educação com qualidade social e de transformação das realidades.

A que resultados chegamos com a pesquisa desenvolvida por Fabiana Teixeira Marcelino? O que dizer do acesso de quilombolas ao IFRN? Em sua primeira década, comprometido com a oferta de cursos numa perspectiva da qualidade socialmente referenciada, teríamos motivos para comemorar, no que diz respeito à conqui-

ta e à implantação da Lei nº 12.711/2012 junto aos sujeitos histórica e politicamente abnegados de direitos fundamentais, como a educação?

Quem vi(ler), verá. Boa leitura.

Márcio Azevedo

IFRN

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed.
Petropolis: Vozes, 2014.



INTRODUÇÃO

A desigualdade racial é um dos elementos estruturantes das relações sociais no Brasil. O nosso país ainda vive preso à ideologia da democracia racial. Aquela que foi propagada a partir da década de 1960 pelo livro “Casa Grande & Senzala” (1933) de Gilberto Freyre (1900-1987). Neste livro, Freire aponta as virtudes da miscigenação brasileira, sugerindo uma boa convivência entre brancos, índios e negros. O Movimento Negro tem lutado desde então para desconstruir essa imagem de confraternização entre raças que tanto dificulta a percepção da existência do racismo e da discriminação no país.

Pesquisas voltadas para a construção de indicadores da população brasileira evidenciando as diferenças entre a população negra e branca são fundamentais para que se dê visibilidade estatística às desigualdades raciais, e espera-se que assim se desnaturalize a coincidência que se apresenta entre desigualdades sociais e raciais, o que leva o senso comum a perceber equivocadamente a questão racial como subproduto da desigualdade socioeconômica. A construção de indicadores com recorte de raça permite que sejam identificadas as desigualdades e que

se efetue o monitoramento da dinâmica das desigualdades raciais nas suas diversas dimensões, dando subsídios para a tomada de decisões dos agentes públicos no sentido de combater os efeitos de séculos de exclusão.

Antes de trazer discussões tomando por base conceitos e pesquisas referentes à questão racial, cabe um breve relato sobre os motivos que nos trouxeram a este tema. Sou a terceira neta de um casal de negros do Vale do Rio Assu, situado no centro do Estado do Rio Grande do Norte. Seu Alexandre deixou o Vale do Assu em direção à capital do Estado pegando carona num caminhão que transportava bananas, produto típico do Vale, na esperança de conseguir trabalho. Acabou se estabelecendo em Natal como técnico em eletrotécnica, numa época em que a experiência laboral certificava para o ingresso no mercado de trabalho. O casal teve dezesseis filhos, dos quais os seis primeiros faleceram, sendo minha mãe a primeira que “vingou”¹. Apesar das dificuldades na criação de dez filhos, uma prioridade fazia parte da família: o investimento em educação. As duas primeiras filhas não tiveram acesso ao ensino técnico – que só era permitido aos homens na época – mas os oito filhos seguintes fizeram ainda no ensino médio um curso técnico em escolas públicas, cinco deles na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A partir desse primeiro passo estimulado pelos pais, os filhos seguiram trabalhando como técnicos de nível

1 No Nordeste do Brasil, a expressão “vingar” nesse contexto significa que minha mãe foi a primeira filha que conseguiu sobreviver.

médio ou dando continuidade aos estudos em nível superior; alguns seguindo para pós-graduações, inclusive pós-doutorado.

Em paralelo à valorização dada à educação, propiciada pelas condições do cenário da educação brasileira da década de 1970², a família Brazão Teixeira também compartilhou, a partir do exemplo de seu Alexandre, o interesse em reconhecer e valorizar suas raízes, assim como também colaborar com sua comunidade de origem. Sempre que possível, seu Alexandre recebia em sua casa em Natal seus conterrâneos que vinham à capital para consultas médicas, realizar compras no comércio do Alecrim, ou mesmo resolver questões burocráticas. O caminho inverso também era realizado: ocasionalmente, filhos e netos iam passar as férias no sítio Panon I, zona rural do município de Assu, e lá tinham contato com costumes e cultura próprios de uma região impregnada por sua constituição de remanescentes indígenas e quilombolas.

Na década de 1990, seu Alexandre decidiu voltar ao sítio Panon I para contribuir com a comunidade mais diretamente, ajudando na criação e desenvolvimento da Associação Comunitária de Panon I. Em articulação com o poder público, a Associação Comunitária pôde implementar a construção de uma lavanderia pública, uma estação dessalinizadora de água, um complexo que une uma escola de nível fundamental, uma capela e uma quadra poliesportiva, além da construção de uma pracinha e do calçamento das ruas da comunidade. De forma sim-

2 Ver a Lei nº 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

ples, meus avós ensinaram aos dez filhos, vinte e um netos e seis bisnetos as ideias básicas de ação social e gestão democrática participativa. A partir daí, uma das minhas tias, Analba Brazão Teixeira, despertou para a atuação em movimentos sociais em pleno contexto de fim da ditadura e reabertura democrática do país: atuou inicialmente no movimento estudantil na antiga ETFRN, depois no movimento negro e por fim no movimento feminista, onde tem realizado um grande trabalho até hoje. Tia Analba foi a responsável por me convidar a fazer parte do movimento feminista, ainda durante minha graduação em Psicologia, entre 1999 e 2003.

Se há um interesse acadêmico de pesquisadora pelas questões que envolvem raça e gênero, esse interesse se iniciou na verdade a partir de uma vivência pessoal e doméstica, experienciada desde muito cedo no seio da minha família. Concluindo esse breve relato sobre minhas implicações pessoais com este trabalho, passo a apresentar alguns conceitos-chave para as discussões que se seguem nos próximos capítulos.

O conceito de raça suscita debates muito controversos, em função de sua origem e de seu uso nos dias atuais no senso comum e no meio acadêmico. Em meados do século XIX, raça era o termo utilizado para distinguir e agrupar a humanidade a partir de características biológicas, como cor de pele, altura e tipo de cabelo. A partir destas características, os teóricos do darwinismo racial logo passaram a hierarquizar as raças, associando atributos físicos a aspectos de ordem moral e comportamental. Dessa forma, foram designando quais

eram as raças superiores e inferiores. Nesse contexto biológico, o conceito foi utilizado como justificativa para dominação e genocídio, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Atualmente, a visão biológica de divisão dos seres humanos em raças foi superada pelo entendimento de que a raça humana é uma só. Entretanto, o Movimento Negro e alguns acadêmicos utilizam o termo com uma outra interpretação, levando em consideração sua dimensão relacional, social e política. Gomes (2005, p. 49) destaca que podemos compreender que as raças são “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”, e que na realidade não são um dado da natureza. Os profissionais que utilizam o termo raça o fazem atribuindo-lhe um significado político a partir da análise do racismo no contexto brasileiro. Coelho (2005, p. 116) ressalta que “negar a força que o termo [raça] proporciona significa negar as representações construídas e reelaboradas pelo conjunto social em torno dele”. A autora lembra que no cotidiano não se fala em *preconceito étnico* ou qualquer outro termo, e sim em preconceito racial. Assim, para ela, parte da sociedade incorporou o uso do termo nas suas práticas sociais, e isso deve ser enfrentado em favor da população negra e não contra ela.

Um outro caminho percorrido pelos que discutem esse tema é o da utilização do termo *etnia*. Gomes (2005) acredita que os acadêmicos que utilizam *etnia* o fazem por acharem que utilizar o termo raça remete ao determinismo biológico, já abolido pela biologia e pela gené-

tica. Ao final da II Guerra Mundial e com a divulgação das atrocidades cometidas em nome desse determinismo biológico, o racismo e a ideia de raça nesse contexto biológico foram considerados inaceitáveis; assim o termo etnia ganhou força para designar povos diferentes, como judeus, índios e negros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos eram marcados por processos históricos e culturais, e não por características biológicas. Outros intelectuais, ainda, preferem utilizar o termo étnico-racial como forma de demonstrar que estão considerando a multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida da população negra brasileira.

Coelho (2005) acredita que a conscientização da sociedade sobre a igualdade racial não se restringe à não utilização do termo raça, e como Bentes (1993) *apud* Coelho (2005), defende o uso do conceito e

[...] enfatiza que a palavra pode proporcionar elucidações sobre a população negra no Brasil, que vem a ser uma imprudência a substituição do conceito de racismo por etnicismo, dada a complexidade deste último e o conseqüente risco da exclusão do conjunto da sociedade da discussão, acerca de um problema social tão grave. (COELHO, 2005, p. 118)

Concordamos com as autoras acima e com Gomes (2005), quando afirma que não se pode negar que o termo raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social brasileira, dada a forma como a sociedade se construiu e a forma como negros e brancos são vistos e tratados. Por causa dessa operacionalidade, utilizam-se características físicas e outras particularidades para definir quem é branco e quem é negro no Brasil, e mais ainda, essas características são utilizadas para discriminar e negar direitos e oportunidades a quem é negro. Gomes enfatiza que é essa mesma leitura sobre raça, com esse formato positivo e político que se trabalha nas políticas de ações afirmativas no Brasil.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o acesso de estudantes do Ensino Médio Integrado nos *Campi* do IFRN a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012 (Anexo A) – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, estabelecendo reserva de vagas para estudantes que tiveram sua trajetória acadêmica em escolas públicas, e para estudantes pretos, pardos e indígenas³ – situados em regiões onde existem estudantes residentes em comunidades quilombolas. A pergunta ou a questão de partida ora proposta é: Que aspectos de garantia de acesso para estudantes quilombolas do Ensino Médio Integrado são observados no IFRN?

3 Em 28 de dezembro de 2016 o então presidente da república Michel Temer sancionou a Lei nº. 13.409, que altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. As adequações provocadas pela Lei nº 13.409 à Lei nº 12.711 estão apresentadas no Anexo A.

São objetivos específicos desta pesquisa: a) analisar o cenário político brasileiro quando da implantação da Lei Federal nº. 12.711/2012; b) verificar as formas de ingresso adotadas pelo IFRN para o Ensino Médio Integrado após a implantação da Lei; e c) mostrar indicadores de acesso de estudantes quilombolas como parte da política de ações afirmativas da Educação Profissional no IFRN.

Serão espaços de pesquisa os *Campi* do IFRN que tenham estudantes residentes em comunidades quilombolas, mesmo que a comunidade não seja no município do *Campus*, conforme Quadro 1.

O termo “quilombo” se referia originalmente a comunidades formadas por escravos fugidos; atualmente, o termo é utilizado para designar comunidades negras cujas terras de uso comum derivam da compra por negros libertos ou da posse pacífica, por ex-escravos, de terras abandonadas pelos proprietários ou de outras formas de ocupação territorial coletiva (BARBOSA, 2012). Existem comunidades quilombolas em todo o país, exceto no Acre e Roraima, ocupando biomas bastante variados, sendo inclusive a maioria localizado na zona rural, mas há também grupos situados em área urbana. Estimativas do Movimento Negro apontam a existência de 3 mil comunidades quilombolas no Brasil, entretanto a extinta Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da República chegou a afirmar que o número era 3.524 (SEPPPIR, 2010). De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), os quilombolas estão entre os grupos sociais em situação mais

vulnerável. Vulnerabilidade que expressada fatos e indicadores da realidade concreta quando se trata do pleno exercício do direito de aprender, juntamente com as meninas e meninos que vivem no campo, os indígenas e as crianças e adolescentes com deficiência.

QUADRO 1 – Recorte de pesquisa

| Comunidade quilombola | Município | Região geográfica imediata 1 | CAMPUS de influência |
|------------------------------|------------------|--|-----------------------------|
| Bela Vista do Piató | Assu | Assu | Ipanguaçu |
| Picada | Ipanguaçu | | |
| Jatobá | Patu | Pau dos Ferros | Pau dos Ferros |
| Arrojado/Engenho | Portalegre | | |
| Lajes | | | |
| Pega | | | |
| Sobrado | | | |
| Negros do Riacho | Currais Novos | Currais Novos | Currais Novos |
| Macambira | Lagoa Nova | | |
| Boa Vista dos Negros | Parelhas | Caicó | Caicó |
| | | | Parelhas |
| Aroeira | Pedro Avelino | João Câmara | João Câmara |
| Gameleira de Baixo | São Tomé | São Paulo do Potengi | São Paulo do Potengi |
| Cajazeiras | Santo Antônio | Santo Antônio/ Passa e Fica/ Nova Cruz | Nova Cruz |

| Comunidade quilombola | Município | Região geográfica imediata 1 | CAMPUS de influência |
|------------------------------|------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Grossos | Bom Jesus | Natal | Natal – Central |
| Pavilhão | | | Natal – Cidade Alta |
| Nova Descoberta | Ielmo Marinho | | Natal – Zona Norte |
| Arisco dos Pires | Jundiá | | |
| Acauã | Poço Branco | | Ceará-mirim |
| Coqueiros | Ceará-Mirim | | |
| Capoeiras | Macaíba | | Parnamirim |
| Moita Verde | Parnamirim | | |
| Baixa do Quinquim | Touros | | São Gonçalo do Amarante |
| Geral | | | |
| Sibaúma | Tibau do Sul | Canguaretama | Canguaretama |

Fontes: Fundação Quilombo dos Palmares; IBGE; IFRN.

Atualmente, o termo “quilombo” é utilizado para designar comunidades negras cujas terras de uso comum derivam da compra por negros libertos ou da posse pacífica, por ex-escravos, de terras abandonadas pelos proprietários ou de outras formas de ocupação territorial coletiva (BARBOSA, 2012). O conceito de “quilombismo” é tratado por Abdias do Nascimento na década de 1980 (NASCIMENTO, 2002 *apud* SOUZA, 2012), o qual é responsável por ressignificar a expressão quilombo, transformando-a de sinônimo de núcleos de escravos fugidos para um símbolo de resistência negra, passando a ser usado politicamente pelo movimento negro.

O quilombismo não era apenas um fenômeno marginal e de rompimento com a sociedade escravista: “Ele se infiltrava nas teias das cidades coloniais, criando espaços de mocambos e redes de resistência e sobrevivência (...)” (SOUZA, 2012, p. 17). Os quilombos não foram manifestações esporádicas, de pequenos grupos, mas um movimento que atuou no centro do sistema nacional, e permanentemente (MOURA, 1987 *apud* SOUZA, 2012). Moura (1987) *apud* Souza (2012) ainda conclui que somente através do espírito de rebeldia e da luta o escravo conseguia sua reumanização.

Os africanos enraizados no Brasil utilizavam originalmente o termo mocambo para identificar as comunidades formadas por quem conseguia fugir da escravidão. O termo dizia respeito às formas de morar e viver em acampamentos autossustentáveis e baseados numa cosmovisão africana e afrocentrada (Souza, 2012). A expressão quilombo foi utilizada primeiro pelo colonizador, atribuído pela Coroa portuguesa, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, de 02 de dezembro de 1740, significando “(...) toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1987, p. 11 *apud* SOUZA, 2012, p. 20). Posteriormente a sociedade brasileira adota o termo quilombo, e após as experiências de luta, em particular do Quilombo dos Palmares em Alagoas, o termo assume também o significado de resistência e luta negras.

Diante do exposto, ressaltamos a relevância deste trabalho para a população negra e quilombola, e para a Edu-

cação Profissional. Para sua efetivação, adotaremos como metodologia de pesquisa a análise de aspectos da política e na abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semi-estruturada, análise documental, revisão bibliográfica, observação e notas de campo.

Como a Lei nº. 12.711/2012 já tem cinco anos de implementação, seria possível verificar o aspecto da conclusão para as primeiras turmas do IFRN beneficiadas com a reserva de vagas, entretanto à investigação da conclusão e do êxito de estudantes cabe toda uma metodologia própria que não será utilizada neste trabalho.

Inicialmente o objetivo geral da pesquisa era a análise das políticas de permanência voltada para os estudantes quilombolas do IFRN, considerando a garantia já existente do acesso através da Lei nº. 12.711/2012. A expectativa era que a interiorização do IFRN, com *Campi* localizados próximos das várias comunidades quilombolas, conforme observado no Quadro 1, tivesse contribuído para alcançar essas populações vulneráveis. Estando o acesso garantido por lei, a intenção inicial era investigar se o mesmo era acompanhado por políticas de permanência que garantam que o acesso não está sendo somente mais um instrumento de exclusão para aqueles estudantes que alcançaram o ingresso às instituições federais de ensino, mas não receberam o devido acompanhamento ao longo de sua vida acadêmica para permanecer e concluir o ensino. Entretanto, à medida que a pesquisa avançou, a expectativa de investigar a permanência foi precedida pela necessidade tangente de analisar aspectos da política de acesso às instituições federais de ensino técnico

de nível médio garantido por lei. Nesse sentido, objetivos geral e específicos e questão de pesquisa foram revistos ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Acerca da metodologia de análise da política, trazemos algumas considerações à luz de Viana (1996), Figueiredo e Figueiredo (1986), Ramos e Schabrach (2012), Silva (2016), Cunha (2006), Rocha (2010) e Muller e Surel (2002), relacionando a análise da política com a definição de avaliação de políticas.

Viana (1996) traz em seu artigo uma análise do modo de funcionamento da máquina estatal, a partir das características das instituições públicas que fazem política, dos atores participantes desse processo, dos mecanismos, critérios e estilos decisórios dessas instituições, das inter-relações entre essas variáveis, além das variáveis externas que influenciam esse processo de realização de políticas públicas. A autora busca construir modelos explicativos das fases das políticas públicas para identificar variáveis que influenciam as etapas dos percursos das políticas; as interações entre *intenções* e *ações*; e a relação entre atores governamentais e não-governamentais. Para tanto, a autora nos apresenta as fases das políticas públicas – *agenda, formulação, implementação e avaliação*; e as variáveis que podem interferir no processo – meio social e político, atores participantes, instituições implementadoras, e as metas e os objetivos das próprias políticas.

Para cada fase das políticas públicas, Viana (1996) fez uma revisão bibliográfica extensa, buscando compreender o desenvolvimento de cada fase sob o ponto de vista de diferentes autores. Sobre a construção da agenda,

cita Kingdon (1984), que coloca a agenda como espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção do governo e dos cidadãos. A agenda pode ser a) sistêmica ou não-governamental, quando as preocupações são do país, mas não do governo; b) governamental, quando os problemas que merecem atenção são do governo; c) decisória ou política, que seria uma lista dos problemas a serem decididos.

Passando para a segunda fase, Viana (1996) diz que a formulação de políticas públicas é a fase da elaboração de alternativas e escolha de uma delas para a implementação. Cita Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), que elaboram subfases da formulação de políticas: a) quando uma massa de dados transformam-se em informações relevantes; b) quando valores, ideais, princípios e ideologias se combinam com informações factuais para produzir conhecimento sobre ação orientada; c) por último, quando o conhecimento empírico e normativo é transformado em ações públicas, aqui e agora.

Os mesmos autores recomendam uma pergunta-chave sobre o porquê do sucesso de uma política: o que os formuladores “deixaram” para os implementadores? Com essa pergunta, propõem que é necessária uma perfeita interação entre formuladores, implementadores e público-alvo da política.

Para a terceira fase das políticas públicas, Viana (1996) traz as contribuições de Van Meter e Van Horn (1975), que afirmam que no processo de implementação, a quantidade de mudanças propostas pela política influencia, entre os participantes, os graus de consenso

ou conflito em torno das metas e dos objetivos – quanto menor a quantidade de mudanças, maior é o consenso e vice-versa. O consenso sobre as metas e os objetivos da política é influenciada pela participação dos implementadores na fase da formulação, pois isso aumenta a clareza da política, reduz, resistências, etc. Ou seja, como já foi afirmado por Hoppe, Vand de Graaf e Van Dijk (1985), Van Meter e Van Horn (1975) *apud* Viana (1996, p. 17) ressaltam que o bom entrosamento entre formuladores e implementadores, o conhecimento dos últimos sobre as atividades pertinentes a cada fase e sobre o projeto são fundamentais para o êxito da política. E prosseguem indicando quem o desempenho da política ao longo da implementação depende das características das agências implementadoras, das condições políticas, econômicas e sociais e da forma de execução de atividades.

A partir da melhor compreensão sobre as fases das políticas, podemos nos deter na fase da avaliação, a última no processo de construção das políticas públicas. O campo da avaliação de políticas públicas tem se desenvolvido com mais propriedade desde a década de 1980, com o estudo de Figueiredo e Figueiredo (1986) que se tornou um marco na área. Ramos e Schabrach (2012) discutem o estado da arte da avaliação em políticas públicas e trazem uma síntese de definições: “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972 *apud* RAMOS; SCHABRACH, 2012, p. 1272). A avaliação propicia

a compreensão das políticas e do Estado em ação, visando o seu aprimoramento. Contempla aspectos qualitativos ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, não se confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais. Os valores que aqui mencionamos são justiça social, eficiência, redução de custos, equidade, entre outros.

Figueiredo e Figueiredo (1986) procuram distinguir avaliação política de avaliação de políticas, sugerindo que a avaliação política seria uma etapa preliminar e preparatória do que se chama avaliação de política – a avaliação política indica uma análise e elucidação do(s) critério(s) que fundamentam determinada política; as razões que a tornam preferível a qualquer outra. Muitos autores (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; RAMOS; SCHABRACH, 2012; VIANA, 1996; entre outros) procuram discutir os objetivos, critérios e modelos analíticos da avaliação de políticas, fazendo uma revisão da bibliografia especializada. Ramos e Schabrach (2012) destacam que a avaliação de políticas públicas tem um caráter eminentemente político. O *estudo da política* representa a atividade acadêmica que objetiva um melhor entendimento do processo político; O *estudo para a política* volta-se à solução de problemas sociais, sendo, portanto, aplicada; e ainda, a *orientação pela política* (subjacente à análise e à avaliação) que tem o interesse de que os achados dos estudos avaliativos possam melhorar o processo político e o bem-estar.

As autoras definem dois tipos de avaliação: a avaliação de implementação – que visa o exame de eficiência

e eficácia; e a avaliação acadêmica, que tem maior isenção e rigor científico, objetividade, enfoca a efetividade, impactos e benefícios. São várias as possibilidades de classificação das avaliações de políticas, quanto ao momento da realização da avaliação, quanto aos agentes da avaliação, quanto à natureza da avaliação, quanto ao tipo de problema ao qual a avaliação responde, quanto ao uso da avaliação, entre outros. Contudo, o propósito desta pesquisa é atuar em um momento anterior ao da avaliação em si, ou seja, *analisar* as políticas de acesso para estudantes do IFRN residentes em comunidades quilombolas após a implantação da Lei nº 12.711/2012. Ramos e Schabrach (2012) pontuam que a avaliação formativa é uma maneira de avaliação definida a partir da sua natureza, voltada para *análise* e produção de informações sobre a implementação do programa ou projeto em avaliação; nesse sentido, esta pesquisa irá caminhar para a produção de informações a partir da análise das políticas de acesso sem necessariamente ao final produzir uma avaliação destas políticas.

Sobre a análise de políticas públicas, Silva (2016) cita Johnson e Silva (2014, p. 118) quando lembra que o processo de monitoramento é um requisito imprescindível para o exercício da avaliação que se pretenda um instrumento de gestão. Quem avalia, confirma ou corrige, podendo dirigir conscientemente uma ação determinada. A análise de uma política pública é um passo importante no processo de monitoramento. O monitoramento e a avaliação são processos diferentes, porém, complementares: a avaliação vai mais além, verificando se o plano

inicialmente traçado está alcançando as transformações que pretendia, subsidiando a definição de política pública.

Cunha (2006) apresenta um quadro que sintetiza as diferenças entre avaliação e outras formas de *feedback* ou consulta (Quadro 2).

QUADRO 2 – Diferenças entre avaliação e outros mecanismos de feedback

| | |
|--------------------------|--|
| Estudos científicos | As avaliações se centram no uso prático da informação. |
| Auditoria tradicional | As avaliações analisam os gastos públicos a partir de pontos de vista mais amplos, questionando, até mesmo, a propriedade dos objetivos do programa, bem como a eficácia e eficiência da sua satisfação (a distinção entre auditoria e avaliação geralmente não é clara). |
| Monitoramento | As avaliações geralmente são conduzidas como parte de um esforço único e buscam reunir informações aprofundadas sobre o programa em questão, embora a existência de sistemas regulares e eficientes de monitoramento seja necessária como base para o desenvolvimento de avaliações bem-sucedidas. |
| Mensuração de desempenho | As avaliações procuram ir além: buscam encontrar explicações para os resultados observáveis e entender a lógica da intervenção pública (contudo, sistemas de mensuração de desempenho, se eficientes, podem caracterizar, sobretudo nos Estados Unidos, uma forma de avaliação). |
| Análise das políticas | As avaliações estão centradas na análise ex post. Essa análise das políticas às vezes é definida como uma avaliação prévia, para o estudo de políticas possíveis no futuro. |

Fonte: Ala-Harja; Helgason, 2000, p. 9 *apud* Cunha, 2006, p. 14.

Outro autor que discute a análise das políticas públicas é Rocha (2010), que dedica um capítulo do seu livro para essa questão. Rocha (2010, p. 51) traz a aceção de Dye (1995), que define análise de políticas “como a procura de saber o que os governos fazem, porque o fazem e que diferença isso faz”. A ideia é: explicar as políticas, as suas causas e consequências e desenvolver teorias gerais que possam ser aplicadas aos governos em diferentes arenas.

Ainda buscando definir a análise de políticas públicas, Weiner e Vining (1989) *apud* Rocha (2010) sugerem que a análise de políticas é orientada para o cliente, para aconselhar em decisões públicas. A concepção de análise a serviços dos gestores, de acordo com Rocha (2010), é de fato cada vez mais dominante. Trata-se, segundo o autor, de uma ciência aplicada que recorre a métodos quantitativos para prever as políticas mais ajustadas a solucionar problemas sociais, políticos e econômicos.

Já outro autor estudado por Rocha (2010), Beckman (1977), indica que a análise de políticas é integrativa e interdisciplinar, pois os analistas reconhecem que os problemas políticos são complexos, com múltiplas causas e efeitos. Beckman (1977) *apud* Rocha (2010) aponta, que dessa forma, a análise de políticas deve buscar várias disciplinas e levar em conta o ambiente social e as consequências a nível intergovernamental.

Sendo interdisciplinar, um desafio se coloca para a análise das políticas públicas: Jones (1970) *apud* Muller e Surel (2002) enfatiza que uma política é simplesmente uma categoria analítica, pois é o produto tanto do tra-

balho de construção do seu objeto quanto da ação dos atores públicos. Sendo assim,

[...] a análise deverá levar em conta o fato de que a existência ou não da política constitui um desafio para os atores que, de acordo com a sua posição, tenderão a desvalorizar a racionalidade da própria ação ou, ao contrário, a colocar em causa a coerência, até a existência, da ação governamental (MULLER; SUREL, 2002, p. 12).

Beckman (1977) também sublinha que a análise das políticas antecipa as decisões a tomar; e que é orientada para a decisão, devendo o analista buscar apresentar várias alternativas, associando cada uma delas os custos e benefícios respectivos. Finalmente, o autor conclui que a análise deve ser orientada ao cliente, não devendo por isso, deixar de integrar valores a todas as opções.

Rocha (2010) aponta que em 1996, após um simpósio realizado por iniciativa da Associação Americana de Ciência Política, ficou claro duas perspectivas na análise de políticas: uma positivista e quantitativa e outra qualitativa e interpretativa. Os que apoiam a segunda perspectiva partem do princípio de que ‘qualquer coisa que possa ser medido é insignificante; tudo o que é importante não pode ser medido’. Ou seja, quantificar a análise de políticas públicas significa torná-las não perceptíveis pelos gestores

e principalmente pelo público-alvo. E ainda, a metodologia quantitativa não seria democrática, visto que não seria acessível aos cidadãos.

Aprofundando a discussão, Muller e Surel (2002) ressaltam que o desafio da análise das políticas públicas está muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado; seria a interrogação sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica da ação pública aumenta fortemente, a ponto de colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede de decisão”. Também destacam que a análise das políticas públicas lança um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista da implementação das políticas públicas.

Outra questão importante a ser considerada é a natureza intrinsecamente contraditória de toda política; em geral, elas apresentam como característica contradições e até incoerências, que devem ser levadas em conta, sem que isso impeça a definição do sentido das condutas governamentais. Este sentido não é unívoco, porque a realidade do mundo é em si cheia de contradições, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmo contraditórios (MULLER; SUREL, 2002).

Sendo assim, o analista de políticas públicas deve manter-se à distância entre duas posições extremas: a primeira consiste em considerar que somente se está na presença de uma política pública se as ações e as decisões estudadas formam um todo coerente – o que não acontecerá. A segunda posição consiste em negar qual-

quer racionalidade da ação pública, por causa das múltiplas incoerências que ela apresenta. Ambas as posições formam um impasse para a compreensão de uma política. O trabalho de análise deve, diante disso, “colocar à luz as *lógicas de ação* e em ação as *lógicas de sentido* no processo de elaboração e de implementação das políticas” (MULLER; SUREL, 2002, p. 17, grifos dos autores).

São três os problemas postos pela análise das políticas públicas, de acordo com Muller e Surel (2002): a) o sentido de uma política pode ser explícito ou implícito; b) existe a decisão e a “não decisão”; c) a questão dos indicadores orçamentários.

Sobre o primeiro problema, a questão posta é que possa ocorrer uma distância entre os objetivos de uma política tais quais são definidos pelos que decidem e os resultados constatados no momento da implementação. Vale ressaltar que, por um lado, os atores são evidentemente incapazes de prever todas as consequências de sua ação; de outro lado, o sentido de uma ação se modifica de acordo com sua implementação, e os atores modificam de modo retrospectivo os seus fins em função dos resultados da própria ação que estão em condições de observar e avaliar. A ação da análise de políticas públicas deve, nesses casos, levar em conta, ao mesmo tempo, as intenções dos tomadores de decisão, mesmos estas sendo confusas, e os processos de construção do sentido na prática ao longo da fase de desenvolvimento da ação pública (MULLER; SUREL, 2002).

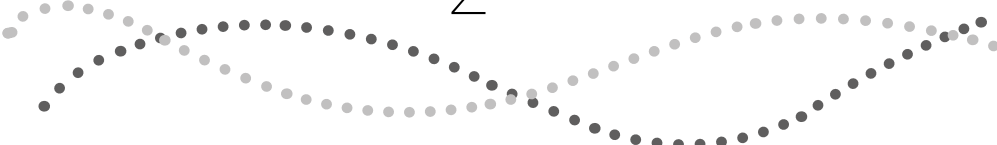
Sobre o segundo problema, os autores tentam explicá-lo da seguinte forma: pode uma política consistir em

não fazer nada? Isto é, falta de medidas para agir contra certa questão social pode ser considerada uma política, se o não agir acarreta em efeitos políticos e sociais? Muller e Surel (2002) alertam que não necessariamente toda vez que o governo não faz nada não necessariamente é uma política. Para compreender melhor, sistematizam três possibilidades para a compreensão da ação pública: a) a não decisão intencional – uma situação em que é possível mostrar que houve com certeza vontade da parte dos gestores de não agir; a análise pode permitir a construção da racionalidade de uma não decisão da mesma forma que sua história concreta. b) a não decisão controversa – a situação em que o problema em causa é objeto de controvérsia pública muito forte, para que possa gerar as condições de produção e/ou legitimidade de uma ação pública; “Pode tratar-se de uma reivindicação sindical não satisfeita, ou ainda de um problema não resolvido (...) ou de características cognitivas e normativas ambíguas (...)” (MULLER; SUREL, 2002, p. 23). Os elementos de não decisão são centrais na análise do que se pode fazer dos processos que envolvem essa não decisão política. c) A não execução – situação cuja política deve ser objeto de decisões específicas tomadas por um ou mais níveis político-administrativos diferentes, muito comum em Estados federativos como o Brasil; nesse caso, a análise poderá contribuir com a compreensão das relações entre esses níveis político-administrativos.

O último problema das análises de políticas públicas apresentado por Muller e Surel (2002) é a questão dos indicadores orçamentários. Nesse caso os autores se

preocupam com um equívoco comum de creditar eficácia a uma política quanto maior for os seus indicadores orçamentários. A análise de políticas deve estar atenta a compreender que o impacto de uma política não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona, ou que uma política que custa pouco aos cofres públicos é fraca; e ainda, que é necessário levar em conta a dimensão simbólica da política, seja de qual natureza ela for.

No capítulo a seguir, apresentaremos a educação como a política pública a ser analisada neste trabalho, dando ênfase ao recorte racial na política educacional brasileira.



O ESTADO BRASILEIRO
E A POLÍTICA EDUCACIONAL
NA PERSPECTIVA DO
ATENDIMENTO À QUESTÃO
RACIAL

Negro Forro

*Minha carta de alforria
Não me deu fazendas
Nem dinheiro no banco
Nem bigodes retorcidos.*

*Minha carta de alforria
Costurou meus passos
Aos corredores da noite
De minha pele.*

(VENTURA, 2001, p. 275)

Neste capítulo discutiremos políticas públicas na Educação, enfatizando as concepções de Estado e a sua inter-relação com a política educacional brasileira, com ênfase nos aspectos históricos. Desse modo, abordare-

mos as desigualdades na esfera educacional e os caminhos e as possibilidades para o acesso dos jovens em situação de vulnerabilidade social no sistema escolar, através de ações afirmativas.

2.1 O ESTADO BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

É impossível discutir a formação do Estado brasileiro sem mencionar a herança escravista do país. Atitudes vistas na relação entre escravizador e escravizado, como paternalismo, controle, violência, oposição, resistência, são vistas ainda hoje entre a classe dominante e a operária. A resistência surgiu da contradição social, de classes, quando o escravo inconformado – conscientemente ou não – com a exploração de sua força de trabalho, resistiu contra ela das mais diversas formas. Da resistência surgem os quilombos, residências dos nossos sujeitos de pesquisa: os quilombos foram uma expressão da luta de classes na produção colonial (FIABANI, 2012).

Em seu livro *Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]*, Fiabani (2012) destaca que o Brasil foi um país profundamente escravista, e que a construção da nação foi principalmente assentada no esforço do trabalhador escravizado. O autor assinala as diferenças entre o escravismo clássico e o colonial⁴ experimentado no Brasil, e

4 A escravidão existiu muito antes da descoberta da América. Fiabani (2012) lembra que na Grécia, o trabalho escravizado era base das relações sociais. Entretanto, os escravos muitas vezes trabalhavam lado a lado com seus proprietários; realizavam trabalhos de nível intelectual, com funções de professores, médicos, artistas, bibliotecários, etc; e não eram

que o escravismo colonial surgiu pela demanda da exportação e se estruturou em função das características e exigências das empresas exportadoras. O escravismo colonial “surgiu e se desenvolveu dentro de determinismo socioeconômico rigorosamente definido, no tempo e no espaço” (GORENDER, 1991 *apud* FIABANI, 2012, p. 19), assentando-se em nível superior de desenvolvimento das forças produtivas materiais e da divisão internacional de trabalho. Passou-se a ser um modo de produção de características próprias e novas, até então desconhecidas na história humana. No modo de produção escravista, os proprietários tinham um baixo custo de produção e se apropriavam do sobretrabalho do escravo, gerando altos lucros para os escravistas.

Após as insistentes lutas dos escravizados pela liberdade e pelo fim da exploração, a abolição foi decretada no Brasil, mas a exploração do trabalhador afro-brasileiro não acabou:

Para crescer sua rentabilidade, o sistema capitalista serviu-se comumente da população afrodescendente marginalizada como exército urbano e rural de reserva étnico. Com escasso acesso à educação, moradia, saúde e, na maioria das vezes, semiempregada,

necessariamente identificados pela cor da pele. Já o escravismo colonial da Era Moderna irrompeu abruptamente, através de atos deliberados e planejados, dando ao seu processo de formação uma aparência anormal na evolução histórica.

subempregada e desempregada, sofrendo a discriminação racial, a população afrodescendente começou a se organizar e reivindicar direitos negados durante toda a história do Brasil (FIABANI, 2012, p. 27).

Com essa introdução que nos remete à questão racial brasileira, passamos a discutir as concepções de Estado, tomando como ponto de partida as ideias de Manoel Bomfim (2008), nascido em Aracaju no ano de 1868. O autor sergipano discute a formação de um Estado brasileiro a partir da sua constituição enquanto colônia portuguesa. E retrocede um pouco mais, discutindo sobre o que são esses colonizadores, que sociedade era aquela que necessitava dos “heróis” colonizadores do desconhecido, para mantê-los na riqueza e no sedentarismo. Bomfim nos faz refletir sobre a forma como a Europa enxerga até hoje os países colônias, e como isso tem um impacto sobre a forma como nos enxergamos enquanto nação. E por fim, porém não menos importante, o autor denuncia que o Brasil só foi possível ser explorado por causa do tráfico de escravos africanos que vieram extrair as riquezas naturais, e não pelo empreendedorismo português. Priori e Candeloro (2009) destacam que:

Um dos problemas com força intelectual no fim do século XIX era a ideia de que a composição multirracial era um obstáculo para a formação

da nação. A grande questão estava colocada: poderá existir uma nação onde a população é constituída predominantemente por negros, índios e mestiços? (PRIORI; CANDELORO, 2009, p. 2)

Bomfim (2008) apresenta um contradiscurso, ao trazer a tese do parasitismo social em vez de seguir a tese do racismo científico, explicitando que a lógica da dominação externa imposta pelo colonialismo, combinada com a dominação interna imposta pelas elites dirigentes, causava profundos males aos povos latino-americanos. O autor defende ainda que o parasitismo impunha três efeitos: a) o enfraquecimento do parasitado; b) as violências que se exercem sobre ele; e c) a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas. A partir daí o autor também defende que os males do Brasil e América Latina só seriam superados com a educação; esta romperia com a herança colonial e iniciaria um processo renovado de desenvolvimento.

Quase um século depois de Bomfim, um grande pesquisador do nosso país colonizador reforça o que já tinha sido apontado por este. Boaventura Santos (2010) indica que é possível perceber uma série de contradições entre recentes concepções de Estado: alguns criticam a tendência do Estado de penetrar ou mesmo absorver a sociedade civil de formas cada vez mais autoritárias; outros apontam que o Estado é crescentemente ineficaz, cada vez mais incapaz de desempenhar as funções de que se incumbem.

Para Santos (2010), três causas podem explicar essas contradições nas concepções de Estado. A primeira é o fato de se continuar a analisar os processos de transformação social do fim do século XX com recurso a quadros conceituais desenvolvidos no século XIX e adequados aos processos sociais então em curso. A segunda causa explica-se porque o Estado-nação continua a predominar enquanto unidade de análise e suporte lógico da investigação, o que dificulta a percepção da autonomia crescente de estruturas e processos locais típicos de unidades menores ou dos movimentos globais. Como terceira causa, percebe-se que a teoria sociológica continua a ser derivada das experiências sociais e inclinada a suscitar generalizações ilegítimas – podendo-se dizer que, “[...] quanto mais geral é a teoria sociológica, maior é a probabilidade de ser baseada na experiência social e histórica dos países centrais e enviesada a favor destes últimos (o viés do centrocentrismo)” (SANTOS, 2010, p. 116). Destas três causas, a primeira e a terceira se enquadram nos pressupostos de nossa pesquisa, visto que se centram na questão do quadro conceitual, que, qualquer que tenha sido sua utilidade em outros tempos, no momento presente se configura como um obstáculo teórico ao avanço do conhecimento sobre Estado e sociedade.

Ao discutir as concepções (e suas contradições) de Estado, Santos (2010) caminha para o debate sobre a distinção entre Estado e sociedade civil, o que pode ser uma importante reflexão para as nossas discussões:

[...] o que está verdadeiramente em causa na “reemergência da sociedade civil” no discurso dominante é um reajustamento estrutural das funções do Estado por via do qual o intervencionismo social, interclassista, típico do Estado-Providência⁵, é parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos sectores das classes médias (por exemplo, a pequena burguesia assalariada) e mais diligente no atendimento das exigências macro-econômicas da acumulação de capital (sobretudo do grande capital) (SANTOS, 2010, p. 124).

Na mesma linha de pensamento, Afonso (2013) cita Roger Dale (2004) quando o mesmo discorre que o argumento central é que as instituições do Estado-nação, e o próprio Estado, devem ser vistos como essencialmente moldados através de uma ideologia do mundo dominante, e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sendo assim, as políticas de Estado também são moldadas por essas culturas e normas “universais”.

5 Diferenciando de Estado-social, Santos (1987) define Estado-providência como a forma política do Estado nos países capitalistas avançados pós-socialismo. Seria o resultado do compromisso teorizado por Keynes entre o Estado, o capital e o trabalho, nos termos do qual os capitalistas renunciam parte de sua autonomia e dos seus lucros (no curto prazo) e os trabalhadores parte de suas reivindicações, sendo esse acordo gerido pelo Estado.

Outro ponto destacado por Afonso (2013) é a ideia de modernização, que segundo Sztompka (2005) poder ser, entre outras coisas, sinônimo de mudança social progressiva; o que está subjacente aí é uma concepção evolutiva e unilinear da mudança social e indica uma concepção de desenvolvimento que tem como padrão de referências as sociedades capitalistas mais avançadas.

Tendo em vista esses dois pontos, Afonso (2013) identifica duas fases do Estado-avaliador⁶: uma primeira fase cuja característica é que a adoção de políticas de avaliação dependem em grande parte de uma expressiva autonomia relativa dos Estados; nesta fase, em um contexto anterior à verificação do fracasso do “socialismo real”, o Estado-avaliador teve uma conotação político-ideológica relacionada com o neoconservadorismo e o neoliberalismo emergentes, com uma agenda fortemente preocupada com a afirmação e manutenção mais explícitas da supremacia educacional de alguns países sobre outros, com vistas a reforçar internamente a identidade nacional e, externamente, a procura de vantagens competitivas, num mundo em que o processo de globalização estava em crescimento. Essa fase ainda apontaria uma globalização de baixa intensidade.

Numa segunda fase, o Estado-avaliador passa a ser confrontado de forma mais clara com os efeitos externos sobre as políticas educativas. Nos anos 1990, vários Es-

6 Afonso (2013) indica que a expressão Estado-avaliador foi proposta para chamar atenção para as mudanças no ensino superior e passou a ser usada e convocada em muitos outros domínios das políticas públicas educativas.

tados, independentemente de suas orientações político-ideológicas, participam ou interferem ativamente na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala, cujas principais consequências são a legitimação de discursos e a aquisição de uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais. Assim, certas formas de avaliação comparada (como o PISA⁷) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos continuam a perseguir objetivos de modernização, seduzidos pelo progresso ou desenvolvimento relacionáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais. A inculcação nos indivíduos e governos da crença de que não há alternativas para além do capitalismo democrático liberal é não só congruente com o a-historicismo vigente nas últimas décadas, como também é congruente com a adoção de orientações políticas, culturais e econômicas que parecem pressupor um único padrão de referência.

No campo da educação, aí se distingue um engodo: não vivemos num mundo que se moderniza, mas num mundo capitalista. O mundo se move não por progresso, e sim pela necessidade de lucro. Afonso explica, por fim, que é sabido que os países centrais só têm interesse na subida dos níveis educacionais dos países periféricos quando isso ocorre dentro dos limites desejados e necessários para a contínua expansão do sistema capitalista mundial,

7 O Programme for International Student Assessment (PISA) é hoje um dos principais meios de ação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no setor educativo e constitui também um importante instrumento de regulação baseado no conhecimento, segundo Afonso (2013).

o que significa: a) qualificação de mão-de-obra, enquanto exército de reserva qualificado; b) ou como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial. Afonso (2013) sinaliza ainda que devemos nos interrogar sobre o grande protagonismo de organizações internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, que cada vez mais são aceitos como inquestionáveis e supostamente imprescindíveis na formulação e estruturação de políticas educativas. Aqui se visualiza o que seria uma terceira fase, ou melhor, um pós-Estado-avaliador: uma expansão de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização.

Antes de partir para uma análise das políticas educacionais em si, Afonso (1999) nos convida a compreender as mudanças econômicas e políticas que vem ocorrendo no mundo e no Brasil, com o renascimento do movimento conservador e neoliberal. Esse movimento traz implicações diretas nas reformulações das políticas educacionais. O autor destaca a emergência das políticas da nova direita nos anos 1980 e 1990 nos países capitalistas centrais, que traz como característica a combinação da defesa da livre economia com a defesa da autoridade do Estado. Aqui se constata um paradoxo: o Estado precisa ser forte e limitado ao mesmo tempo. No capitalismo avançado, o Estado autoritário se torna necessário para vigiar a imposição dessa nova ordem representada pelo mercado. Essa combinação de Estado e elementos do mercado no domínio público, associada a governos da nova direita, aumenta o controle sobre currículos e exames nacionais

e aumenta a publicização dos resultados escolares, levando a pressões competitivas no sistema educativo.

O governo identificou a avaliação como forma de controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada, dando assim ênfase na avaliação de resultados e desvalorização da avaliação de processos. É aí que surge o Estado-avaliador, tendo a avaliação como estratégia de responsabilização e prestação de contas. Na educação, os processos de avaliação conduzidos sob essa perspectiva acabam sendo mais importantes do que os processos pedagógicos em si. Afonso (1999) indica que o ideal é substituir a avaliação normativa pela formativa⁸, ou seja: trazer para os processos avaliativos uma visão que contraponha a lógica da emancipação à lógica da regulação. Para fundamentar uma política avaliativa diferente, o autor sugere relocalizar a avaliação formativa dentro de um projeto de educação emancipatória; colocar a avaliação formativa como eixo fundamental na articulação entre o Estado e a comunidade; utilizar formas de avaliação pedagógica mais congruentes com o princípio da comunidade⁹ e com o pilar da emancipação; e realizar uma ação pedagógica

8 Ramos e Schabrach (2012) definem que a avaliação pode ser formativa, de acordo com a natureza da avaliação. Sendo formativa, a avaliação é relacionada com a formação do programa, e voltada para análise e produção de informações sobre a implementação.

9 Afonso (1999) dialoga com Santos (1991), quando retoma os três princípios: Estado, mercado e comunidade. Dos três, o princípio da comunidade é o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação, e restabelecer assim a vinculação da regulação e da emancipação.

estruturada na base de relações de reciprocidade, e inter-subjetivamente validada.

Afonso (1999) destaca ainda que num Estado fragilizado na educação, a desvalorização da avaliação formativa, num contexto de aumento de uma cultura social de discriminação e de ausência de condições para a realização de uma escola básica democrática com qualidade científica e pedagógica, é notória. Para Silva (2016), devemos assumir

[...] a concepção de política como meio de inclusão social dos excluídos, ou seja, a concepção dialética que compreende as políticas educacionais como possibilidades coletivas constituídas para minimizar os impactos e efeitos das ações decorrentes do Estado capitalista (SILVA, 2016, p. 27).

Concordamos com a pesquisadora nesse sentido, e acrescentamos que é necessário discutir como a sociedade e o Estado se relacionam para construir políticas públicas:

Ocorridas na sua configuração, natureza e funções, o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções

de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p. 17 *apud* SILVA, 2016, p. 27, grifo nosso).

Dessa forma, anuímos com as ideias de Afonso (2001) *apud* Silva (2016), quando defendem que o Estado, com a função de regulador na organização política e social, é o responsável por criar mecanismos de regulamentação e controle das práticas sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, com o advento do neoliberalismo, o Estado brasileiro sofre profundas mudanças com implicações diretas nas políticas educacionais dos anos 1990. As ações neoliberais passam a integrar a agenda de políticas públicas, tornando o Estado o principal agente das políticas redistributivas, além também de promotor de esquemas de privatizações e cortes de gastos públicos que sustentam o salário social (HARVEY, 2008).

Usando como exemplos os governos dos Estados Unidos e da Inglaterra de meados da década de 1980, Afonso (2009, p. 19) diz que esses governos, por sua natureza híbrida que articula as ideologias neoconservadora e neoliberal, constituem referências da mudança nos modos de governo dos sistemas educativos com a utilização de “avalia-

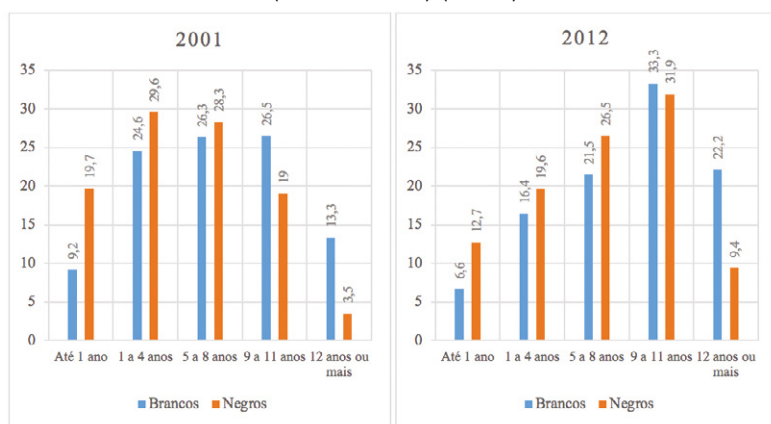
ções externas, baseadas em testes estandardizados, como estratégias de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de *quase-mercado em educação*¹⁰ (grifo do autor). E, assim como houve a emergência do Estado-avaliador, também é fato que as mudanças nas políticas avaliativas na educação foram também marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. E assim, Afonso (2009, p. 22) observou que na experiência portuguesa, as avaliações externas nas políticas educacionais deixam marcas claras da presença da ideologia de mercado e sua materialização num conjunto heterogêneo de medidas e decisões que se inscrevem numa orientação neoliberal, inclusive dentro das escolas, como “[...] a adoção de certos procedimentos de feitura de turmas e de distribuição do serviço docente, ou a valorização de instrumentos de gestão que, direta ou indiretamente, induzem o individualismo competitivo [...]”.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) apresentou um estudo comparativo entre os anos 2001 e 2012, com foco em alguns temas de relevância para a população negra (IPEA-SEPPIR, 2014). Para este trabalho tem maior relevância os dados apresentados sobre escolaridade: o estudo mostra que no Brasil houve uma queda nas desigualdades ao se compa-

10 Uma análise muito interessante feita por Afonso (2009) indica que os *rankings* criados a partir das avaliações externas induzem efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de quase-mercado (quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas).

rar a escolaridade de brancos e negros¹¹ medida pelo número de anos de estudos concluídos, especialmente na faixa de 9 a 11 anos de estudos concluídos, ainda que nas três faixas anteriores (até 1 ano; 1 a 4 anos; e 5 a 8 anos) os negros permaneçam apresentando maiores taxas (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 – População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudos concluídos no Brasil (2001 e 2012) (em %)



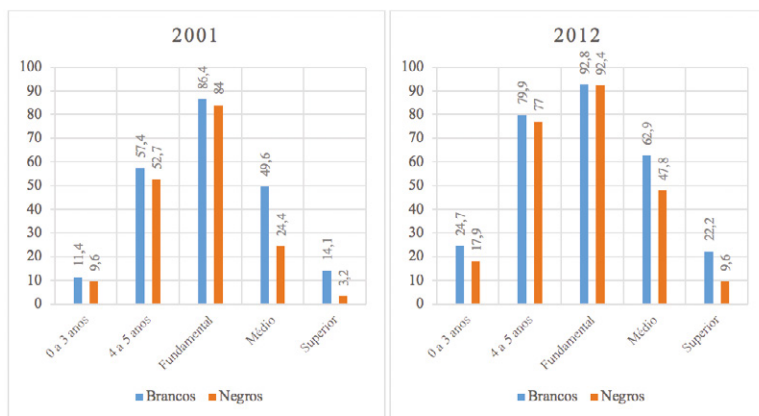
Fonte: IPEA-SEPPPIR, 2014.

No entanto, as desigualdades se acentuam ao se verificar a frequência escolar. Considerando o percentual de estudantes em idade escolar adequada para uma determinada série ou etapa, em relação ao total da população dessa mesma faixa etária, no Brasil verifica-se que para o ensino fundamental não há diferenças significativas; contudo nos níveis médio e superior a escolarização líquida de negros é significativamente inferior

11 No trabalho em cooperação técnica do IPEA e SEPPPIR, foram denominados negros a população que se declarou como pretos e pardos no PNAD.

à dos brancos, ainda que tenha havido redução dessa diferença entre 2001 e 2012 (Gráfico 2). Especificamente no nível médio, a frequência dos jovens negros era metade da apresentada pelos brancos em 2001 (24,4% e 49,6% para negros e brancos, respectivamente). Em 2012, a diferença passou a ser de três quartos (62,9% para brancos e 47,8% para negros). O estudo ressalta: “Ainda que declinantes, os diferenciais de frequência escolar influenciam negativamente as oportunidades de inserção posterior da população negra no mercado de trabalho” (IPEA-SEPPPIR, 2014, p. 20).

GRÁFICO 2 – Cobertura e escolarização líquida¹² segundo cor ou raça no Brasil (2001 e 2012) (em %)

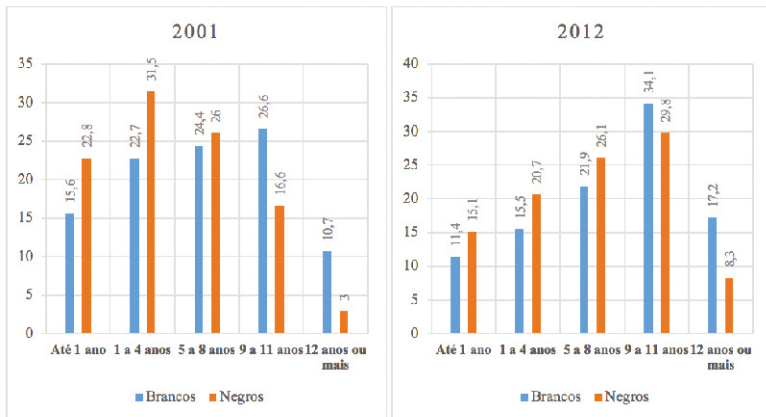


Fonte: IPEA-SEPPPIR, 2014.

¹² A frequência líquida mede o percentual de estudantes em idade escolar correta para um determinado ciclo sobre o total da população da faixa etária prevista para o ciclo. Para as crianças de até 5 anos, a opção dos autores foi a cobertura por faixa etária, e não por nível de ensino, já que muitas delas com idade para frequentar a creche podem estar na pré-escola e vice-versa (IPEA-SEPPPIR, 2014).

No Rio Grande do Norte também houve uma redução significativa da desigualdade ao se comparar a escolaridade de brancos e negros medida pelo número de anos de estudos concluídos (Gráfico 3): na faixa de 9 a 11 anos de estudos concluídos, a diferença reduziu de 10% em 2001 para 4,3% em 2012. O percentual de estudantes negros em idade escolar adequada para uma determinada série ou etapa no Estado também é significativamente inferior à dos brancos no ensino médio, ainda que tenha havido uma expressiva redução dessa diferença: de 23,1% em 2001 para 9,2% em 2012 (IPEA-SEPPPIR, 2014). O estudo corrobora a ideia de que é preciso permanecer no monitoramento dos indicadores das políticas públicas, aqui especificamente da educação, para que se identifique estratégias de permanente combate às desigualdades raciais.

GRÁFICO 3 – População com 15 anos de idade ou mais, segundo cor ou raça e faixa de anos de estudos concluídos no Rio Grande do Norte (2001 e 2012) (em %)



Fonte: IPEA-SEPPPIR, 2014.

Observando os dados sob o ponto de vista das regiões brasileiras, quando a referência são as crianças de 6 a 10 anos, cerca de 375.177 crianças estão fora da escola: desse total, 3.453 crianças trabalham e dentre essas a maioria é negra (93%) e vivem nas regiões Nordeste (cerca de 30%) e Norte (28%). Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 14,8% estão fora da escola, sendo o maior contingente, em números absolutos, do Nordeste, com 524.114 de adolescentes.

Chamar atenção para alguns dados do ponto de vista regional ajuda a refletir sobre as grandes desigualdades regionais no Brasil, decorrentes da assimetria entre as condições econômicas dos Estados e do modelo federalista adotado pelo país que não cumpre sua tarefa redistributiva e supletiva. O modelo federalista “[...] pressupõe um pacto federativo, em que os poderes do governo são repartidos entre as instâncias governamentais por meio de competências legalmente definidas” (CASTRO, SANTOS E BARBALHO, 2014, p. 173). Ademais:

Os dados do UNICEF (2009) mostram que o país está vivenciando, desde o final do século XX, um período significativo de avanços em todos os indicadores de permanência, acesso, aprendizagem e conclusão da educação básica; no entanto reconhece que ainda há muito a ser feito, principalmente, deve-se dar atenção especial aos setores mais vulneráveis da po-

pulação reconhecendo e valorizando a diversidade. Assinala ainda que é necessário considerar, também, as desigualdades étnico-raciais, regionais e socioeconômicas presentes no cenário educacional brasileiro. A agenda da efetiva universalização do direito a aprender exige considerar esses desafios, além de uma ação de colaboração entre os três níveis de governo e uma articulação efetiva entre governo e sociedade (CASTRO; SANTOS; BARBALHO, 2014, p. 177).

Segundo o UNICEF (2012), como acontece em outras faixas etárias, os sujeitos negros estão em situação mais desfavorável que os brancos: 16,1% de adolescentes negros entre 15 a 17 anos estão fora da escola, enquanto 13,1% dos brancos se encontram nessa situação.

Segundo a mesma pesquisa, cerca de 51.410 adolescentes brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos nunca frequentou a escola. Desse número, 58% são adolescentes negros. Cerca de 6,5% dos adolescentes que não estudam estão envolvidos com o trabalho. Entre os que estão em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, 6,5% só trabalham, e entre os adolescentes que possuem renda familiar de mais de dois salários mínimos, somente 2,8% só trabalham.

Entre os jovens negros de 15 a 17 anos, 13,4% são analfabetos; enquanto que entre a população branca nes-

sa mesma faixa etária 5,9% são analfabetos. Dados como esse indicam que o fator racial de fato interfere de forma significativa na vida escolar das crianças e adolescentes brasileiros, e quanto maior o nível de ensino, maiores as diferenças verificadas entre as raças. Enquanto 70% das crianças brancas conseguem terminar o Ensino Fundamental, somente 30% das crianças negras conseguem o êxito, segundo dados do INEP (2007) *apud* UNICEF (2012). De 1976 a 2006, o percentual de jovens brancos que concluíram a universidade aos 30 anos passou de 5% para 18%; contudo, entre os jovens negros esse índice mudou de 0,7% para 4,3%.

Em relação à idade recomendada para a série, o UNICEF (2012) indica que o número de estudantes com dois anos ou mais acima da idade recomendada corresponde a 24,2% dos estudantes matriculados no Ensino Médio. Em termos absolutos, o Nordeste possui mais estudantes nessa condição – e por isso, em risco de abandonar a escola: 1.139.605 jovens. O índice de adolescentes negros com idade superior à recomendada é de 15,2%, enquanto o de jovens brancos é de 8,9%.

Cerca de 21,1% dos jovens que deveriam estar no Ensino Médio trabalham e estudam ao mesmo tempo. Proporcionalmente, a região Sul possui mais jovens nessa condição com 24,7%, seguida do Nordeste com 22,4%. Os jovens que trabalham e estudam também correm mais riscos de abandonar a escola. Como em outras situações, os jovens negros e pobres correm mais esse risco: Cerca de 21,9% dos adolescentes negros estudam e trabalham, e o índice dos adolescentes brancos é de 20,1%. Entre os ado-

lescentes com renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, cerca de 19% estudam e trabalham, enquanto somente 16,6% dos jovens com renda familiar superior a dois salários mínimos *per capita* estudam e trabalham.

São dados como esses que devem orientar o poder público na elaboração de políticas públicas educacionais que de fato possam estender o direito a aprender à toda a população brasileira, indiscriminadamente. Conforme é possível observar nos dados acima, o acesso na escola ainda são ações que demandam atenção e cuidado dos gestores em educação. A seguir iniciamos uma discussão sobre esses direitos, relacionando-os com o direito à assistência estudantil.

Conforme observam Castro, Santos e Barbalho (2014), desde sua configuração como República o Brasil não assumiu a responsabilidade em promover a educação em todo o território nacional; em vez disso, deu à iniciativa privada liberdade na promoção do ensino e delegou a cada província a responsabilidade de promover e legislar sobre a educação da população, de acordo com suas condições econômicas, políticas, culturais e sociais próprias. À União coube a responsabilidade com o ensino superior. Somente na década de 1940 houve um expressivo aumento das oportunidades de acesso à escola para a população, mas continua-se mantendo boa parte dela fora das escolas, além do que de lá para cá a evasão e a repetência tem se apresentado em números alarmantes. “O formato elitista assumido pela educação escolar, historicamente, fazia com que os filhos da classe trabalhadora não se reconhecessem em seus métodos, conteúdos

e rituais desenvolvidos para outra classe social” (CASTRO, SANTOS E BARBALHO, 2014, p. 192).

No ensino médio a taxa de reprovação no Brasil é menor do que a observada no ensino fundamental, perfazendo 6,6% – contudo, a taxa de abandono é de 17,3% (CRUZ; MONTEIRO, 2012). O UNICEF (2009) aponta alguns obstáculos que se apresentam na vida escolar de crianças e adolescentes, de ordem sociocultural, econômica, vinculados à oferta educacional, de ordem financeira e técnica – podendo todas essas barreiras se manifestarem combinadamente. Esses obstáculos impedem as crianças e adolescentes de passarem de ano, de permanecerem na escola, ou mesmo de ter o seu direito de progredir e concluir a Educação Básica na idade certa. Economicamente, os obstáculos encontrados envolvem a necessidade dos jovens contribuírem para a renda familiar desde cedo, ou simplesmente não terem condições materiais de permanecer na escola. Com relação à oferta educacional, muitos fatores estão relacionados: a falta de adequação curricular, de professores capacitados e a sua não valorização, o número insuficiente de escolas, a falta de acessibilidade para estudantes com deficiência, e as condições precárias de infraestrutura (UNICEF, 2009). Os obstáculos de ordem financeira e técnica envolvem a insuficiência de recursos na área educacional.

Deixamos por último o primeiro obstáculo mencionado: os obstáculos socioculturais. Estes estão relacionados à discriminação racial, à exposição à violência, à gravidez não-planejada na adolescência, entre outros fatores. No que se refere à discriminação racial, os nú-

meros e estatísticas expressos no tópico anterior deste trabalho mostram o quanto a discriminação pode afetar o desenvolvimento escolar dos estudantes, mas ainda não são capazes de expressar a sutileza da discriminação ou de mensurar o impacto negativo que ela exerce sobre os estudantes. O racismo não se concretiza só por meio de atitudes ativas como agressões, humilhações, apelidos, mas também por formas mais sutis, como falta de reconhecimento e de estímulo, da negação de sua história e de identidades, da desatenção, da distribuição desigual de apoio e afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao desempenho acadêmico de estudantes negros (UNICEF, 2009).

O que se defende é a garantia do direito à educação em todas as etapas e modalidades, de forma a assegurar a sua universalização com oportunidades e condições para a permanência e prosseguimento de estudos em todos os patamares do sistema educacional. Para tanto, é necessário avaliar o alcance das políticas e as ações governamentais, assim como o arcabouço legal que envolve esse processo, suas contribuições ou não para a maior democratização do acesso e permanência com qualidade à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Vale aqui ressaltar que embora tenhamos, em certo momento do desenvolvimento desta dissertação, optado por focar em especial a questão do acesso discente, observamos que as questões de acesso estão imbricadas com as questões de permanência, pensando sempre na perspectiva da construção do êxito escolar e da democratização da educação como um todo.

Discutir o acesso à Educação Profissional requer entrar brevemente na questão da qualidade da educação. Diferentes significados são atribuídos para este termo, de acordo com os interesses, concepções de homem e de sociedade dos diferentes governos e agentes sociais. Compreende-se que a qualidade dos serviços prestados pelos sistemas de ensino deve ser assegurada, não somente por lei, mas também por meio de um processo de planejamento, implementação e avaliação de ações, com garantia de recursos que possibilitem a sua realização efetiva. “Esse processo precisa ser norteado por um referencial de qualidade educacional construído, democraticamente, visando contemplar a diversidade e complexidade dos sujeitos a quem o processo educacional se destina” (CASTRO; SANTOS; BARBALHO, 2014, p. 183). Entretanto, construir um referencial de qualidade num país de proporções continentais e que abarca tão grande quantidade de diferenças regionais é um desafio; a definição de uma educação de qualidade é histórica e perpassa concepções expressas pelos diferentes grupos sociais que se baseiam em suas visões de sociedade e de educação, de acordo com seus interesses próprios.

Castro, Santos e Barbalho (2014) destacam que a palavra qualidade tradicionalmente se refere a características, atributos ou propriedades que os sujeitos imputam a algo, mas quando se trata de definir a qualidade de uma escola ou de um sistema de ensino, o termo extrapola o sentido mais simples do caracterizar e passa a ter um sentido mais político, pois implica definir a finalidade do processo educativo, a quem a educação serve, o que se

valoriza socialmente, de modo que essas definições traduzam o direcionamento das ações. Para estes autores, a classe dominante atribui à qualidade da educação o acesso aos conhecimentos construídos e valorizados por esse próprio grupo, utilizados como distinção de classe e como meio de organização para a manutenção da hegemonia. Para setores mais progressistas, a qualidade da educação escolar tem uma perspectiva social, atribuindo-lhe o fato de ser unitária, omnilateral e politécnica. A educação escolarizada deveria então possibilitar que todos possam ler, analisar e compreender o funcionamento do mundo natural e da matéria, as relações sociais, políticas e culturais. Esses setores mais progressistas historicamente lutam por uma maior participação social nas decisões político-educacionais e pela democratização do acesso das classes trabalhadoras à escola, entendendo o acesso não só como garantia de vaga, mas também como condições de permanência e de conclusão da escolaridade. Pesquisadores da educação profissional, nesse sentido, também destacam a dualidade histórica que envolve a educação e o trabalho, enfatizando a importância de uma perspectiva mais humana na educação: Kuenzer, 2002, 2010; Moura, 2010, 2013a, 2013b; Frigotto, 2010; Ramos, 2013; Lima Filho, 2013; Azevedo, 2016; Azevedo, Tavares e Morais, 2013; Grabowski; Ribeiro, 2010.

Castro, Santos e Barbalho (2014) enfatizam como um terceiro grupo aqueles que buscam o reconhecimento de suas especificidades: os grupos dos defensores dos portadores de necessidades especiais, dos moradores do campo, das minorias étnicas e religiosas, entre outros.

Para estes, uma educação de qualidade implica o reconhecimento dos seus valores, diferenças e direitos nos currículos e no cotidiano escolar.

O documento da OCDE (2012) aponta alguns elementos importantes para o entendimento da qualidade do ensino: a natureza da investigação e o nível de ensino considerado; as finalidades – o critério para avaliar um sistema escolar deve ser o cumprimento dos seus objetivos? Estes devem ser alcançados totalmente ou em parte?; do que queremos qualidade? – quais os aspectos do funcionamento da escola queremos que seja considerado, recursos, métodos ou resultados?; e por último, para quem queremos qualidade?

Por fim, Castro, Santos e Barbalho (2014) adotam o referencial de qualidade proposto por Bondioli (2004, p. 14), o qual também adotamos neste trabalho, que afirma que a qualidade educacional precisa ser construída de forma transacional, ou seja, a partir da discussão daqueles que têm um interesse em relação ao sistema de ensino, que tem responsabilidades para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades e ideias.

Segundo Carlos et al. (2015), a origem das discussões sobre a assistência aos estudantes em situação vulnerável remonta as décadas de 1930 e 1940, quando legislações como a Constituição Federal de 1934 preveem a formação de um fundo de educação pelos entes federativos a ser aplicado em auxílios aos estudantes necessitados, mediante fornecimento gratuito de ma-

terial escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.

Uma série de direitos foram pautados pelos movimentos sociais durante a Constituinte de 1988, e como resultado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a educação é garantida como um direito social já no artigo 6º, e no artigo 206 é estabelecido que o ensino deverá se pautar em alguns princípios, sendo o primeiro deles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O mesmo princípio é reforçado posteriormente com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 3º, inciso I.

Para Silvério (2007), um dos temas mais importantes na atualidade é a natureza global da etnicidade e a prevalência e permanência do conflito étnico no mundo moderno. Para ele, uma das preocupações centrais de quem estuda o tema das relações étnicas e raciais deve incidir sobre a natureza das relações de dominação e subordinação. Vieira Júnior (2007) destaca a necessidade da responsabilização objetiva do Estado brasileiro, enquanto ator diretamente responsável para a conformação da sociedade racialmente desigual e excludente. Vieira Júnior (2007) reforça que a valorização da identidade individual e coletiva dos negros no Brasil só será possível a partir da adoção de políticas públicas e ações privadas específicas e diferenciadas de modo a reparar os danos que lhes foram secularmente causados. Essas políticas e ações deverão ser temporárias até que sejam eliminadas as desigualdades

[...] na apropriação de bens e serviços, nas ofertas de oportunidades e reconhecimento de direitos e devem ser implementadas simultaneamente a políticas econômicas e sociais estruturais e universalistas que objetivem a ampliação da oferta de emprego, o aumento da renda da população e a melhoria dos serviços públicos de saúde e educação. (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p. 98)

O autor salienta a importância das políticas afirmativas para além de uma mera indenização pecuniária: tais políticas trazem a possibilidade de desfazer, através de processos educativos e de comunicação, o estigma de inferioridade que a população negra do Brasil carrega e contribuir para uma efetiva instituição de uma sociedade mais igualitária, multicultural e democrática.

O advento das políticas afirmativas enquanto políticas públicas marcou uma mudança de paradigma nos estudos voltados aos chamados “novos movimentos sociais” ou movimentos identitários. No começo dos anos 1980 os movimentos sociais reivindicavam apenas o reconhecimento identitários (raça, gênero, orientação sexual política ou religiosa), sem avaliar que as necessidades básicas para a efetivação plena da cidadania não precisassem de uma base material de sobrevivência. Diante dos indicadores apontando a insuficiência das políticas públicas universalistas para a correção das de-

sigualdades, os movimentos sociais passaram a discutir com o Estado uma mudança no desenho das políticas, mostrando que a gestão das desigualdades e as exclusões requeriam um mecanismo social que desse conta tanto do reconhecimento quanto dos aspectos redistributivos (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010). Uma definição adotada para o conceito de cidadania, fundamental para uma discussão embasada sobre políticas afirmativas, é a de uma situação social em relação ao Estado que inclui três tipos de direitos, a saber: direitos civis, direitos políticos e direitos socioeconômicos. Os primeiros incluem o direito de livre expressão, de informação, de reunir-se, organizar-se e locomover-se sem restrição e receber igual tratamento perante a lei. Os direitos políticos tratam de poder votar e se eleger em eleições livres. Os direitos socioeconômicos, por fim, incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (JOHNSON, 1997). Uma questão sociológica fundamental apontada por Johnson (1997) é sobre como os vários grupos sociais são excluídos ou incluídos do direito à cidadania e como essas situações afetam a desigualdade social. Por exemplo, os direitos de cidadania nas sociedades capitalistas não incluem controle sobre os meios de produção; assim, a inclusão ao direito ao emprego envolve também aceitar a legitimidade do sistema que exploram os trabalhadores.

Podem ser encontradas várias definições para essas políticas afirmativas ou ações afirmativas na literatura, uma vez que esse mecanismo de gestão das desigualda-

des pode ser utilizado em várias áreas da atividade social. Contudo, Heilborn, Araújo e Barreto (2010) percebem que existe um consenso conceitual independente do contexto social onde se inserem as políticas afirmativas, visto que são concebidas como meios de diminuição das desigualdades historicamente construídas, além de se destinarem evitar que novas desigualdades se estabeleçam no tecido social, tendo como referência as condições de gênero, raça, orientação sexual, participação política e religiosa.

Diversos autores têm proposto definições variadas e de acordo com processos específicos de desigualdade. Bandeira (2003) define que as ações afirmativas

[...] são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais “beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos” (BANDEIRA, 2003 *apud* VILAS-BÔAS, 2003, p. 29).

Vilas-Bôas compreende que:

No caso brasileiro, a ação afirmativa visa garantir, dessa forma a igualdade de tratamento e principalmente

de oportunidades, assim como compensar as perdas provocadas pela discriminação e a marginalização decorrentes dos mais variados motivos inerentes à sociedade brasileira (VILAS-BÔAS, 2003, p. 29).

A definição mais precisa para Heilborn, Araújo e Barreto (2010) é aquela apresentada pelo ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, o ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes, por explicitar áreas onde a efetiva prática da igualdade de oportunidades pode ser alcançada, e também por evitar termos imprecisos como “minorias”, “excluídos” ou “grupos culturais”, prezando pela precisão conceitual:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais

antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas (...). (GOMES, 2001, p. 40-41)

No contexto educacional as ações afirmativas têm sido alvo de grandes polêmicas, especialmente aquelas que tratam do acesso às universidades públicas. Surge o debate sobre meritocracia e o sentimento da elite da “perda” de espaço para quem não se esforçou merecidamente para conquistar sua vaga. Numa vertente teórica, existe a discussão de linhas de pensamento marxistas que entendem que a valorização de identidades e defesa da inclusão e manutenção de acesso a direitos fundamentais de grupos sociais historicamente excluídos podem ser um mecanismo do capital para fazer com que a população perca o foco do real problema que se coloca para a perpetuação das desigualdades: a luta de classes.

Harvey (1993) discute como as normas, os hábitos e as atitudes culturais e políticas se modificaram a partir de 1970 e de como essas mudanças estão relacionadas à transição do fordismo para a acumulação flexível.

Houve uma mudança geral nos valores coletivos para um individualismo muito mais competitivo, que se inseriu em muitos aspectos da vida cotidiana. “Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo” (HARVEY, 1993, p. 161). Desse modo, o individualismo passa a ser uma condição necessária, embora não a única condição, para a transição do fordismo para a acumulação flexível.

Harvey (2008) também destaca como o neoliberalismo se expande na mesma época em que há um aumento do discurso de defesa dos direitos humanos, a partir de 1980. “Sem dúvida, a insistência neoliberal no indivíduo como o fundamento da vida político-econômica abre a porta ao ativismo dos direitos individuais” (HARVEY, 2008, p. 190). Harvey acredita que os movimentos que atuam em defesa desses direitos, em vez de fazer uma oposição efetiva aos efeitos nocivos do neoliberalismo, acaba por cultivar métodos incapazes de fugir do próprio modo de vida neoliberal.

Outros autores, entretanto, começam a trazer luz para essa relação entre a luta de classes e a luta dos movimentos de direitos humanos. Spinelli (2007) se pergunta:

Será possível articular em torno do eixo de classe a variedade das situações de subalternidade no capitalismo contemporâneo? O projeto socialista ainda pode fascinar movi-

mentos tão distintos como o da antiglobalização, o feminista, o ecológico, o dos homossexuais, o das minorias étnicas e outros? O que há de comum nesses movimentos, uns de clara vocação universalista, outros com um profundo viés identitário? (SPINELLI, 2007, p. 582)

A essas questões, o autor coloca que é importante no presente momento do capitalismo contemporâneo conceber o conceito de classe como um eixo transversal que perpassa os vários conflitos que movimentam a sociedade atual, e que não se trata mais de discutir a perda da centralidade do trabalho na sociedade “pós-industrial”, e sim de avançar em discussões sobre como organizar os sujeitos em um novo projeto de sociedade:

O importante, nesse momento, é avançar na discussão acerca de como articular um “bloco histórico” renovado, capaz de articular a pluralidade de sujeitos que se interpõem nos interstícios da universalidade abstrata e formal da “globalização”, calcada na imposição da forma mercadoria, e integrá-los no projeto de construção ativa de uma nova sociabilidade universal, mas aberta às especificidades, igualitária, mas plural

no reconhecimento da diversidade.
(SPINELLI, 2007, p. 583)

Trazendo a questão das ações afirmativas de raça para esse contexto de discussão, não se trata de meramente inserir as pessoas negras no ensino superior público e esperar que tal medida resolva por si só o problema da desigualdade racial. De fato, fazendo um paralelo com o mundo do trabalho sob o ponto de vista do mercado, podemos refletir que a mera inserção do indivíduo sem um projeto contínuo e reflexivo de permanência que atinja não só o estudante beneficiado, mas também toda a comunidade universitária, seria apenas um tipo de “inclusão excludente”. Kuenzer (2002) denomina de “exclusão includente” as várias estratégias de exclusão do mercado formal, que garante direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, associadas às estratégias de inclusão no trabalho informal e precarizado, tudo isso dentro da lógica das relações entre capital e trabalho em tempos de globalização e neoliberalismo. A autora entende que, sendo essa uma estratégia de acumulação do capital, quanto mais o trabalho se torna precarizado, mais a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza.

Em se tratando da educação, Kuenzer (2002) chama de “inclusão excludente” as estratégias dialeticamente relacionadas com as já mencionadas que ocorrem no mundo do trabalho: a “inclusão excludente” corresponde a estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar que não atende a padrões de qualidade que garantam a formação de sujeitos autônomos

intelectual e eticamente de modo a poderem responder e superar as demandas do capitalismo, acompanhando as mudanças e se re-educando permanentemente.

A autora se refere a estratégias como ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, ou ainda os cursos aligeirados de Educação Profissional ou de nível superior, que acabam por oferecer apenas um tipo de certificação vazia, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade dos seus estudantes. Assim como a “exclusão includente” no mundo do trabalho alimenta e fortalece o capital com o trabalho precarizado, a “inclusão excludente” na educação alimenta o capital com uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente através da pedagogia das competências na medida de suas necessidades, dando a aparente ideia de inclusão, mas de fato oferecendo uma justificativa para a exclusão do mundo do trabalho, pela incompetência.

Uma ação afirmativa que propicie o acesso, mas que não seja capaz de contribuir para a formação de sujeitos autônomos intelectual e eticamente, também terá as mesmas características educacionais de uma “inclusão excludente”, resultando ao fim em mais uma estratégia de fortalecimento do capital e manutenção das desigualdades existentes na sociedade. Assim como Kuenzer (2002) destaca, algumas das estratégias anteriormente mencionadas foram desenvolvidas no campo da esquerda para a minimização dos efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica e o capital se apropriou delas de forma distorcida; entre-

tanto, se tais estratégias forem adequadamente aplicadas, podem contribuir para a democratização de oportunidades educacionais. Do mesmo modo, uma política de ação afirmativa adequadamente implementada pode contribuir para a superação da lógica do capitalismo contemporâneo. Para tanto, acreditamos que é essencial ir além da garantia do acesso e planejar estratégias de permanência que combinem ações de caráter financeiro e material, comumente trabalhados nas políticas de assistência estudantil das universidades públicas, e ações ampliadas que levem em consideração tanto as especificidades do estudante que acessa a universidade por meio das cotas raciais como uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão que se observa dentro da instituição (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Uma vez destacado o que são políticas de ação afirmativa na educação em sua relação com as concepções de Estado, será tratado no próximo tópico as atuais ações afirmativas em educação voltadas para a população negra, e em particular, para a população quilombola.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

As políticas de ações afirmativas estabelecidas no Brasil na busca da redução das desigualdades raciais têm sido fundamentais neste que foi o último país a abolir a escravidão, e o país que mais traficou humanos com o objetivo de obriga-los a realizar trabalhos forçados, em prol do desenvolvimento do Estado-colônia. O Brasil foi

um país profundamente escravista, e a construção da nação foi principalmente assentada no esforço do trabalhador escravizado (FIABANI, 2012).

Iremos salientar três políticas de ação afirmativa na educação com enfoque racial: a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que surge como desdobramento da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas pela Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de novembro de 2012. Das políticas mencionadas, destacaremos as definições de Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Educação Quilombola está relacionada com a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. A demanda por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos por parte do Movimento Negro resultou na promulgação desta Lei, que regulamenta que:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatu-

ra e História Brasileiras. [...]” (BRASIL, 2003, p. 1).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Educação Escolar Quilombola é a que deve ser ofertada por instituições de ensino localizadas em comunidades reconhecidas como quilombolas, sejam rurais ou urbanas, bem como por escolas próximas a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. Requer uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica do seu quadro docente. A diversidade cultural deve ser reconhecida e valorizada na estruturação e no funcionamento dessas escolas (MEC; SECADI, 2013).

A Educação Escolar Quilombola deve compreender a Educação Básica como um todo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, e Educação à Distância. Uma das ações fundamentais listadas no Plano é aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que seja possível possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

As mesmas disposições acima mencionadas se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o seu Plano Nacional de Implementação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola diz em seu artigo 9º que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas – sendo aquelas localizadas em territórios quilombolas – e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Entre outros objetivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola tem como propósito assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é a chamada educação racial, especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2004 de 17 de junho de 2004, criada para complementar o debate acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 (MEC; SECADI, 2013). As Diretrizes buscam indicar um caminho para a demanda da população afrodescendente por políticas de ações afirmativas especificamente na área

da Educação. Elas tratam, portanto, de uma “(...) política curricular, fundada em dimensões históricas sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (MEC; SECADI, 2013, p. 83).

Contudo, o documento também aponta que o sucesso das políticas públicas que visam a reparação e reconhecimento da identidade, da cultura, e da história dos negros brasileiros depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o ensino e para as aprendizagens, como também da reeducação das relações entre negros e brancos, o que nas Diretrizes é chamado de relações étnico-raciais.

O Movimento Negro tem denunciado o quanto é difícil a experiência dos negros de terem julgados negativamente o seu comportamento, suas ideias e intenções só pela sua aparência física. Também tem comprovado o quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, ao assimilar uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, portanto, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Também é difícil descobrir-se descendente de escravizadores e temer, embora que veladamente, a revanche daqueles que têm sido massacrados e desprezados. Ao se falar em reeducar as relações étnico-raciais, é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros, para se buscar a reflexão sobre qual sociedade queremos construir daqui para frente. O que precisamos é buscar relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se reali-

zem enquanto seres humanos e cidadãos. Assim, a educação das relações étnico-raciais indica aprendizagens entre brancos e negros a partir de troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, de projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime (MEC; SECADI, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reconhecem que a discriminação racial ou discriminações de qualquer natureza não nascem na escola, porém percebem que o racismo e outras desigualdades presentes na sociedade brasileira perpassam a escola. Nesse sentido:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (MEC; SECADI, 2013, p. 88).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), os quilombolas estão entre os grupos sociais em situação mais vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender, juntamente com as meninas e meninos que vivem no campo, os indígenas e as crianças e adolescentes com deficiência. Como citado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Apli-

cada (IPEA, 2015), Arruti (2010) vê a efetivação dos direitos quilombolas por duas perspectivas: uma se baseia no reconhecimento da exclusão sistemática sofrida por essas comunidades, da qual decorre uma situação social em geral vulnerabilizada. A outra perspectiva se dá pelo reconhecimento das especificidades desses grupos e da implementação de políticas singulares que consigam lidar com suas particularidades.

De fato, a necessidade de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas eram apenas parcialmente atendidas pela modalidade de educação no campo, com a qual comungam princípios e questões comuns; entretanto, conforme destaca Gomes (2012, p. 22), “incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma barreira de luta dos povos do campo: o direito étnico”, que envolve territorialidade, história, memória e cultura deste segmento.

Alguns dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são interessantes para situarmos melhor a discussão proposta no Brasil e no contexto do Rio Grande do Norte (IPEA, 2015). Desde o Censo Escolar de 2004, é possível identificar algumas questões diretamente relacionadas a comunidades quilombolas. Os dados abaixo mencionados são referentes ao Censo Escolar de 2013.

O Censo Escolar indica um número de 2.235 estabelecimentos de ensino situados em áreas de remanescentes de quilombos. Estima-se que no mínimo outras

552 escolas devem receber estudantes oriundos de comunidades quilombolas, tendo em vista o uso de material pedagógico e didático específico para a diversidade socio-cultural quilombola (IPEA, 2015).

Apenas 1,2% das escolas de educação básica do país são escolas quilombolas, e 0,45% das matrículas são referentes a essa modalidade. O Nordeste é a região que tem a maior porcentagem de escolas quilombolas no Brasil, cerca de 63,7%, e o maior número de matrículas em escolas quilombolas, 67,7%. Do total de 227.430 matrículas em escolas quilombolas no Brasil, 68,5% são no ensino fundamental regular e 5,9% no ensino médio regular.

O Rio Grande do Norte possui 17 escolas quilombolas e 1.458 matrículas, o que representam percentualmente 0,76% do montante de escolas quilombolas e 0,64% das matrículas no Brasil. Todas as matrículas encontradas se referem às modalidades de Ensino Infantil e Ensino Fundamental; não há registro de matrículas para o Ensino Médio.

Entre 2007 e 2013 houve um aumento de 982 escolas que se declararam quilombolas, sendo que 624 desses novos estabelecimentos são da região Nordeste. Acredita-se que esse aumento possa ser em decorrência da influência da norma do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), que concede mais recursos para a alimentação escolar aos estudantes matriculados em escolas de comunidades quilombolas (IPEA, 2015).

Infelizmente, a situação de funcionamento das escolas quilombolas no Brasil não diferem muito da realidade de infra-estrutura das comunidades onde estão situadas.

Estima-se que 88,3% das escolas funcionam em prédio próprio, entretanto há escolas funcionando em templos ou igrejas, em salas de aula de outras escolas, na casa de professores, e até mesmo em locais destinados à guarda ou depósito de materiais. Cerca de 7,3% das escolas quilombolas brasileiras não possuem energia elétrica e 14,7% não possuem esgotamento sanitário; 17,1% das escolas não possuem nenhum tipo de abastecimento de água. Comparando com a totalidade das escolas dos países, observa-se nitidamente a precariedade das escolas quilombolas: considerando todas as escolas do Brasil, 4,3% não possuem energia elétrica; 5,6% não possuem esgotamento sanitário e 4,6% não possuem abastecimento de água.

No Rio Grande do Norte, das 17 escolas em áreas de remanescentes de quilombos, somente uma possui quadra de esportes; quatro possuem laboratórios de informática e somente três possuem acesso à internet.

Em levantamento sobre a produção acadêmica acerca da educação escolar voltada para os jovens quilombolas no Brasil no Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Marcelino, Santos e Azevedo (2017, no prelo) destacam que não foi encontrada nenhuma produção acadêmica voltada para a Educação Profissional com os descritores “educação quilombola” e “estudantes quilombolas” e “educação escolar quilombola”. A previsão de oferta de Educação Escolar Quilombola na forma de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Ra-

ciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos faz pensar na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o Brasil, e se de fato as ofertas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em localidades quilombolas ou próximas de territórios quilombolas estão adequadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com a implementação da Lei nº 12.711/2012, que amplia o acesso da população afrodescendente à Rede Federal, a expectativa é de que olhem para essas populações não apenas vislumbrando a formação profissional, mas também a formação fundamentada na memória coletiva; nas línguas reminiscentes; nos marcos civilizatórios; nas práticas culturais; nas tecnologias e formas de produção do trabalho; nos acervos e repertórios orais; nos festejos, usos, tradições, e demais elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas brasileiras; e na territorialidade (MEC; SECADI, 2013).

3



A PERSPECTIVA RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Viva os Negros do Rosário
Viva o Rei, viva a Rainha
Viva os Negros do passado
Viva a transladação
Quando recebe a coroa
Recebe aperto de mão.*

Cordéis Negros (SILVA, 2015, p. 15)

Neste capítulo que precede a pesquisa de campo, apresentaremos as questões que envolvem a perspectiva racial na educação brasileira, e em particular na Educação Profissional. Serão tratados exemplos de luta e resistência da população negra no campo educacional desde o Brasil-colônia, assim como a perspectiva de educação quilombola para além da educação escolar – elementos educativos que, se respeitados e bem observados, podem agregar valor qualitativo à educação escolar oferecida nas comunidades quilombolas.

Discutiremos também como as relações escravocratas tem forte relação com as concepções de trabalho desenvolvidas ao longo da história do Brasil, com estreita ligação ao avanço do capitalismo no país. Identicamente, o mesmo se observa em relação ao desenvolvimento e avanço dos interesses do capital no campo da Educação Profissional.

A Lei Federal nº 12.711/2012, que implanta a reserva de vagas na Educação Profissional de nível federal, é analisada do ponto de vista histórico a partir da revisão do contexto político, econômico e educacional que precederam a sua elaboração e implantação, com destaque para a análise do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e suas contradições.

Por fim, preparando o caminho para o capítulo 4, discutimos a implementação da Lei nº 12.711/2012 no IFRN, levando em consideração o contexto histórico e político da sua expansão e a caracterização socioeconômica dos estudantes do ensino médio integrado realizada pelo Serviço Social do instituto.

3.1 DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO NO BRASIL

A pesquisa sobre a história da educação dos negros é um fenômeno recente, de cerca de duas décadas. Barros (2016) destaca alguns possíveis motivos para o aumento das pesquisas que incluam a categoria raça na História da Educação: o aumento de pesquisadores negros e a conquista de espaço dos movimentos identitários. Em seu levantamento sobre as pesquisas sobre a história da

educação da população negra do Brasil, Barros (2016) observa que era um lugar comum se afirmar sobre a exclusão dos negros das escolas, justificando-se a partir do impedimento legal à matrícula e à frequência de escravos e até de negros livres à escola durante o período de escravidão institucionalizado no país. Contudo, a pesquisadora revela, ao organizar seu levantamento de pesquisas a partir de períodos históricos, que havia indicações de educação de negros desde o período colonial. Merece atenção o grande número de trabalhos relacionados com o período do Império, mais especificamente 180 dos 497 trabalhos listados pela autora, elaborados entre 2010 e 2013. Desses 180 trabalhos, 140 trabalhos são sobre os anos de 1822 e 1889. Isso sugere que já no século de XIX:

[...] os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos a escolarização (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 254 *apud* BARROS, 2016, p. 63).

Estudos como esse revelam que a população de negros escravizados, e posteriormente a população negra pós-abolição tem buscado a consolidação de um direito que deveria ser garantido pelo Estado, o direito à educação. Desde a escravidão a população negra busca estraté-

gias para ter acesso à escolarização, e após a abolição, as estratégias se direcionam para a conquista de um direito que deveria ser igual a todos os cidadãos. O Movimento Negro, desde suas primeiras formações, tem buscado a materialização deste direito, assim como o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos a partir da integração na Educação Básica Nacional da história e cultura da sua ancestralidade africana e afro-brasileira.

Buscando romper com a dualidade poder e submissão, o Movimento Negro tem se feito presente nas discussões sobre padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, do conhecimento, fazendo-se presentes em ações, resistências e organizações. Arroyo (2012) aponta a ação dos coletivos diversos na reação ao seu silenciamento, na contestação do pensamento em que foram inferiorizados, no não-reconhecimento das formas de pensá-los e de segregá-los, e na adoção do perfil de sujeitos conscientes e politizados.

Em algum momento da história da educação dos negros, se registrou um período em que a defesa da educação escolar não era por uma questão de direito, mas por uma necessidade de controle social, de “moralização” e “civilização” da população negra. O mesmo se verificou posteriormente, para não citar outras ocasiões, na história da criação das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como é possível observar nos trabalhos de Moura, Luz, Silva, Morais, Gonçalves, Fonseca, entre outros; o que não é por acaso, visto que as primeiras iniciativas de oferta de educação profissional visavam os filhos dos trabalhadores pobres e negros.

No Brasil-império, Minas Gerais possuía uma população negra estimada em 74% nos anos de 1830, cenário que preocupava a elite do Estado, visto que ainda eram vigentes a escravidão e a visão do negro enquanto pessoa inferior. Nesse contexto, o Estado decide por tornar a educação escolar gratuita (como já o era na Constituição do Império de 1827) e obrigatória, apesar de não ter condições para o cumprimento da obrigatoriedade naquele período (FONSECA, 2011). A obrigatoriedade da instrução elementar tinha como objetivo disciplinar a população negra livre, “garantindo a sua inscrição nos aportes civilizacionais tido como indispensáveis para a afirmação e desenvolvimento da região” (FONSECA, 2011, p. 66). Em fala à Assembléia Provincial, o presidente da província de Minas Gerais Bernardo Jacintho da Veiga destaca outras preocupações da elite mineira:

Outra causa não menos poderosa, a meu ver, que também embarga o rápido desenvolvimento da instrução em diversas Escolas, consiste na educação viciosa de algumas casas de famílias, ou pela triste necessidade de confiarem seus filhos aos cuidados de escravos, que jamais poderão inspirar-lhes sentimentos generosos. Se um hábil professor pudesse encarregar-se da educação de um menino desde o berço, seu trabalho seria seguramente coroa-

do do mais feliz sucesso, mas os que entram para a escola tem já recebido certos princípios, que quando maus, não se podem corrigir com facilidade (VEIGA, 1840, p. 37 *apud* FONSECA, 2011, p. 70).

Fica evidente na fala do presidente da província a preocupação de que os negros poderiam exercer influência sobre as jovens mentes brancas, tornando mais urgente para a elite a instituição da obrigatoriedade à educação escolar fundamental. Esse pensamento datado do século XIX parece absurdo, mas não desapareceu da educação brasileira. As dificuldades em torno da implantação da Lei nº 10.639/2003 mostram o quanto a educação assumiu uma função de moldar um povo, e dentro desta função as referências e ligação com o modo de vida africano deveriam ser negadas. O “branqueamento” dos estudantes que estabeleceram contato com o aparato escolar é a manifestação desta atribuição assumida no período do Império e consolidada ao longo da República (FONSECA, 2011).

À parte da educação escolar, as comunidades quilombolas em si são espaços dinâmicos de educação. O cotidiano quilombola é a emergência da práxis (NUNES, 2006), um lugar onde é possível pensar em um fazer pedagógico que passa pelo momento da reflexão e da ação, ambos não dicotomizados. Práxis enquanto uma teoria do fazer, sem que esse seja o caminho absoluto (FREIRE; SHOR, 1987). Nas comunidades quilombolas emerge a

práxis porque o pensar e o fazer se corporificam: a) nas visões de mundo enraizadas numa cosmovisão¹³, que influencia o portar-se no mundo; b) nos modos de vida e no trabalho, que reflete o manter-se no mundo; e c) no localizar-se no mundo, a partir de um processo educativo onde se observa especificidades de raça, gênero, idade e classe. Juntos, estes três aspectos significam uma consciência emergente, um autoconhecimento de suas necessidades, um passo essencial para pensar um mundo de menos necessidade e mais liberdade.

Enquanto espaços educativos, os quilombos superam a imagem de lugar de fuga e resistência, assumindo uma perspectiva dinâmica na construção de um território que é social e histórico, através da reprodução e manutenção de um modo de vida culturalmente próprio. Para os quilombolas os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são exclusivos das escolas (NUNES, 2006). As populações negras vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva ou de quem apenas reage às diversidades, mas que é igualmente provocadora de reações. Os conhecimentos de matriz africana foram e permanecem sendo cultivados e repassados no modo de filosofar, nas manufaturas, artes, matemática – campos de saber incluídos em densas relações de poder nas ciências (SILVA, 2005).

13 Como uma visão de mundo, a população africana, em especial as etnias que foram intensamente trazidas à força para o Brasil-colônia para serem escravizadas, apresentam uma subjetividade e pertença à terra peculiar, assim como uma relação de amorosidade e gratidão com a natureza. Além disso, é fundamental a ideia de coletividade em oposição ao individualismo e competitividade (ARAÚJO; SILVA; MEDEIROS; MELO, 2014).

Nesse sentido, cabe refletir acerca da concepção de currículo escolar, forjado em constantes disputas de poder onde se legitimam quais conhecimentos são “necessários” ao currículo. Sob essa disputa, os conhecimentos não-eurocêntricos, de origem secular, são negados e invisibilizados, o que se reflete no distanciamento dos estudantes das classes populares da escola, visto que não se reconhecem nesse espaço de educação. Assim, é possível encontrar propostas educacionais em escolas rurais em que o projeto político-pedagógico, implícita ou explicitamente, orientem para o êxodo rural, estimulando uma desagregação comunitária (ALMEIDA; SILVA, 2010).

Pensar em educação nos faz acreditar que o ser humano não é um ser vazio – carrega saberes, aptidões e capacidade de discernimento e ação (FREIRE, 1980). Nunes (2006) atenta para o fato que a escola emudece os estudantes quando o conhecimento científico, inquestionável, não provoca perguntas. Uma concepção de educação que coincida com os interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas constroem desde a escravidão precisa da promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase à trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não apaga a disposição para transformar. Da história ancestral de resistência das comunidades quilombolas, pode-se contatar o campo da emancipação, da busca pela liberdade que ainda faz parte do presente dos quilombolas. Educar para as relações étnico-raciais trata de um buscar da fala: a oralidade que se coloca secularmente como uma forma de estar no mundo, para um grupo étnico que não teve acesso à formalidade das

letras. Pensar na educação nas comunidades quilombolas é ponderar sobre uma formação humana que não dá lugar a estereótipos, preconceitos ou discriminação de qualquer tipo: trata-se de emancipar as pessoas de relações humanas que retardam uma convivência plena e respeitosa.

Os conhecimentos de matriz africana há muito tempo avançam no que denominamos de interdisciplinaridade, por causa de uma visão de mundo que favorece a concepção de seres humanos e ambiente como entes complementares, numa relação de interdependência, reciprocidade e diálogo (NUNES, 2006). Nesta perspectiva, alguns componentes pedagógicos comuns ao cotidiano quilombola e à escola podem ser evidenciados e potencializados nas escolas rurais quilombolas, transformando uma visão reducionista dos quilombos como um espaço de fuga e resistência: aspectos como o lugar, a oralidade e a corporeidade destacam que nem todos os conteúdos essenciais para a formação humana estão nos livros.

Há quase cinco séculos as africanidades brasileiras vêm se desenvolvendo, na medida que os africanos escravizados e seus descendentes vão deixando nos outros grupos étnicos com quem convivem suas influências, à medida que participam do desenvolvimento da nação brasileira. Africanidades brasileiras são as raízes da cultura brasileira que têm origem africana (SILVA, 2005). Assim, incorporar no ensino as africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria e pela dignidade de todos

os descendentes africanos, e ainda mais, de todos que a sociedade marginaliza.

Os movimentos sociais, em particular o Movimento Negro em associação com as comunidades quilombolas, se constituem em espaços essencialmente educativos, educando nas e para as contradições sociais. Dalmagro (2016) aponta que os movimentos sociais são expressão das contradições sociais ao mesmo tempo em que são portadores de futuro, enquanto dão base a uma educação que se distancia da perspectiva burguesa, buscando novas relações. A autora percebe os movimentos sociais como:

[...] expressão dos limites e das contradições da sociedade atual e são, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e a educação delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação (DALMAGRO, 2016, p. 70).

Considerando os dias atuais e as mobilizações que ocorrem em todo o mundo, a exemplo das mobilizações no Brasil em 2013 iniciadas em prol do Passe Livre nos transportes públicos mas transformadas em expressão de descontentamento com o sistema, com as desigualdades, são para a autora expressões das contradições que talvez como em nenhuma outra época estejam ocorrendo

através de mobilizações e formação de coletivos e organizações, que atuam nos mais variados temas e lugares (HARVEY et all, 2012; MARICATO et all, 2013; CAROS AMIGOS, 2016 *apud* DALMAGRO, 2016, p. 72), de meio ambiente a moradia, de questões raciais a sem terra, de defesa das mulheres a artes e cultura.

O reconhecimento e a valorização da cultura negra e quilombola vem crescendo a cada década, mas ainda tem muito o que percorrer no sentido da construção de relações étnico-raciais plenas, e nessa perspectiva o Movimento Negro tem se modificado e se transformado, respondendo às mudanças do capital e nas relações sociais. A privatização de uma série de direitos, incluindo por exemplo a educação, tem feito emergir um conjunto de movimentos ao redor do mundo que não cabem mais na estrutura sindical, mas que criam novas formas de luta ao mesmo tempo que dão força às formas clássicas de luta, como as passeatas e greves (DALMAGRO, 2016). À medida que essas mobilizações põem em cheque a própria representação do Estado – e no momento presente, também as representações da esquerda – o Estado vai se tornando transparente na sua condição de classe. Da mesma forma, fica cada vez mais transparente a submissão do executivo e do legislativo aos cada vez mais poderosos interesses internacionais e locais, que vão no caminho contrário aos interesses da população, expondo gradativamente a pobreza econômica e cultural gerada pela acumulação da riqueza, e do papel do Estado nesse processo.

Em complementação às discussões já realizadas neste tópico, pensamos ser necessário abordar como a po-

pulação negra se inseriu no mundo do trabalho no final do século XIX e no século XX. Para tanto, tomaremos por base as discussões presentes no capítulo “Do escravo ao cidadão”, do livro de Bastides e Fernandes (2008) intitulado “Branços e negros em São Paulo”. Duas considerações são importantes antes de iniciar as discussões acerca dos dados deste estudo: a primeira é que o livro é resultado de uma pesquisa da UNESCO sobre as expressões e funções do preconceito racial em São Paulo nos anos 1950, período em que se propagava pelo mundo a ideia de que no Brasil não havia conflitos raciais – vivia-se uma democracia racial – diferentemente do que ocorria por exemplo nos Estados Unidos. Para os pesquisadores São Paulo seria um laboratório de análises significativo, visto que no curto intervalo de cinquenta anos experimentou uma rápida transição do regime escravocrata agrário para a sociedade capitalista industrial. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que, embora consideramos que os dados do livro apontados nesta dissertação são bastante interessantes, entendemos que não podemos inferir que as relações sociais observadas em São Paulo num dado momento histórico podem ser replicadas em todos os Estados do país, em especial no Rio Grande do Norte, Estado onde se dá esta pesquisa de dissertação e que se situa em outra região do país e que teve outro desenvolvimento econômico, histórico e social. De fato, a pesquisa da UNESCO sobre as relações raciais no Brasil se realizou em parceria com institutos de pesquisa nacionais em mais outros três Estados: Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde se observaram relações raciais com outros formatos, reve-

lando um cenário multifacetado do preconceito e da discriminação racial em diferentes regiões, nas zonas rurais e urbanas (MAIO, 2007).

A segunda consideração é acerca das concepções dos autores Bastide e Fernandes sobre as relações raciais: dado o próprio contexto sócio-histórico e as discussões acadêmicas naquele momento a respeito do tema, os autores podem ser interpretados como preconceituosos em alguns momentos da escrita, inclusive atribuindo “culpa” aos negros por não competirem por postos de trabalho com os brancos¹⁴. Maio (2007) aponta que o projeto UNESCO recebeu uma série de críticas, em particular Florestan Fernandes. Um dos motivos das críticas deve-se a sua interpretação do preconceito racial como um resquício da herança escravocrata e, como tal, tendente a desaparecer com o surgimento de uma sociedade capitalista, democrática, aberta e competitiva.

Carlos Hasenbalg (1979) se contrapôs a Florestan Fernandes afirmando que preconceito e discriminação sofreram alterações após a abolição da escravidão assumindo novas funções e significados no contexto da estrutura social capitalista. Ao

14 “Ao mesmo tempo, está se processando a transformação da mentalidade econômica dos indivíduos de cor. Esboça-se no seio da população negra uma reação ao *antigo retraimento*, que facilitou a substituição do negro pelo imigrante europeu ou pelo trabalhador branco nativo, e que contribuiu para consumir a eliminação parcial dos manumitidos do sistema de trabalho” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 79, grifo nosso).

mesmo tempo, ele pondera que manifestações racistas do grupo racial dominante não são sobrevivências do passado mas estão relacionadas com benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros. Assim, Hasenbalg sustenta que não há uma lógica inerente ao desenvolvimento capitalista que gera uma incompatibilidade entre racismo e industrialização (MAIO, 2007, pp. 20-21).

Entretanto, fazendo um olhar crítico aos autores, ainda não se pode negar a relevância deste trabalho para a pesquisa sobre as relações raciais no Brasil, podendo-se fazer uma análise crítica das afirmações apresentadas no contexto da pesquisa.

Ao chegar o século XIX, o negro era, como em outras localidades do país, peça-chave no sistema econômico de São Paulo com o seu trabalho forçado na produção agrícola e atividades subsidiárias. O negro tem papel fundamental no desenvolvimento da “grande lavoura”: segundo Bastide e Fernandes (2008) o progresso do Estado de São Paulo é um produto da expansão agrícola do século XIX, inconcebível sem o trabalho escravo. Na transição da agricultura de subsistência para a chamada grande lavoura, desenha-se a estrutura de um novo mundo social, em que o negro africano e seus descendentes foram

os principais artífices da produção agrícola. O desenvolvimento da grande lavoura foi lento, mas por fim chega no século XIX a criar condições para o desenvolvimento do comércio na cidade de São Paulo. A produção agrícola da zona central do Estado escoava-se pelo porto de Santos, o que contribuiu para transformar a capital em ponto de trânsito dos produtos de exportação ou importação e em centro comercial das populações do interior do Estado. Começa então a se desenvolver a produção e a troca características de zonas urbanas na capital, o que serviu para que a mesma se tornasse num foco de polarização da mão-de-obra tanto escrava quanto livre.

Nos dados do Censo apresentados pelos autores, a população negra na primeira metade do século XIX se mantém constante no Estado de São Paulo, diferentemente de outros setores da população. Os autores atribuem essa constância em primeiro lugar ao recrutamento militar, que atingia somente os indivíduos livres, em particular os brancos e pardos, e por causa das exigências do próprio trabalho escravo agrícola e doméstico: tendo a responsabilidade do funcionamento do sistema econômico nas costas, os escravos mantinham destinados às suas atividades agrícolas pelo bem da “segurança econômica e do equilíbrio social” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 53).

O que acontece a seguir é que a expansão da grande lavoura passa a coincidir com o início do colapso do sistema escravista no Brasil. A renovação ilimitada do braço negro ficou inviável com o fim do tráfico negreiro. O que pôde cobrir temporariamente a demanda por braço negro foi a transferência de escravos de outras partes do país,

em particular do norte. Mesmo com o deslocamento de escravo dentro do próprio Estado, não havia braços suficientes para manter a grande lavoura. Partiu então daí a necessidade de procurar uma alternativa para o trabalho servil.

Começa-se a admitir que o trabalhador escravo se transformaria em trabalhador livre e que “o problema da mão-de-obra encontraria na libertação dos escravos um corretivo natural” (BASTIDES; FERNANDES, 2008, p. 58). Os fazendeiros mais empreendedores, porém, tentaram corrigir as limitações do mercado interno de trabalho através da importação imediata de trabalhadores brancos. Assim, os imperativos de ordem econômica passam a refletir-se na composição da população de outra forma: os fatores que antes demandavam o aumento da população negra escrava irão ocasionar no aumento da população branca, graças a permanente “fome de braço” nas lavouras paulistas.

O desenvolvimento da capital mais num sentido urbano e as demais mudanças em relação ao trabalho se deram em especial na segunda metade do século XIX, sem modificar, contudo, a posição do negro no sistema de trabalho. As oportunidades criadas pelas tendências de desenvolvimento urbano da economia paulista vão para beneficiar muito mais os imigrantes europeus do que os negros e mulatos libertos. Apesar dessas transformações acarretadas pela expansão da capital no sentido urbano, São Paulo foi até o fim do século uma sociedade rural, que desempenhava a função de centro comercial, bancário, intelectual e burocrático de uma província estritamente

te agrícola. Nesse período, todas as ocupações de algum prestígio permaneciam como privilégios de pessoas livres e brancas; os negros livres só tinham acesso a essas atividades através de alguns mecanismos de atribuição de *status*, como por exemplo ser apadrinhado por uma pessoa branca social e economicamente mais estabelecida. As novas atividades econômicas originadas do crescimento do comércio e da produção urbana se orientavam no sentido do trabalho livre. Nas profissões “manuais ou mecânicas” e das outras profissões em que se aproveitava o trabalhador escravo, passou a haver uma competição e posterior substituição com o trabalhador livre.

Com a chegada dos imigrantes europeus, a configuração demográfica da cidade se altera, aumentando significativamente a quantidade de pessoas brancas na cidade, e conseqüentemente, a quantidade de trabalhadores livres. Tanto o fim do tráfico de escravos africanos quanto a tendência ao desenvolvimento do trabalho livre contribuem com essas mudanças. Mas vale destacar que não há necessariamente uma redução da população negra na cidade, e sim um aumento expressivo da população branca com a imigração européia. Do mesmo modo, não ocorre uma diminuição do trabalho escravo em si, o que ocorre é uma modificação no *status do escravo, a partir das novas condições de existência social*.

Entre o fim do tráfico de escravos em 1850 e o fim da escravidão institucionalizada em 1888, uma série de ações e discussões foram dando corpo ao movimento abolicionista. No entanto, Bastide e Fernandes (2008) salientam:

Apesar dos ideais humanitários que inspiravam as ações dos agitadores abolicionistas, a lei que promulgou a abolição do cativo consagrou uma autêntica expropriação dos escravos pelos senhores. Aos escravos foi concedida uma liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória; aos senhores e ao Estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência às pessoas dos libertos, abandonados à própria sorte daí em diante. Em suma, prevaleceram politicamente os interesses sociais dos proprietários dos escravos [...] (BASTIDES; FERNANDES, 2008, p. 65).

Interessante destacar que no seio do movimento abolicionista haviam planos de políticas de assistência aos ex-escravos. Em São Paulo, Antonio Rodrigues Veloso de Oliveira defendia ainda em 1810 a emancipação dos escravos, com educação especial para os filhos destes, de modo que possibilitasse sua transformação em trabalhadores livres¹⁵. José Bonifácio de Andrada e Silva propôs anos depois que se amparasse os que não possuísem nenhum ofício ou modo certo de vida, recebendo do Estado uma pequena sesmaria de terra para cultivarem e os

15 Cf. Memória sobre o melhoramento da província de São Paulo, p. 91-93 *apud* Bastides; Fernandes, 2008, p. 65.

socorros para se estabelecerem¹⁶. Contudo, na culminância das agitações abolicionistas, os líderes intelectuais percebiam que o trabalhador negro não estava em condições de competir com o imigrante europeu, deformado pela escravidão da forma que estava.

E os fazendeiros paulistas, os reais detentores de poder de decisão política, por fim abandonaram as preocupações relacionadas com a recuperação da dignidade humana do ex-escravo, colocando em primeiro plano o desenvolvimento da política imigratória. Não havendo, por um lado, uma preocupação com a inserção do ex-escravo no mundo do trabalho, nem havendo por outro lado, uma política que coordenasse a mudança de um regime de trabalho servil para um regime livre, o que se deu foi uma grande desorganização do trabalho. Com a desintegração da ordem social escravocrata, o negro foi sistematicamente eliminado do sistema de trabalho. As oportunidades que surgiam com o trabalho livre foram absorvidas pelos imigrantes ou pelos chamados “trabalhadores nacionais”, pessoas brancas ou pardas que se constituíam em uma camada social livre, mas dependente e sem profissão definida.

Os escravos recém-libertos em geral procuraram se manter no mesmo local no trabalho agrícola ou nas proximidades, mas a maioria, porém, se descolou para as cidades, na tentativa de abandonar as antigas ocupações e buscar atividades menos degradadas pela escravidão.

16 Cf. Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil sobre a Escravatura, 1825, p. 29-30 *apud* Bastides; Fernandes, 2008, p. 65.

Os autores consideram, por sua vez, que foi pequeno o número de fazendeiros que souberam lidar com os ressentimentos pessoais e se esforçaram para se adaptar às transformações do mundo do trabalho assimilando os ex-escravos em uma situação de estabilidade e segurança econômica.

A população negra que se concentrou nas cidades não teve facilidades no período pós-abolição. No plano econômico, o que se viu foi uma muito lenta absorção do elemento negro no sistema de trabalho, a partir das ocupações mais humildes e mal-remuneradas. Os autores observaram que “o ex-escravo, abandonado a si mesmo, não estava em condições de competir com os imigrantes europeus sequer na lavoura” (BASTIDES; FERNANDES, 2008, p. 71).

A importância da mão-de-obra negra em São Paulo, portanto, decaiu e fica à margem do grande surto comercial e industrial que ocorre na cidade e nas imediações nos anos posteriores à abolição, e que transformaria a capital em uma metrópole. Neste surto de crescimento, os postos de trabalho que se desenvolviam estavam relacionados ao setor de serviços, como comércio, bancos, indústrias e burocracia, e “todo homem de cor livre que não possuísse a proteção de uma parentela poderosa, de um ‘padrinho’ influente ou um extraordinário talento” (BASTIDES; FERNANDES, 2008, p. 73) estaria excluído destes postos de trabalho.

Ademais, a mão-de-obra especializada e a massa de trabalhadores assalariados passa a se constituir, em sua maioria, de imigrantes europeus. Aos negros livres restou

a tendência de aceitar as ocupações acessíveis, apesar de mal-remuneradas e relacionadas às tarefas degradadas e desvalorizadas pela escravidão. Estes indicadores do pós-abolição são também verificados no Censo de 1940 em São Paulo (BASTIDES; FERNANDES, 2008, p. 77), que mostram que os serviços que absorvem a mão-de-obra negra ainda são, predominantemente aquelas relacionadas a atividades domésticas e tarefas manuais ou braçais. O mesmo Censo mostra que o número de empreendedores negros é muito reduzido, assim como nos setores que exigem grandes capitais.

Diante destes dados, o que os pesquisadores encontraram como cenário social quando da realização da pesquisa encomendada pela UNESCO era que a população negra não tinha garantias proporcionadas por serviços bem remunerados ou alguma representação social, nem benefícios que pudessem ser colhidos pela “livre iniciativa” em uma economia urbana. Inclusive, observava-se a manutenção de antigos critérios de seleção ocupacional relacionados à cor.

Bastide e Fernandes (2008) concluem a discussão sobre a transição da população negra entre o escravismo e a cidadania alegando que talvez tenha faltado aos mesmos uma certa “iniciativa” no sentido de competir por postos de trabalho de melhor qualidade com a população de imigrantes, mas finalizaram acreditando, com base nas respostas dos questionários aplicados durante a pesquisa, na formação de uma nova mentalidade na população negra, inclusive simétrica à dos brancos da cidade, que os orientavam para “[...] a conduta em um sentido

competitivo, animando-os a disputar com os brancos as ocupações em que só eram admitidos, no passado, por exceção” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 79). Já mencionamos que essa conclusão dos autores advém de uma perspectiva de que as situações de preconceito racial especialmente no plano econômico se dissipariam com o desenvolvimento de uma sociedade capitalista, livre, democrática e competitiva, acreditando que nessa sociedade os esforços de sobrevivência de todos os sujeitos seriam iguais. Neste trabalho defendemos a perspectiva que uma outra sociedade é possível, onde as relações sociais possam ser construídas sem o controle do capital e considerando como primordial antes de tudo a dignidade humana.

Da década de 1950 aos dias de hoje houveram avanços no que se trata da conquista de direitos e cidadania para a população negra, ainda que permaneçam as desigualdades. Após o período tenebroso da ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985, um forte rastro de desigualdades e injustiças sociais foram deixados no país. Os movimentos sociais com viés identitário, que se fortaleceram com a redemocratização, avançaram bastante, especialmente o Movimento Negro, na perspectiva de sensibilizar a população negra para a valorização de suas raízes africanas e afro-brasileiras, e começaram a incluir na pauta das discussões do senso comum a inexistência da democracia racial no Brasil.

Todavia, já se consolidava entre a militância o entendimento de que não bastava o fortalecimento identitário; era necessário garantir à população negra brasileira o di-

reito à saúde, moradia, segurança, educação, considerando as especificidades de um grupo social historicamente excluído. Nesse caminho que o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, passou a se articular na luta pela defesa de direitos na Constituinte de 1988.

Dentre outras conquistas em direção ao reconhecimento do direito da cidadania da população negra expressas na Constituição Brasileira, destaca-se para fins deste trabalho:

Artigo 216. Inciso V. § 5º Ficam tomados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos [...] Disposições Transitórias. Artigo 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Em todo o país, agrupamentos negros rurais ou urbanos passaram a se constituir não apenas como lugar de fuga ou resistência ou silenciamento da história afro-brasileira, mas como lugar de uma busca espacial (NASCIMENTO, 1989 *apud* NUNES, 2006) da manutenção e reprodução de um modo de vida próprio, na construção de um território que é ao mesmo tempo social e histórico.

Na década de 1990, o país experimentou uma abertura ao mercado externo, e com esta abertura, o aparecimento de novas tecnologias e outros fatores macroeconômicos contribuíram para o crescimento estruturante do desemprego. No governo de Collor (1990-1992) também se observou uma diminuição da interferência do Estado na economia. Posteriormente a paridade do dólar com o real aliado ao modelo econômico monetarista e restritivo do governo de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil experimenta uma nova onda de desempregos e desestruturação social (CIRENO; NEVES, 2007). Nesse período houve um significativo aumento da diferença de salários entre brancos e negros, observado em pesquisa que comparou dados da PNAD de 1988 e 1998, realizada por Cireno e Neves (2007). Os pesquisadores fazem uma análise entre dados de educação, raça e gênero em relação ao mercado de trabalho brasileiro, e concluem que a política de universalização do Ensino Fundamental não teve o resultado esperado pelos formuladores da política sobre o mercado de trabalho, visto que houve uma queda da taxa de retorno provavelmente por falta de geração de empregos de qualidade.

Desse modo, parece pouco provável que a educação, sem políticas de outras áreas aliadas, possa causar impactos positivos sobre o mercado de trabalho (CIRENO; NEVES, 2007). De fato, com base neste contexto, discutiremos um pouco mais no tópico 3.2 acerca do desenvolvimento das políticas de educação no contexto da criação da Lei Federal nº 12.711/2012.

Em conclusão a essa discussão, apresentamos al-

guns indicadores relacionados a trabalho e raça elaborados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), referentes ao Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda de 2015. Este anuário apresenta indicadores sobre políticas públicas de emprego, trabalho e renda em vários cadernos. O caderno 7 é o dos Indicadores da Agenda de Trabalho Decente. Estes indicadores têm como objetivo subsidiar a atuação dos gestores públicos sobre a promoção de trabalho decente, considerado o trabalho adequadamente remunerado, com condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna ao trabalhador. O trabalho decente é uma condição fundamental para a superação da pobreza e redução das desigualdades. Em 2003 o Governo Lula assumiu o compromisso de promover o Trabalho Decente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), com a assinatura pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo diretor geral da OIT, Juan Somavia, do Memorando de Entendimento, que prevê o estabelecimento de um Programa de Cooperação Técnica para a Promoção de uma Agenda Nacional de Trabalho Decente (DIEESE, 2015).

Dentre os indicadores, destaca-se os dados acerca dos empregados formais negros e não-negros¹⁷ por escolaridade: no ano de 2014¹⁸, entre os empregados formais não-negros, 46% possuem Ensino Médio completo e 8%

17 “Não-negros” é o termo utilizado pelo DIEESE, que optamos por reproduzir para ser fidedigno ao indicador elaborado pela organização.

18 A fonte dos indicadores elaborados pelo DIEESE são o IBGE e a PNAD.

possuem Ensino Superior completo. Entre os empregados formais negros, 44,6% possuem Ensino Médio completo e apenas 3,7% possuem Ensino Superior completo. Estes indicadores permitem duas análises importantes: uma é a verificação do pouco acesso ao Ensino Superior por parte da população negra, verificada historicamente e em vias de melhoria nos índices de acesso discente graças a Lei nº 12.711/2012. A segunda questão é a observação de índices semelhantes entre os trabalhadores negros e não-negros com o Ensino Médio completo. Conforme apresentado no capítulo anterior, embora as diferenças de escolaridade entre brancos e negros tenham diminuído, ainda é significativa a diferença de escolarização líquida entre jovens brancos e negros no Brasil.

Podemos inferir com os dados do DIEESE que o acesso da população negra ao Ensino Médio tenha possibilitado uma inserção da mesma no mundo do trabalho; entretanto, cabe ressaltar o cuidado necessário em não relacionar diretamente o maior nível de escolaridade com o acesso ao mundo do trabalho, uma vez que este acesso depende de diversos fatores que vão desde a criação de políticas públicas de geração de emprego e renda, a políticas de educação, passando também pelas opções dos governos vigentes acerca da política econômica do país.

Um outro indicador de relevância para este debate é a taxa de formalidade por raça entre a faixa etária de 16 a 59 anos em 2014: enquanto 53% dos trabalhadores com empregos formais são negros, 67% dos empregados formais são não-negros. Este dado está diretamente relacionado com o dado anterior, ajudando na compreensão

de que o aumento da escolaridade por si só não garante uma posição no mercado de trabalho, como já discutido por Cireno e Neves (2007), ou então não haveria diferença tão significativa na taxa de formalidade entre negros e não-negros. O dado também denuncia a precariedade das condições de trabalho da população negra, mais de cem anos após a abolição da escravatura.

Um último debate que gostaríamos de acrescentar tem relação com outras iniciativas de resistência e luta pela valorização da cultura e história afro-brasileira e contra o não reconhecimento da cidadania dos negros: a formação de irmandades negras. Cultura herdada de Portugal e do Brasil-colônia, os negros escravos e livres catequizados eram estimulados pela Igreja Católica a formar irmandades religiosas, onde praticavam atividades de mútuo apoio socioassistencial e festividades religiosas onde se observa expressões das religiões africanas em meio aos elementos católicos.

No Rio Grande do Norte, Macêdo (2014) relata da existência de documentos que falam sobre Irmandades de Nossa Senhora do Rosário em Currais Novos, Acari, Serra Negra do Norte e Jardim de Piranhas, sendo que atualmente continuam atuantes as confrarias de Caicó, Jardim do Seridó e Serra Negra do Norte. Neste caso, não se trata de devoção relacionada à profissão, mas à condição de ser negro. Desde o século XV os africanos de Lisboa já eram chamados pelos dominicanos para participarem de uma confraria que zelava pela história de Nossa Senhora do Rosário (SILVEIRA, 2012, *apud* MACÊDO, 2014).

No Brasil de um modo geral, além das ações de caráter religioso, essas confrarias promoviam ações voltadas para membros e familiares, como a realização de funerais até a compra de alforrias. Segundo Luz (2016), essas entidades além de representarem espaços para a prática de religiosidade ou de ações assistencialistas, também eram instâncias significativas para o agrupamento ou organização de classe ou de variadas categorias profissionais. Mais adiante veremos a relação dessas irmandades e associações para com a busca da população negra por educação profissional para a inserção no mundo do trabalho.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ACESSO DOS QUILOMBOLAS ENQUANTO SUJEITOS DIVERSOS-DESIGUAIS

O Brasil é um país que se desenvolveu economicamente baseando-se no regime escravocrata, retirando à força do seu continente milhões de africanos e obrigando-os a trabalhos forçados na colônia portuguesa. Às custas da força de trabalho escravo de africanos e afro-brasileiros, em condições de vida sub-humanas, sob os mais diversos tipos de torturas e humilhações, o Brasil-colônia produziu riquezas que mantiveram a economia de Portugal, e posteriormente, mantiveram a sociedade do Brasil Império.

Historicamente, também observamos o desenrolar de uma realidade em que os trabalhadores do campo foram explorados e venderam a sua força de trabalho, o que instituiu o emprego assalariado. “Mais de um século depois da abolição da escravatura negra, no Brasil, ainda re-

gistram-se relações de trabalho dessa natureza” (IANNI, 1976 *apud* AZEVEDO, 2016, p. 2). Isso vem provocando movimentos coletivos históricos, dentre os quais os quilombos¹⁹ e o cangaço, marcando a história no Nordeste brasileiro. Também verificamos que:

Por motivos semelhantes, ocorreram, também, manifestações religiosas pacíficas, como as rezas e as procissões, que reluziam as insatisfações dos agricultores com as condições de exploração e de subsistência, sendo que, de acordo com os estudos de Leite (2002), até os meados do século XX, não havia, no campo, nenhum movimento sindical consistente. Além do cangaço, a partir de 1955, desenvolvem-se aqueles de caráter reivindicatório, como as Ligas Camponesas²⁰ e os sindicatos

19 Para ampliar o conhecimento sobre o assunto, indicamos os estudos de Arruti (2006), Fiabani (2012), Florentino (2014), Gennari (2011), Maia (2012) e Marques (2005) e Schwarcz (2012). Entre outubro de 2015 e janeiro de 2015, tivemos a oportunidade de gozar de licença para capacitação, onde aprofundamos alguns estudos sobre a questão e a educação escolar quilombola, por meio de nossa participação no projeto de extensão universitária no âmbito da UFRN, sob a coordenação da profa. Dra. Julie Cavignac (CAVIGNAC; MACÊDO, 2014).

20 As Ligas Camponesas surgiram em 1955, quando “[...] os trabalhadores rurais do Engenho Galiléia, no interior do Estado de Pernambuco, liderados por Francisco Julião, ao defenderem seus interesses e das famílias rurais da região, criaram um movimento reivindicatório pró-rurícolas, organizando, dessa maneira, a primeira *Liga Camponesa* no país – entidade de caráter classista na defesa dos direitos do cidadão e do trabalhador rural. [...]” (LEITE, 2002, p. 68). A partir de abril de 1964, as ligas campo-

rurais²¹. Tanto as Ligas Camponesas quanto os sindicatos rurais eram considerados movimentos de expressão política, sendo, por isso, submetidos, frequentemente, às intervenções por parte do Estado (LEITE, 2002 *apud* AZEVEDO, 2016, p. 2).

Como já mencionamos, em 1888 a escravidão é suspensa, entretanto as condições de vida dos africanos e seus descendentes permanecem as mesmas. A escravidão deixa de ter o suporte do Estado, mas a população escravizada permanece sem o reconhecimento do direito à cidadania, deixados à margem da sociedade, que continua cultivando no pós-abolição as relações escravistas de desigualdade racial.

Em cerca de 50 anos, o país passa pela transição de uma economia essencialmente agrária para uma economia industrial (BASTIDE; FERNANDES, 2008). Essa mudança, reflexo de um contexto histórico mundial, também afe-

neas perderam o seu vigor, haja vista as pressões e os embates dos segmentos econômicos do campo e da cidade, bem como das forças políticas reinantes. “Aos olhos dos novos governantes do país, elas eram demasiado politizadas, e independentes do controle do aparelho estatal” (IANNI, 1976, p. 156).

21 Os sindicatos rurais são desdobramentos políticos e ideológicos das Ligas Camponesas. Com a aprovação do Estatuto do Trabalhador, em 1962, muitas Ligas converteram-se em sindicatos rurais (SILVA 1990 *apud* LEITE, 2002). Apesar de terem sofrido uma ríspida interrupção do governo militar do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, os sindicatos rurais conseguiram consolidar-se, tendo em vista o seu caráter de reivindicar por meio de negociações e acordos. Contudo, “[...] Foram eliminados da cena política brasileira vários líderes de movimentos que se desenvolviam no meio rural: Francisco Julião, Miguel Arraes, Gregório Bezerra, Leonel de Moura Brizola e outros [...]” (IANNI, 1976, p. 157).

ta as relações trabalhistas. A sociedade tenta adaptar-se às mudanças buscando uma transformação de uma sociedade agrária e patriarcal para uma sociedade industrial, mas não sem dificuldades nessa transição. Os ex-escravos, agora trabalhadores livres, competem supostamente em igualdade de condições aos postos de trabalho com os trabalhadores brancos, que já tem por uma constituição histórica seus direitos de cidadãos garantidos. A abertura para a imigração de estrangeiros realça ainda mais as diferenças raciais, tanto pelo interesse do Estado brasileiro na política do embranquecimento (Barros, 2016) quanto pelo fato de os imigrantes chegarem ao país sendo beneficiados com políticas de assistência, educação, saúde, trabalho, políticas que não eram destinadas à população negra. O discurso dominante era que a população negra era pobre por falta de oportunidades sociais, assim como as demais pessoas pobres brancas ou de outras etnias. Estimulado inclusive por estudiosos da época, tendo como principal referência Gilberto Freyre e seu livro “Casa grande & Senzala” (1993), o discurso dominante é impregnado por uma ideia de democracia racial, em que se defendia que o país vivia uma integração pacífica entre todas as etnias e que as desigualdades observadas entre a população tinham bases exclusivamente socioeconômicas.

Em função do contexto social e histórico brasileiro e mundial, essa ideia teve rápida aceitação no senso comum brasileiro, tendo reflexos até hoje no discurso cotidiano dos brasileiros. Diversos estudos realizados nas décadas seguintes, dos quais tomamos como referência o estudo de Bastide e Fernandes (2008), indicam a pre-

sença de desigualdades raciais em diversas dimensões da vida, como também a existência do preconceito e da discriminação raciais nas relações sociais no Brasil. Contudo, pesquisas indicam que ainda na contemporaneidade o brasileiro não se enxerga como racista, embora reconheça que o racismo existe²².

Em se tratando da categoria trabalho, à dualidade estrutural em trabalho manual e intelectual se soma a visão enraizada por séculos de que o trabalho manual é o trabalho escravo, desvalorizado. À desigualdade social que reforça a dualidade do trabalho também se agrega a desigualdade racial. Frigotto (2010) destaca que a Educação Básica, o Ensino Superior e a Educação Profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; e que o projeto da classe burguesa não precisa da universalização da Educação Básica, e sim reproduz a escola dual e uma Educação Profissional restrita para o “cidadão produtivo”, adaptado às necessidades do capital.

Moura (2010) ressalta a dualidade presente principalmente no Ensino Médio, entre cultura geral e cultura técnica; e entre formação acadêmica e formação profissional/formação para o mercado de trabalho. Aponta que ainda na fase colonial, a aprendizagem dos ofícios se davam em padrões assistemáticos, sem a forma escolar. Somente com a vinda para o Brasil da família real por-

22 A Campanha Diálogos contra o Racismo foi lançada em 2004, em torno do mote "Onde Você Guarda o Seu Racismo?". Para saber mais: <http://www.cfemea.org.br/index.php/colecao-femea-e-publicacoes/colecao-femea/123-numero-139-novembrodezembro-de-2004/1020-dialogos-contr-o-racismo>

tuguesa é que se criou a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. Naquele contexto, já se delineava uma formação escolar que se vê presente até os dias atuais: a educação propedêutica era oferecida nas escolas destinadas às elites, para a formação de futuros dirigentes da sociedade. As primeiras escolas de Educação Profissional são criadas com forte cunho assistencialista – destinadas a acolher orfãos e desvalidos, tirar os jovens da ociosidade. Aprofundando um pouco essa perspectiva, pensando numa sociedade de base escravista, quem seriam esses jovens que precisavam ser retirados da vagabundagem?

Em circunstância da escravidão institucionalizada, o país enfrentou a resistência dos africanos aos trabalhos forçados em todo o período em que foram explorados e torturados. Onde houve escravidão, também houve resistência. A historiografia tradicional, baseada principalmente nas referências do colonizador, não registrou devidamente a história da resistência e desobediência negra. Segundo Souza (2012), até a década de 1980 as análises historiográficas sobre a colonização brasileira se pautavam na dicotomia entre poder e submissão; liberdade e cativeiro; casa grande e senzala. Atualmente, já se sabe que africanos e afro-brasileiros resistiram à ordem escravista ao mesmo tempo que que trabalhavam à força nas colônias. A resistência impunha limites ao sistema colonial escravista e criava alternativas à lógica dualista.

Arroyo (2008) trata da concepção de sujeitos diversos-desiguais ao discutir cursos de formação para educadores de coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais

e do campo. Para ele, esses cursos de formação só serão fecundos se todo o processo educativo avançar para além das concepções e representações arraigadas sobre as ditas “minorias” étnicas, raciais, do campo. São esses sujeitos que ele chama de diversos; os periféricos. Os “outros”. Arroyo (2008) destaca a necessidade de se avançar nas visões que marcam os estudantes dos coletivos diversos como “estranhos”, à margem do andamento normal das instituições de ensino, assim como nos demais espaços institucionais da sociedade.

O desafio que se encontra é que a necessidade de desconstrução dessas visões não se restringe apenas aos discursos externos, mas ao questionamento das lógicas e valores do próprio sistema escolar, da condição docente e da relação pedagógica. É onde o autor aponta que é necessário formar os educadores para entender como a própria docência e o sistema escolar participaram e participam da produção dos diversos em desiguais, a partir dos padrões eurocêntricos de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, de avaliação, classificação e segregação (ARROYO, 2008).

No que se refere à educação, há poucos estudos sobre a relação de escravos e ex-escravos com o mundo letrado, segundo Morais (2016). Souza (2012) salienta que as sociedades africanas transmitiam cultura e conhecimento a partir da tradição oral, e assim os quilombos, pequenas Áfricas no Brasil, não documentaram suas histórias por escrito, ficando à parte da história oficial até bem recentemente.

A oralidade na cultura de raiz africana é um valor tradicional ligado à territorialidade e às cosmovisões. Essa característica oral permitiu que a transmissão dos conhecimentos e saberes fosse compartilhada por várias gerações sucessivas, de maneira que as comunidades remanescentes de quilombos possuem ligações de parentesco e ancestralidade com as originais, ou que experimentaram o quilombismo histórico (SOUZA, 2012, p. 74).

Entretanto, Paiva (2003) *apud* Morais (2016) descreve casos de escravos que aprenderam a ler e a escrever e com isso, assumiram lugares de destaque na sociedade da época. Revela também a preocupação de pais e mães escravos ou ex-escravos com a aprendizagem da leitura e a escrita dos filhos, inclusive com a contratação de professores particulares. Fonseca (2002) *apud* Morais (2016) explica que durante a primeira metade do século XIX, os escravos que tinham oportunidade de aprender a ler e a escrever o faziam em espaços não escolares ou eram autodidatas. Os aprendizados no mundo dos escravos ocorriam fora do mundo da escola.

No estudo de Morais (2016), o autor observa indícios apenas de homens negros letrados, em geral adequados aos ofícios realizados pelo grupo masculino. Desse modo, conclui que o mundo do trabalho tornou-se o es-

paço possível de mediação entre os sujeitos analisados e a cultura escrita.

Buscando mais referências acerca da educação relacionada com o trabalho para escravos e ex-escravos, encontramos o trabalho de Luz (2016) acerca do caráter associativo e formativo de irmandades negras e também da ação educativa de uma organização de artífices do Recife/PE, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLPL). O autor destaca a importância do espaço para a profissionalização dos trabalhadores locais, mas ressalta em especial a difusão da leitura e da escrita entre os negros que exerciam ofícios específicos – ação pouco comum à época, considerando o sistema escravista vigente.

O interessante é que este trabalho nos ajuda a refletir para além da exclusão que historicamente pesou sobre a população negra ao “(...) observar suas ações e expressões, tanto para reivindicar como para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido” (LUZ, 2016, p. 118). São ações de resistência, nesse caso na dimensão educativa.

A associação era formada por mestres e aprendizes de ofícios específicos, como carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros, e se mostrava uma reação dos trabalhadores à falta de instrução profissional, o que diminuía suas chances na disputa por trabalho (PEREIRA DA COSTA, 1985, *apud* LUZ, 2016). Uma característica importante da SAMLPL era que alguns dos seus integrantes também eram membros da Irmandade de São José de Ribamar. Diversas organizações de caráter religioso estavam

instaladas em Recife à época, e em algumas delas o tipo de ofício do membro era o principal fator de congregação e principal critério de aceitação. No caso da Irmandade de São José de Ribamar, a congregação girava em torno dos profissionais das artes mecânicas, mais especificamente os carpinteiros, marceneiros, pedreiros e tanoeiros. São José, um santo carpinteiro, era o padroeiro da irmandade e um fator de agregação, já que seus membros eram devotos do santo que tinha a mesma profissão.

Tendo suas atividades iniciadas na primeira metade do século XIX numa capital do Nordeste, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco é um exemplo de uma associação que teve um papel fundamental para o desenvolvimento do campo da educação profissional, tanto na província quanto no Império, num contexto político em que o país buscava sedimentar a recente independência política a partir de uma economia agrícola ainda viabilizada pela mão de obra escrava.

Entre os trabalhadores que compunham a Sociedade, haviam filhos de cativos ou escravos alforriados que tinham se tornado especialistas em determinadas atividades, chegando até mesmo ao status de mestres do ofício; mas, em função do estatuto social referendado pela cor da pele, acabavam encontrando dificuldades de acessar o aprendizado da leitura e da escrita por meio da educação formal (LUZ, 2016). Nesse sentido, o estudo sobre a SAMLP avança no caminho de se repensar a representação atribuída aos negros na história, de pessoas puramente associadas ao mundo do trabalho e paralisados diante de qualquer outro conhecimento relacionado

ao contexto em que tivessem inseridos. Com a iniciativa da SAMLPE, temos uma expressão de que a população negra teve uma participação ativa na educação profissional e também na cultura letrada. Esse grupo social buscou acompanhar o movimento histórico no qual a linguagem escrita passou a ter um lugar definitivo nas relações sociais, utilizando a escrita como um instrumento a seu favor para se mover no mundo de maneira mais favorável.

Moura (2010) destaca que na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço mais efetivo de organização da formação profissional, mesclando um caráter assistencialista com uma necessidade de preparação de operários para o incipiente processo de industrialização brasileira, com destaque para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices por presidente Nilo Peçanha em 1909. De lá para os dias de hoje, as definições de políticas para a educação profissional têm sido um campo de grandes disputas, envolvendo interesses econômicos das classes dirigentes e os interesses daqueles que acreditam em um projeto de sociedade que concebem a possibilidade de relações humanas e trabalhistas sem a centralidade do capital. Dentro deste projeto societário alternativo, a definição de Educação Profissional coincide com a concepção trabalhada nesta dissertação e leva em consideração a noção de politecnia e o trabalho como princípio educativo.

A noção de politecnia diz respeito aos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno; espera-se que ao dominar esses fundamentos, o trabalhador possa desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a

compreensão do seu caráter e da sua essência. Não se trata de adestrar o trabalhador para determinada tarefa, mas sim de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção (SAVIANI, 2003 *apud* MOURA, 2010). Convergem para a mesma concepção importantes pesquisadores do campo da Educação Profissional, quais sejam Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, Lima Filho, entre outros. O conceito de trabalho como princípio educativo

[...] permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico. Em sua dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como relação fundamental entre o homem e a natureza e, desse modo, central na produção da existência humana (MOURA, 2010, p. 886).

Este princípio indica que a ação educativa voltada para a educação profissional trabalha para que as pessoas e os coletivos compreendam, enquanto estão em formação, que todos tem o direito de acesso ao trabalho, mas que, da mesma forma, é igualmente parte fundante do trabalho a

obrigação de todos, pois é a partir da produção de todos que se faz e se transforma a existência humana, e nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam e desfrutem dos resultados do trabalho de outros, que por sua vez cada vez mais empobrecem.

Tais princípios tem sido incorporados à perspectiva mercantilista de educação, no que se refere à exigência de trabalhadores “polivalentes” que se formem com habilidades e sensibilidades em letras e números. Entretanto, a visão de educação profissional que se busca com os princípios citados busca uma formação humana integral sujeitos são vistos como seres histórico-sociais. A partir desta visão, os sujeitos são vistos como capazes de transformar a realidade, buscar a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas social, econômica e política. Essa compreensão percebe os sujeitos como capazes de se colocar diante da realidade histórica para reagir à coerção na sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, contruir interesses em comum e descobrir estratégias de convivência solidária (CEFET-RN, 1999 *apud* MOURA, 2010).

Vale ressaltar que a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertada pelos Institutos Federais não constituem uma experiência de ensino puramente politécnica visto que os cursos ofertam uma educação voltada para uma área específica. Contudo, os educadores que pesquisam na área de Educação Profissional entendem que, sob uma base unitária de formação geral fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia

e cultura, o Ensino Médio neste formato que é ofertado nos Institutos Federais é necessário para se fazer uma travessia para uma nova realidade social e educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 *apud* MOURA, 2010).

Retomando as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Nunes (2006) faz uma reflexão sobre as dificuldades de recuar ou deixar de fazer parte de um mercado consumidor instaurado na nossa sociedade. Todavia, pode-se questionar junto aos estudantes e a comunidade escolar sua lógica e suas consequências em termos de relações sociais e preservação do mundo, integrando uma preocupação e uma vivência de meio ambiente, corpo e alma.

A autora destaca que é possível dentro deste contexto social propor reflexões como por exemplo: de que forma valores e práticas comunitárias quilombolas podem fazer a mediação com uma lógica de consumo, de mercado? De que maneira as solidariedades forjadas historicamente nas comunidades quilombolas podem construir um elemento pedagógico a ser fortalecido entre a comunidade e a formação humana e também instrumental para o mundo do trabalho? Como o território quilombola pode disseminar um olhar menos violento e predatório à relação entre homem e ambiente?

3.3 A LEI Nº 12.711/2012 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreender melhor o papel e o lugar da inserção de reserva de vagas para estudantes negros e pardos, cabe uma breve contextualização acerca das discussões

em torno das políticas educacionais voltadas para a educação e educação profissional no início do século XXI e do momento sócio-histórico e político em que a Lei Federal nº 12.711/2012 foi elaborada.

Fazendo um balanço sobre a educação para a Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em outubro de 2010, Frigotto (2011) reflete sobre a transição entre o Governo FHC (1995-1998 e 1999-2003) e o Governo Lula (2003-2006 e 2007-2011), e o projeto de governo adotado por ambos, no que se refere ao projeto societário que os dois governos adotaram para a concepção de suas políticas públicas e planos econômicos. O autor é enfático ao afirmar que, ao final da primeira década do século XXI, o Governo Lula manteve a política econômica de FHC, mais especificamente no campo da educação, com a melhoria das ações a partir de parcerias entre instituições públicas e privadas. A estratégia adotada foi de reformas para mudança do panorama educacional sem alterar o caráter secundário dado historicamente à educação, assim como também o caráter de desnecessário considerando as necessidades do capitalismo dependente. As políticas do Governo Lula não trouxeram a radicalidade das mudanças estruturais desejadas e esperadas pelos movimentos de esquerda porque adotou uma estratégia de aliança entre as elites e a classe trabalhadora, e segundo o autor “não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FERNANDES, 1977, p. 245-246 *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 238).

O Governo FHC foi marcado por um projeto de desenvolvimento abalizado por um modelo econômico monetarista e restritivo, com diminuição da interferência do Estado e aumento do poder do mercado sobre as políticas públicas, conforme já foi descrito em tópico anterior. O Governo Lula, por sua vez, tratou como projeto de desenvolvimento um processo de modernização e capitalismo dependente em que a classe dominante se associa ao grande capital para a sua expansão (FRIGOTTO, 2011). Esse capitalismo dependente se caracteriza por uma aliança entre a classe dominante dos países periféricos com a classe dominante dos países hegemônicos, com maior benefício para este último.

Como resultado, apresenta-se uma alta concentração de capital para uma pequena parcela da população, mais privilegiada; a manutenção de grandes massas de miséria; o alívio da pobreza; e um precário acesso ao consumo. O que Frigotto (2011) aponta como um erro fatídico do Governo Lula, e que pudemos observar mais adiante como o que se voltou contra a continuidade desse projeto político no Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi acreditar que seria possível combater a desigualdade dentro da ordem capitalista com a continuidade da política macroeconômica neoliberal e em contrapartida uma melhoria de vida de uma fração da classe trabalhadora.

Entretanto, não se pode deixar de destacar as melhorias que houveram na educação brasileira, no que se refere à esfera federal: ao longo do Governo Lula, com continuidade no Governo Dilma, foram criadas novas universidades federais; abriram-se novos concursos públicos; houve

a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; as políticas de educação voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a população indígena e afrodescendente se desenvolveram com novas concepções de ser humano e sociedade (incluindo o próprio surgimento da Lei nº 12.711/2012); houve o apoio ao projeto pedagógico do Movimento dos Sem Terra, ampliando a Educação do Campo e dando um passo importante na descriminalização dos movimentos sociais; houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP).

Apesar destas importantes iniciativas, o Estado em vez de aumentar os fundos públicos para atendimento de políticas mais amplas, fragmentou as ações em programas e políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar as causas das desigualdades, no caso da educação, com parcerias público-privadas. A Educação Profissional, arena de grandes disputas de concepções e projetos de sociedade, é um exemplo das contradições observadas no Governo Lula e Dilma: em 1999, apenas 25% dos cursos de Educação Profissional eram públicos com 75% de cursos na esfera privada de curta duração (GRABOWSKY, 2010 *apud* FRIGOTTO, 2011). Além disso, segundo o Censo de 2008, 85% das matrículas em cursos de nível tecnológico eram na rede privada.

Portanto, permanece a dualidade estrutural na educação. Moura (2010) mostra que no Documento final da Conferência Nacional da Educação de 2010, que deu subsídios

ao Plano Nacional de Educação, as contradições saltavam aos olhos na própria escrita do documento no que se refere à Educação Profissional e à Educação Básica, entretanto, também observamos pontos de destaque acerca das ações de acesso e permanência com foco nas desigualdades étnico-raciais.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, configura-se como uma das políticas públicas educacionais mais importantes para o sistema educacional brasileiro ao promover o planejamento e organização das diretrizes na educação brasileira por dez anos, de 2014 a 2024 (MAGALHÃES, MAGALHÃES e TAVARES, 2015). A Lei que o institui possui quatorze artigos e um anexo onde consta as vinte metas e suas respectivas estratégias norteadoras, com definição de prazos e/ou percentuais de cumprimento. As metas englobam a Educação Infantil, os níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a oferta de Educação Profissional.

A garantia, acompanhamento e monitoramento da permanência dos estudantes é mencionada treze vezes no PNE, sendo nas metas 11 e 12, somente em três estratégias, que surgem explicitamente ações de permanência visando reduzir as desigualdades étnico-raciais. A meta 11 objetiva triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio no segmento público e a meta 12 busca elevar a taxa de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos no segmento público (Quadro 3).

QUADRO 3 – Metas do PNE (2014-2024) relacionadas a ações de acesso e permanência voltadas para a redução das desigualdades raciais

| META | DESCRIÇÃO DA META | ESTRATÉGIAS |
|------|---|---|
| 11 | Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. | 11.13 – Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. |
| 12 | Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. | <p>12.5 – Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;</p> <p>12.9 – Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.</p> |

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024)
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Observa-se a adequação do PNE à Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, no que se refere ao acesso dos estudantes afrodescendentes às escolas públicas, com o destaque nas metas 11 e 12 sobre a redução das desigualdades étnico-raciais. A referida Lei surgiu como um grande avanço na medida em que garante a reserva de vagas para estudantes oriundos das escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e autodeclarados negros, pardos e indígenas, na proporção da população autodeclarada da mesma forma no estado onde se encontra a instituição (BRASIL, 2012). Entretanto, não há previsão de ações para acesso de estudantes afrodescendentes nos outros níveis de ensino da educação básica, bem como na forma educação de jovens e adultos.

Ao acesso o PNE inclui a preocupação com a permanência, numa importante complementação à ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012. Contudo, novamente não há previsão de ações para permanência de estudantes afrodescendentes nos outros níveis de ensino da educação básica, bem como na forma educação de jovens e adultos. A estratégia 11.13 expressa a intenção de se reduzir as desigualdades étnico-raciais através de ações afirmativas de acesso e permanência, especificando apenas que seja na forma da lei. Já a estratégia 12.9, o termo “permanência” não é mencionado expressamente, mas também orienta que se faça cumprir as leis já existentes de políticas de ação afirmativa, visando ampliar a participação de grupos historicamente desfavorecidos na edu-

cação superior. Mais uma vez, fora a especificação de se fazer cumprir a lei no que se refere à adoção de políticas afirmativas, não há no texto um detalhamento maior de ações que possam contribuir para alcançar o que a estratégia propõe.

A estratégia 12.5, porém, apresenta um maior detalhamento quanto à forma e ao público-alvo, quando especifica a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil para os estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES enquanto estratégia para a redução de desigualdades étnico-raciais e ampliação das taxas de acesso e permanência da população afrodescendente na educação superior.

Moura (2014) afirma que é em meio a diferentes projetos societários em disputa – do capital e do trabalho – que a sociedade vem definindo ações e políticas como o PNE. Dependendo da correlação de forças em cada momento histórico, a sociedade avança ou recua para um ou outro lado, mas o metabolismo do capital se mantém hegemônico. Desse modo, o PNE, em suas diversas metas, apresenta ao mesmo tempo avanços no caminho de uma sociedade mais igualitária, e retrocessos no sentido de contemplar em seu texto os interesses econômicos de uma elite empresária que reconhece a educação como mercadoria. Ao tratar da implementação de políticas (e recursos) de assistência estudantil para estudantes de instituições privadas, as mesmas se isentam de contribuir com o processo de inclusão social e racial e repassam

ao governo essa responsabilidade e esse custo. Podemos entender que o PNE como um todo constitui um avanço e em suas metas e estratégias existem propostas legítimas e necessárias, porém algumas estratégias sinalizam para a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, caminhando para uma concepção de educação subordinada aos interesses capitalistas (MOURA, 2014).

A construção da Lei Federal nº 12.711/2012, como as demais lutas relacionadas às questões educacionais visando a inclusão da população negra na sociedade, nascem das articulações e lutas sociais e não de benfeitorias do Estado. Cada conquista alcançada para população negra foi precedida de grandes disputas lideradas pelo Movimento Negro para garantir a sua plena cidadania. Após as conquistas já mencionadas na Constituinte nos anos 1980, um grande marco de visibilidade no combate ao racismo e às desigualdades raciais foram as conferências preparatórias para a Conferência Mundial Contra o Racismo, promovida pela UNESCO em 2001. Com a emergência das discussões entre Movimento Negro e gestores públicos, o IPEA apresenta um relatório com indicadores que revelam as desigualdades raciais no Brasil, significando que pela primeira vez o Estado, através desta instituição, assume um discurso anti-racista (GONÇALVES, 2011). Posteriormente, o governo FHC encaminha para a Conferência Mundial um relatório em que recomendava a adoção de cotas para negros nas universidades públicas para a construção do Documento Final desta Conferência.

Porém, nem tudo eram flores. O economista e Ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, chefe

da pasta durante os dois mandatos, se mostrou contrário às cotas raciais, relacionando a dificuldade de acesso dos jovens negros às universidades públicas à precariedade da oferta e da qualidade do Ensino Médio. Como estratégia se reproduzia o discurso neoliberal de que a esfera pública era ineficiente para garantir uma educação de qualidade, sendo a solução para essa melhoria as parcerias público-privado (FRIGOTTO, 2011). As respostas às solicitações cada vez mais crescentes de inserção da discussão de cotas raciais na pauta da educação²³ foram ações generalizadas para a melhoria do Ensino Médio e a oferta de cursos preparatórios pré-vestibulares populares, sob a alegação de que essas ações promoveriam uma maior entrada de jovens negros nas universidades (GONÇALVES, 2011).

Sob a batuta do presidente Lula em 2003, como celebração à conquista da eleição do candidato apoiado pela esquerda, modificações significativas para o Movimento Negro foram definidas já no início do governo: foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, com *status* de ministério. O quadro do governo foi composto por várias pessoas de organizações sociais e lideranças dos movimentos. A secretária da SEPPIR, dois

23 As universidades públicas, sendo autarquias, começaram a discutir internamente a instauração de políticas de cotas raciais conforme as demandas de suas comunidades, sendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro a primeira universidade a adotar reserva de vagas com critério de raça, a partir da Lei Estadual nº 3.708/2001 (BEZERRA; GURGEL, 2012). Outras universidades também adotaram cotas raciais com formatos diferentes que variavam a cada instituição, o que aumentava a pressão sobre o governo federal para a criação de uma lei que unificasse a forma de acesso da população negra às universidades públicas e evitasse o constante questionamento pela via jurídica nas instituições que a adotassem.

outros ministros do executivo federal e mais uma indicação para o Supremo Tribunal Federal eram pessoas negras, sendo a primeira vez que negros ocupam cargos do 1º escalão do governo federal (GONÇALVES, 2011).

Com essa nova configuração política, ocorre a retomada do projeto de cotas raciais com a criação de um grupo de trabalho interministerial, liderado pelo MEC e pela SEPPIR, com mais nove ministérios, o Conselho Nacional de Educação e a Advocacia Geral da União. Contudo, a proposta de Medida Provisória construída pelo GT nem chega a ser discutida, tendo como principal opositor a Casa Civil da Presidência da República. A proposta ia além de uma mera regulamentação de reservas de vagas, incluía também as escolas técnicas federais e propunha o Programa de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência de Negros nas Universidades (PRONEGRO).

As expectativas eram muitas, mas com um ano de governo Lula cai o ministro da educação Cristovam Buarque, e seu sucessor, Tarso Genro, se mostra contrário à política de cotas raciais alegando que as mesmas são insuficientes para a garantia de acesso dos grupos excluídos ao ensino superior. Além disso, logo após assumir a pasta, o ministro apresenta uma proposta que se configurou no embrião do Programa Universidade para Todos (PROUNI): o aproveitamento de 100 mil vagas *ociosas* nas universidades privadas para negros, indígenas, deficientes e ex-presidiários já a partir de 2004, com a contrapartida do governo de oferecer um plano de renúncia fiscal para as instituições que adotassem o sistema (HERINGER, 2003 *apud* (GONÇALVES, 2011)). A oferta nesse sistema per-

faria o total de 25% das vagas das instituições de ensino superior privadas.

A proposta foi considerada uma grande derrota para o Movimento Negro, por diversos fatores: a derrocada de uma proposta construída com os movimentos foi rapidamente substituída por outra em que não foi ouvida a voz dos representantes da população negra; o desmonte de um trabalho amplo que também tinha como objetivo o fortalecimento das universidades públicas; a privatização da educação superior, às custas de um aumento (que de fato houve) do acesso da população negra a este nível de ensino.

Posteriormente, com o ministro Fernando Haddad, que assumiu a Educação no final do governo Lula e início do governo Dilma, as discussões acerca das cotas raciais foram retomadas, agora com o formato de Lei, com alcance para as universidades federais e escolas técnicas federais de nível médio e mesclando aspectos de cotas raciais e sociais, consolidando e dando um desfecho a mais de uma década de discussões para elaboração e implantação das cotas.

Antes de apresentar alguns dados iniciais sobre estudantes quilombolas no IFRN, expomos com brevidade a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica²⁴ no Rio Grande do Norte, nomeadamente configurada por meio da criação dos Institutos Federais. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

24 Para acessar informações acerca do histórico da expansão do IFRN no Rio Grande do Norte, acesse: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>

Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil – foi criado por meio da Lei n.º. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estando vinculado ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma Instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e *multicampi*, sendo responsável pela oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas (AZEVEDO, et. al., 2015, p. 108).

Os Institutos Federais assumem como finalidade, no artigo 6º da sua lei de criação, o desafio de: ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação

do Instituto Federal; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

De acordo com Pacheco (2011), pela sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode protagonizar um projeto político-pedagógico inovador e progressista, que tenha como objetivo a construção de novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho e contribuir na transformação de um novo mundo possível, superando os desmontes de políticas neoliberais e restabelecendo o antigo ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade.

Com o propósito de desenvolver as potencialidades regionais, os cursos nos novos *Campi* devem ser definidos em audiências públicas, através da escuta das representações da sociedade. Como política pública, os Institutos Federais destacam a importância da valorização da

educação e das instituições públicas, considerando-as fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate das desigualdades estruturais dessa ordem. Desse modo, assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação de políticas públicas na região em que se localizam, estabelecendo relações mais diretas com o poder público e comunidades locais (PACHECO, 2011).

Tendo como proposta político-pedagógica a oferta de educação básica, principalmente nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional de nível médio, de ensino técnico em geral, e de graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, além de programas de pós-graduação, aspectos como transversalidade e verticalização são importantes para garantir a singularidade do desenho curricular da instituição. A transversalidade aqui é entendida como a forma de organizar o trabalho didático, de modo a efetivar o diálogo entre educação e tecnologia, estando a tecnologia presente no tripé ensino, pesquisa e extensão, ultrapassando a mera aplicação técnica e alcançando aspectos socioeconômicos e culturais. A verticalização é a preocupação de articular as ofertas de níveis diferentes de modo a organizar suas matrizes curriculares a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações (PACHECO, 2011).

A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tornar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores

na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica (PACHECO, 2011, p. 25).

Segundo Pacheco (2015), cerca de um ano e meio antes da criação da Lei nº 11.892/2008, foram intensos os debates sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Técnica de Nível Médio, sob a coordenação da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC). Dessa forma, muitos dos conceitos e concepções produzidos para a criação dos Institutos Federais foram incorporados nas Diretrizes. Todas essas discussões vinham sendo implementadas desde a construção do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, elaborada em 2007. Alguns conceitos são necessários compreender para entender as concepções que orientaram a criação dos Institutos: formação humana integral; cidadania; trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; e o educando enquanto produtor de conhecimentos (PACHECO, 2015).

O conceito de formação humana integral diz respeito à superação da divisão do ser humano entre o que pensa e o que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, e tão enraizada nos cursos voltados para o “treinamento” de certas tarefas. A proposta é de formar o profissional assim como formar o cidadão; o estudante do Instituto deve ser capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, assim como as relações sociais que se estabelecem no mundo do trabalho. Pacheco (2015)

aponta que a formação humana omnilateral²⁵ inclui o trabalho, a ciência e a cultura; que o trabalho tem que ser compreendido em seu sentido ontológico, de realização humana, e enquanto prática econômica associada ao modo de produção capitalista. “Quando a pesquisa é aplicada ao processo produtivo, produzindo o avanço das forças produtivas, ela transforma-se em tecnologia” (PACHECO, 2015, p. 29). Ao se inserir no processo produtivo o homem desenvolve sua compreensão sobre esse processo e sobre o mundo, produzindo novos conhecimentos. O currículo integrado tem a proposição de organizar esse conhecimento e favorecer que no processo de ensino-aprendizagem os conceitos sejam apreendidos como inter-relacionais, dentro de uma totalidade concreta que se pretende compreender (PACHECO, 2015).

O conceito de cidadania, por sua vez, nos remete à Revolução Francesa, do final do século XVIII. A revolução ocorre em decorrência da luta da burguesia em defender seus interesses diante da nobreza e do clero, isentos de taxas tributárias, recaindo somente à burguesia a incumbência de pagar impostos. Além disso, a burguesia também sofria com o controle real das suas ativida-

25 No Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012), omnilateralidade é apresentada etimologicamente como educação integral (*omni* = todo + *lateralidade* = lado). “Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos a fim de plenamente se desenvolverem. Marx revelara a possibilidade de constituição do ser omnilateral como uma formação na qual seria possível o desenvolvimento das amplas capacidades do ser social, alicerçada no trabalho livre e associado. Para Gramsci (*apud* GONÇALEZ, 2009), o conceito de omnilateralidade parte da formação politécnica e se fundamenta no triplice vértice *educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica*, formando, assim, a educação unitária” (IFRN, 2012, p. 40).

des econômicas. Necessitavam então lutar por liberdade para gerenciar seus próprios negócios e para participar e influenciar decisões políticas do Estado. A partir daí se lutou pela ideia de igualdade, ou seja, de que os seres humanos têm os mesmos direitos ao nascer. Heilborn, Araújo e Barreto (2011) sinalizam que essa luta era por uma igualdade formal, e não real, uma vez que nessa concepção de igualdade não estava incluso a ideia de que todos devem ter acesso aos mesmo bens e rendas. Mas é com base nessa ideia inicial de igualdade que se forja a base do conceito de cidadania. Após a Revolução Industrial, e com o advento de uma nova classe social, o proletariado, tem-se a manifestação de lutas por essa nova classe para ter direitos mínimos, como emprego e um salário suficiente para a alimentação. O estudo dessas questões contribuiu para o fortalecimento dessas lutas, ampliando a busca pelo direito real à cidadania, com o direito ao voto, à organização sindical, a limitação da jornada de trabalho, a férias, etc. Pacheco (2015) acredita que para os Institutos federais, a educação tem que ser concebida como instrumento de libertação individual e coletiva, como preconizado por Paulo Freire. O educando deve poder entender o funcionamento das engrenagens sociais em que está inserido, naquela determinada circunstância histórica, e seu papel na mesma enquanto cidadão.

Os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura se apresentam articulados. Iniciamos pelo conceito de trabalho por este ter o papel de mediador no processo de produção da existência e objetivação da vida humana.

A dimensão ontológica do trabalho é o ponto de partida para a produção do conhecimento e de cultura pelos grupos sociais. A compreensão e a reflexão sobre a realidade concreta, trazendo o real ao nível do pensamento, produz a teoria. O conhecimento teorizado e sistematizado é o que produz ciência, instrumento fundamental para a intervenção na realidade, na busca por compreendê-la e sistematizá-la (PACHECO, 2015). E, “na medida em que a ciência intervém na realidade, promovendo o avanço das forças produtivas, ela produz a técnica e a tecnologia” (PACHECO, 2015, p. 32).

Já a cultura é vista na perspectiva de Gramsci, que a aponta como a produção de símbolos, representações e significados que expressam uma estrutura social e política de uma certa sociedade, em um dado momento histórico. Para Pacheco (2015), uma visão progressista da educação profissional e tecnológica supera a visão dela enquanto preparação técnica ou de treinamento para o trabalho; considerando as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a educação deve atuar para a compreensão da inter-relação desses aspectos, para melhor interferir neste processo histórico em que o trabalhador se insere.

A compreensão do trabalho como princípio educativo é basilar para a educação profissional e tecnológica:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não

significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

[...]

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, (...) (MEC/SETEC, 2007, p. 45-47).

Compreender o educando enquanto produtor de conhecimentos tem relação com abrir mão do enciclopedismo pedagógico que gera indivíduos passivos e conhecimentos descartáveis. Tem relação com um princípio muito caro à concepção de currículo integrado: a pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa seja uma experiência estimulada enquanto prática diária na escola, por ser uma atividade reflexiva e investigativa que proporciona conhecimento teórico e empírico acerca dos temas

trabalhados. A pesquisa favorece o diálogo e a discussão em sala de aula, facilitando por consequência a interação entre docentes e discentes; possibilita a integração entre ensino e extensão, através de uma prática pedagógica diferenciada que envolve o princípio da ação-reflexão-ação, relacionando teoria e prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível (IFRN, 2012).

No Rio Grande do Norte, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início com a inauguração da Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de Mossoró em 1994. Doze anos depois, deu-se a continuidade da expansão com três novas UNEDs: Zona Norte de Natal, Ipanguaçu e Currais Novos. Em 2007 começa a segunda fase da expansão, nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Essas escolas foram inauguradas em 2009, sob uma nova institucionalidade – em vez de Unidades Descentralizadas de Ensino do então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), elas já nasceram como *Campi* do novo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Após essa fase, foram construídos os *Campi* de Natal-Cidade Alta, Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Com o lançamento da terceira fase da expansão, já no governo Dilma Rousseff, o Rio Grande do Norte foi beneficiado, a partir de 2013, com mais cinco *Campi*: Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas.

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enri-

quecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos reconhecendo competências profissionais e saberes adquirido informalmente em suas vivências, conjungando-os àqueles presentes nos currículos formais (SILVA, 2009).

A interiorização do Instituto Federal trouxe uma série de benefícios para as comunidades do entorno de cada *Campus*. Em alguns casos, comunidades indígenas e quilombolas. Em que medida a expansão da Rede Federal trouxe benefícios para essas comunidades? O caminho foi o de levar ao interior o padrão de ensino socialmente referenciado para essas comunidades? Ou será que foi dado espaço ao longo da implementação de cada *Campus* para dialogar com as comunidades em volta, em especial com as comunidades quilombolas, visando o atendimento de expectativas locais nessa instituição de ensino? Alguns municípios que possuem *Campus* podem ter até três ou quatro comunidades quilombolas no seu entorno. Será que os jovens dessas comunidades estão conseguindo chegar ao IFRN? Se sim, como estão sendo tratadas as especificidades dos quilombolas no meio escolar?

Pacheco (2011), ao se referir à expansão dos Institutos Federais, preconiza que:

Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas (PACHECO, 2011, p. 11).

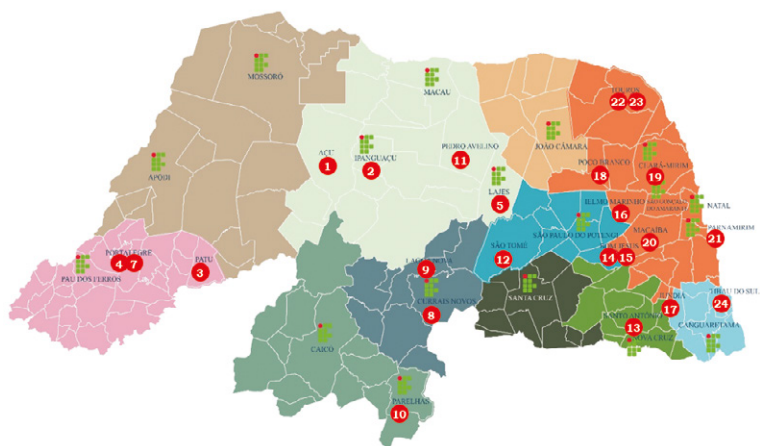
Apesar do IFRN já trabalhar com reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, conforme veremos no capítulo a seguir, a Lei nº 12.711/2012 demandou ajustes aos processos seletivos, indicando que a reserva de vagas seja a partir de então resultado de um cruzamento entre fatores sociais e raciais. Desse modo, a Lei pode ter possibilitado que esses *Campi* circundados por comunidades quilombolas possam de fato atender a esse grupo social. Entretanto, quais as formas, as ações, as políticas internas da instituição estão voltadas para o atendimento das especificidades de um grupo étnico-racial? Ou será que as políticas de acesso no instituto são universalistas, com foco específico no apoio material, e não na diversidade cultural, por exemplo? Essas são questões que precisarão ser melhor respondidas.

Pacheco (2011) sinaliza, ao discutir a implantação dos Institutos Federais, que a educação precisa estar vinculada a um projeto que não busque apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma

nova sociedade baseada na igualdade política, econômica e social. Para tanto, compreende-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal: ela também ocorre nas experiências em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura baseada na solidariedade entre indivíduos.

Desse modo, a escola deve ser compreendida como parte da comunidade, e por isso deve estar aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural. Seu projeto político-pedagógico deve ser permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens através de uma construção coletiva pela comunidade escolar (PACHECO, 2011). De acordo com Pacheco, podemos concluir que os Institutos Federais só atingirão de fato os princípios nos quais foram fundamentados se encontrarem formas de envolverem por completo as comunidades locais, levando em consideração suas características regionais e étnico-raciais.

FIGURA 1 – Mapa do Rio Grande do Norte com comunidades quilombolas e localização dos *Campi* do IFRN, por região geográfica imediata



LEGENDA – Comunidades quilombolas

- | | | | |
|----|----------------------|----|-------------------|
| 1 | Bela Vista do Piató | 13 | Cajazeiras |
| 2 | Picada | 14 | Grossos |
| 3 | Jatobá | 15 | Pavilhão |
| 4 | Arrojado/Engenho | 16 | Nova Descoberta |
| 5 | Lajes | 17 | Arisco dos Pires |
| 6 | Pega | 18 | Acauã |
| 7 | Sobrado | 19 | Coqueiros |
| 8 | Negros do Riacho | 20 | Capoeiras |
| 9 | Macambira | 21 | Moita Verde |
| 10 | Boa Vista dos Negros | 22 | Baixa do Quinquim |
| 11 | Aroeira | 23 | Geral |
| 12 | Gameleira de Baixo | 24 | Sibaúma |

LEGENDA – Regiões geográficas imediatas

- | | |
|--|---------------------------------|
| | Pau dos Ferros |
| | Mossoró |
| | Assu |
| | Caicó |
| | Currais Novos |
| | João Câmara |
| | Natal |
| | São Paulo do Potengi |
| | Santa Cruz |
| | Santo Antônio/Passa e Fica/Nova |
| | Canguaretama |

Fonte: Elaboração própria, com informações do Portal IFRN, da Fundação Cultural Palmares e do IBGE.

O Serviço Social de cada *Campus* do IFRN realiza a cada novo semestre letivo a aplicação de um questionário individual de caracterização socioeconômica dos

estudantes, que apresentam dados fundamentais para a manutenção e avaliação das políticas de assistência estudantil da instituição. O questionário é respondido individualmente online através do Sistema Único de Administração Pública (SUAP) do IFRN, que pode ser acessado pelos estudantes com o número de matrícula e senha individual. O SUAP é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) para a Gestão dos Processos Administrativos do IFRN²⁶. No próximo capítulo apresentaremos dados empíricos referentes ao acesso discente na instituição e à pesquisa de campo, mas como introdução aos elementos que virão a seguir, a caracterização socioeconômica dos estudantes nos darão uma boa noção das questões que serão discutidas.

Optamos por apresentar nesse primeiro momento a caracterização socioeconômica do Serviço Social porque nela, diferentemente dos dados colhidos pelas Secretarias Acadêmicas de cada *Campus* do IFRN, existe a opção de marcar “comunidade quilombola” em “tipo de zona residencial”, entre os dados familiares e socioeconômicos da caracterização. Todavia, a caracterização socioeconômica não apresenta dados referentes a totalidade dos estudantes, uma vez que é necessária a aplicação semestral conduzida pelo Serviço Social, inclusive para a atualização dos dados socioeconômicos dos estudantes. O questionário preenchido durante a matrícula pelas Secretarias Acadêmicas, por outro lado, apesar de

26 Informações em http://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2_of_suap. Acesso em: 12/fev/2018.

atingir a totalidade dos estudantes, não são atualizadas ao longo do curso a não ser que o próprio estudante procure fazer essa atualização. Além disso, por vezes as informações referentes à situação socioeconômica dos estudantes são deixadas de lado no ato da matrícula.

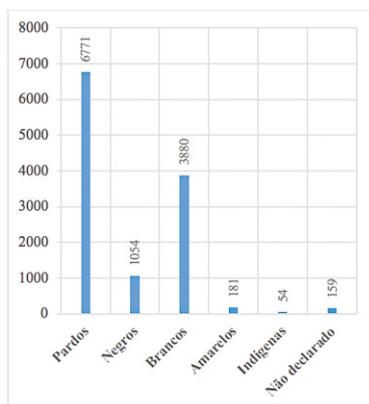
Atualmente, o IFRN possui 13.022 estudantes com matrícula ativa nos cursos de ensino médio na forma integrado ao ensino técnico²⁷, e 12.128 estudantes matriculados neste tipo de curso com caracterização socioeconômica realizada²⁸. Conforme o relatório da caracterização econômica fornecido pelo SUAP, 7.825 estudantes do técnico integrado se autodeclararam negros e pardos (Gráfico 4).

Diversos *Campi* do IFRN estão localizados próximos a comunidades remanescentes de quilombos, conforme pode ser observado na Figura 1; porém, somente quatro estudantes em todo o IFRN informaram na caracterização socioeconômica residirem em comunidades quilombolas (Gráfico 5). O que significa este dado? De fato, somente quatro estudantes quilombolas puderam acessar a instituição ou o registro na caracterização não foi feita da forma adequada? Afinal, como se vê no próprio Gráfico 5 são muitos os estudantes provenientes da zona rural, especialmente se diminuirmos os 3.667 estudantes dos *Campi* da Grande Natal residentes na zona urbana. Será que estudantes de comunidades quilombolas marcaram a opção “zona rural”?

27 Daqui por diante, nos referiremos a esta oferta de curso apenas como “técnico integrado”.

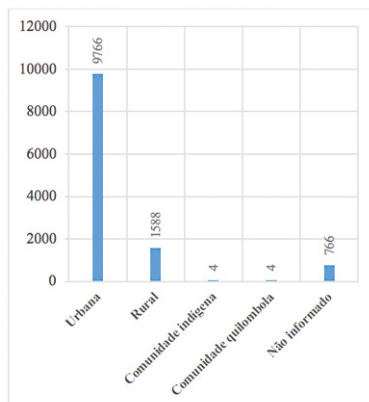
28 Dados extraídos do SUAP nos dias 06 e 07 de julho de 2017.

GRÁFICO 4 – Estudantes do IFRN dos cursos técnicos integrados respondentes da caracterização socioeconômica do Serviço Social que se autodeclararam pretos e pardos (em números absolutos)




Fonte: SUAP/IFRN.

GRÁFICO 5 – Estudantes do IFRN dos cursos técnicos integrados respondentes da caracterização socioeconômica do Serviço Social por tipo de zona residencial (em números absolutos)



Fonte: SUAP/IFRN.

É possível que em comunidades em que a questão identitária ainda não esteja fortalecida, os estudantes não se identifiquem como quilombolas. Sabe-se que desde o início do processo colonial o interior do Nordeste brasileiro conta com uma grande população de afrodescendentes, não sendo diferente no Rio Grande do Norte. Entretanto, essa presença foi invisibilizada ao longo dos séculos. No Rio Grande do Norte, o retrato poético da relação entre escravos e senhores feito por Câmara Cascudo, aliado a imprecisões historiográficas e ausência dos ancestrais africanos nos livros didáticos e literatura produzida localmente favoreceram essa invisibilidade (CAVIGNAC, 2013). Por esse motivo, optamos por verificar no capítulo 4 o endereço dos estudantes no momento da matrícula, de modo a verificar a partir da localização da residência se são moradores de comunidades quilombolas.



A LEI Nº 12.711/2012,
O IFRN E OS SUJEITOS
QUILOMBOLAS

A Carne

A carne mais barata do mercado é a carne negra

*que vai de graça pro presídio
e para debaixo de plástico
que vai de graça pro subemprego
e pros hospitais psiquiátricos*

A carne mais barata do mercado é a carne negra

*que fez e faz história
segurando esse país no braço
o cabra aqui não se sente revoltado
porque o revólver já está engatilhado
e o vingador é lento
mas muito bem intencionado
e esse país
vai deixando todo mundo preto
e o cabelo esticado*

*mas mesmo assim
ainda guardo o direito
de algum antepassado da cor*

*brigar sutilmente por respeito
brigar bravamente por respeito
brigar por justiça e por respeito
de algum antepassado da cor
brigar, brigar, brigar*

A carne mais barata do mercado é a carne negra

(Seu Jorge, Marcelo Yuca
e Wilson Capellette)

Brigar, brigar, brigar. Esse é o passado e o presente da população negra, ainda resistindo em resguardar as suas raízes, ainda lutando para garantir a cidadania. Neste capítulo discutiremos a implementação da Lei nº 12.771/2012 no IFRN, iniciando pelo resgate das iniciativas pioneiras de reserva de vagas na instituição desde quando ainda era Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), passando pelas propostas também pioneiras de inclusão racial na pós-graduação nos dias atuais. Também apresentamos as adequações necessárias aos processos seletivos com a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que versa sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências e altera a Lei nº 12.711.

Em seguida analisaremos o acesso discente ao Ensino Médio Integrado, verificando as ainda existentes dificuldades de acesso dos estudantes quilombolas à instituição. Por fim, dialogamos com um representante do Movimento Negro do Rio Grande do Norte, na tentativa de ouvir as expectativas e sugestões dos movimentos sociais acerca da inclusão racial no IFRN e na Educação Profissional.

4.1 O IFRN E A LEI Nº 12.711/2012: O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE ACESSO DISCENTE E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Retomar a história das políticas de acesso discente do IFRN é retomar a própria história do Instituto. Sua origem remonta ao século passado com o Decreto nº 7.566/1909, que funda as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital do país. Na perspectiva de Skeete (2013), a própria criação das Escolas é uma política afirmativa em benefício das camadas mais pobres da população, visto que no próprio Decreto justifica-se a criação das Escolas pelo

(...) aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...). (BRASIL, 1909, p. 1).

Entretanto, Pegado destaca que a atuação das Escolas de Aprendizes e Artífices estavam voltadas para o “campo correcional e assistencial, tendo, assim dois objetivos principais: a qualificação de mão-de-obra para

atender a industrialização incipiente e o acolhimento de jovens menores de idade das classes pobres” (PEGADO, 2010, p. 33).

Ferreira (2017) aponta em sua pesquisa sobre a política de assistência estudantil no IFRN que o desafio para a inclusão social se dá no estabelecimento de políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos bem como a inserção sócio-profissional dos estudantes; porém, que isso não deve acontecer apenas com a idéia conservadora de assistencialismo, conforme se apresentava no Decreto nº 7.566/1909. Couto (2015) identifica os “pré-conceitos” que o trabalho que é vinculado ao assistencialismo atribui à assistência social, ou seja, uma ação destituída de valores reafirmadores de direitos sociais. Por tabela, a assistência estudantil acaba sendo imbuída dos mesmos “pré-conceitos”.

Apoiada por décadas na matriz do favor, do clientelismo, do apadrinhamento e do mando, que configurou um padrão arcaico de relações, enraizado na cultura política brasileira, esta área de intervenção do Estado caracterizou-se historicamente como não-política, renegada como secundária e marginal no conjunto das políticas públicas (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS; 2012, p. 55 *apud* COUTO, 2015, p. 666).

Em 1937, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se chamar Liceu Industrial de Natal, a partir da Lei nº 378/1937 do então Ministério da Educação e Saúde²⁹. Em 1942, o Liceu recebe a denominação de Escola Industrial de Natal, alinhando-se posteriormente à Reforma do Ensino Industrial promulgada pela Lei Federal nº 3.552/1959. No contexto da Reforma, a Escola Industrial de Natal assumiu a condição de autarquia federal, com autonomia administrativa, patrimonial, didática e disciplinar, assumindo também a função de oferecer cursos técnicos de nível médio. Segundo Camelo e Moura (2010), essas mudanças no ensino profissionalizante consolidam seu afastamento do modelo de atendimento aos “desfavorecidos da sorte”, e passam a desenhar um modelo a partir do diálogo entre sociedade e empresariado que busca a inclusão social e o desenvolvimento econômico.

Entre 1942 e 1967, a Escola Industrial de Natal aguarda a construção do prédio onde atualmente se localiza o *Campus* Natal Central do IFRN, mudando-se para lá em 1967. No ano seguinte, a Escola passa a se chamar Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN).

Essas mudanças institucionais também se aplicaram à preocupação com o acesso discente. Skeete (2013) ressalta que para ingressar na ETFRN já era necessária uma sólida base de conhecimentos propedêuticos. Desse modo, a autora destaca a implementação do Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE 7) pelo Ministério

29 Essa e outras informações sobre o histórico institucional do IFRN podem ser encontradas no site <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico>.

do Trabalho em 1978, com o objetivo de oferecer a estudantes recrutados entre trabalhadores e seus dependentes a oportunidade de intensificar os seus estudos através de cursos preparatórios gratuitos para ampliar as possibilidades de habilitação nos exames classificatórios para ingresso na ETFRN e/ou proporcionar o embasamento necessário ao curso técnico.

Essa é a origem do Pró-técnico, um programa de apoio ao estudante que ficou bastante conhecido no Estado.

Foi assim que surgiu o Pró-técnico, um programa de reforço da aprendizagem, por meio do qual, mediante comprovação do vínculo exigido com os sindicatos, era assegurado, em horário noturno, um curso preparatório, ministrado na capital para dez turmas, totalizando 400 alunos, e em sete cidades do interior, para um quantitativo de 280 alunos. Os alunos do PEBE-7 recebiam bolsa de estudos, sendo-lhes ministradas aulas de português, matemática, ciências e estudos sociais. Ao final do ano, eles escolhiam o curso de sua preferência, e os 15 que obtivessem melhor classificação eram admitidos. Além desses que entravam diretamente pelo programa, mais da metade dos estudantes inscritos no Pró-técnico

obtinham êxito no exame de seleção geral que acontecia ao final de cada ano (SKEETE, 2013, p. 18).

Os professores que atuavam no Pró-técnico eram externos à instituição e remunerados pelo Ministério do Trabalho através de contratos temporários. Material didático, serviços técnico-administrativos e bolsas de estudos para estudantes que conseguiam ingressar na ETFRN também eram custeados pelo Ministério do Trabalho.

O que se verifica posteriormente a esse processo foi uma grande valorização da instituição pela sociedade, que passa a ser considerada como uma das melhores escolas do Estado. Esse fator associado à queda do poder aquisitivo da classe média e a decadência do ensino nas redes estaduais e municipais tiveram como consequência a elitização da clientela discente da ETFRN a partir dos anos 1980 (PEGADO, 2010). Entretanto, apesar da crescente busca ao curso preparatório, por volta de 1983 os investimentos no Pró-técnico começam a reduzir, ficando restrito à Natal, e posteriormente, a contratação de professores externos acabam reduzindo até a extinção definitiva do convênio com o Ministério do Trabalho.

Com o fim do convênio, a instituição opta por dar continuidade ao programa de reforço de aprendizagem, utilizando os mesmos moldes anteriores:

O recrutamento dos candidatos à seleção do Curso Pró-técnico deverá ser feito através da CCEC (Coor-

denação de Cursos Extraordinários e Convênios). Para tal fim a Escola deverá, em tempo hábil, promover reuniões com os dirigentes sindicais com a finalidade de esclarecimento sobre o curso, seleção e as exigências a respeito da clientela.

Nessa oportunidade serão entregues aos presidentes dos referidos sindicatos as fichas de pré-inscrição que, devidamente preenchidas, deverão ser entregues à Coordenação do Pró-técnico 10 (dez) dias antes do início das inscrições para o exame de seleção. Nesse prazo a Escola procederá à análise dessas fichas para verificar se todos os candidatos preenchem os critérios exigidos pelo convênio (ETFRN, 1987).

Com a procura cada vez mais crescente pelo Pró-técnico, foi necessário que houvesse uma pré-seleção para participar do programa, sendo que os participantes precisavam ao menos cumprir o critério de estar concluindo o 1º grau maior em qualquer rede de ensino, não sendo mais necessário a obrigatoriedade dos pais estarem vinculados a algum sindicato. De qualquer modo, apesar da grande procura pelo Pró-técnico, conforme dados apresentados por Skeete (2013), o percentual de candidatos

que anualmente ingressavam na ETFRN diretamente pelo programa não chegava a 30% entre 1983 e 1993.

A década de 1990 se inicia com expectativas de mudanças na ETFRN, em consonância com a redemocratização do país e as possibilidades de revisão das perspectivas da educação pública propiciadas pela Constituinte. Os currículos dos cursos da instituição estavam também obsoletos para as novas demandas do mundo do trabalho, e ainda vigorava a Lei nº 5.692/1971, que reduzia os conteúdos da educação básica nas escolas profissionalizantes em detrimento da formação instrumental (CAMELO; MOURA, 2010).

Assim, no início desta década a instituição passa a se dedicar a uma reformulação curricular que seria implantada em 1995, centrada na adoção de uma organização curricular por áreas de conhecimento, na tentativa de ampliar os horizontes da formação na busca da formação integral. A proposta era possibilitar integrar conhecimentos gerais próprios do ensino médio a conhecimentos específicos de cada área do conhecimento dos cursos, sem que um tenha prioridade em relação ao outro (CAMELO; MOURA, 2010).

A partir de 1994, começa na instituição o chamado processo de “cefetização”, por meio da Lei nº 8.948/1994 que cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, culminando em 1999 com a transformação da ETFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Esse processo aliado aos esforços da instituição na reformulação curricular, resulta na elaboração de um projeto político-pedagógico que se tor-

nou referência para a Rede Federal de Escolas Técnicas (SKEETE, 2013). Além dos cursos técnicos de nível médio, a instituição tem o desafio de ofertar também educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, atuando posteriormente também na formação de professores, através das licenciaturas. Enquanto CEFET, a instituição passa também a ofertar cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse processo de “cefetização” e reformulação curricular, o Pró-técnico também passou por um processo de avaliação, e três motivos principais foram apontados para o redimensionamento do programa: a) a elitização dos estudantes que acessavam a instituição, uma vez que o percentual de estudantes que fazia o Pró-técnico e que cursavam a 8ª série do 1º grau na rede privada de ensino chegava a 75%; b) a necessidade de atender a demanda de estudantes que queriam participar do Pró-técnico, que chegava a ser 4 vezes maior que o número de vagas ofertadas; c) a avaliação que o Pró-técnico contribuía para a elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes que chegavam a ingressar na instituição (SKEETE, 2013).

Desse modo, e com base nos pontos acima mencionados, procurou-se reformular o programa para que ele pudesse contribuir para inclusão social e ser de fato um mecanismo de democratização do acesso à escola. Assim, a partir da Portaria nº 169/1993 da Direção Geral do CEFET-RN, o Pró-técnico foi reestruturado como um programa de ensino à distância de segunda geração. Os conteúdos de língua portuguesa e matemática de 1º grau, antes revisados em aulas presenciais, passaram a ser

trabalhados através de módulos impressos elaborados por professores da instituição, e de teleaulas elaboradas por professores, técnicos e estudantes. Essas, por sua vez, eram veiculadas pela Televisão Universitária (TVU) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com recepção nas cidades de Natal, Ceará-Mirim, Macaíba, São José do Mipibu e Nova Cruz. Outras localidades em que haviam estudantes inscritos no programa e que não havia o sinal da TVU recebiam as teleaulas em fitas de videocassete nas secretarias de educação. Tanto em Natal como em localidades conveniadas havia também um atendimento presencial para tirar dúvidas em escolas definidas como polos, além de um plantão de professores na própria instituição para atendimento por telefone ou fax. Com a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada em Mossoró em 1995, o oeste potiguar também passa a ser melhor atendido.

Contudo, como ação afirmativa, a reformulação do Pró-técnico realizou uma ação crucial para a democratização do acesso discente: os estudantes do programa passaram a ter garantido 50% das vagas nos cursos de nível médio ofertados, com base na média obtida pelos candidatos em três avaliações realizadas ao longo do curso. Conforme Skeete (2013) ressalta, provavelmente ainda não havia respaldo legal para o acesso ao Pró-técnico ser exclusivo para estudantes oriundos de escolas públicas, mas considerando que a procura pelo programa era maior por estudantes dessa rede de ensino, a reserva de vagas proposta já foi um passo importante. Além disso, critérios de desempate favoreciam estudantes da rede pú-

blica. Desse modo, já no primeiro ano de implementação da reformulação do Pró-técnico algumas mudanças foram observadas: dados do Serviço Social da instituição mostraram que 51,4% dos estudantes matriculados em 1994 eram oriundos da rede privada de ensino, um percentual bem abaixo dos 75% verificados em anos anteriores (SKEETE, 2013).

Apesar das mudanças pleiteadas e construídas pela comunidade escolar da ETFRN no início dos anos 1990, o governo FHC, iniciado em 1995 e pautado, como já mencionado anteriormente, por políticas neoliberais, põe fim aos projetos educacionais recém-instituídos na ETFRN com o Decreto nº 2.208/1997, que determina a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Assim, em 1998 a instituição implanta um novo currículo com a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. O novo modelo tinha como objetivo submeter à escola à lógica do mercado, centrando o currículo na formação de competências para a vida produtiva (CAMELO; MOURA, 2010).

Ao se concluir a “cefetização” em 1999, a instituição adotando definitivamente a denominação de CEFET-RN, o Pró-técnico é novamente adequado à nova institucionalidade, por meio da Portaria nº 79/1999 da Direção Geral do CEFET-RN, onde são aprovadas as Instruções Normativas do Exame de Habilitação Classificatório para Ingresso no ano 2000 e do Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania. O programa recebe nova denominação, PRO-CEFET, e passa a ser trabalhado totalmente à distância,

com vagas ilimitadas para estudantes de escolas públicas, mas podendo ser acompanhado por qualquer pessoa. A estratégia metodológica que passa a ser utilizada é a publicação de fascículos em um jornal de grande circulação no Estado, além das teleaulas transmitidas pela TVU.

Skeete (2013) argumenta que uma vez que o PROCEFET se tornou um programa de reforço de aprendizagem mais aberto e sem um efetivo acompanhamento presencial, foi possível exigir formalmente, como requisito para inscrição, que os estudantes fossem da 8ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino. O Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania compreendia a disciplina de cidadania além das disciplinas de língua portuguesa e matemática; posteriormente houveram problemas na circulação do material impresso via jornal, e assim os fascículos passaram a ser publicados em livros. Os estudantes ainda passavam por três avaliações e ao final, independentemente de ingressarem ou não no CEFET, recebiam um certificado de conclusão do curso.

Em editais dos anos subsequentes, os requisitos para inscrição no PROCEFET sofreram alterações, chegando à exigência de que o estudante tivesse cursado desde a 5ª série do ensino fundamental em escola pública. Essas alterações tinham o objetivo de evitar a inscrição de estudantes que cursavam todo o ensino fundamental em escolas privadas mas mudavam na 8ª série para uma escola pública para poder ingressar no PROCEFET (SKEETE, 2013).

A mudança de governo federal em 2003 do governo FHC para o governo Lula possibilitou novas reconfigurações no cenário político e educacional nacional, como

também no contexto político-pedagógico institucional do CEFET-RN. Já no início do mandato do presidente Lula começaram mobilizações entre os profissionais do campo da Educação Profissional por meio de vários eventos, com o objetivo de rever o Decreto nº 2.208/1997. Como resultado desses eventos foi elaborado o documento “Políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, tornado público em abril de 2004 pela então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC). Posteriormente, entrou em vigor o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997. O novo Decreto possibilita uma nova estruturação da Educação Profissional, que passar a ser desenvolvida através de cursos e programas de formação inicial continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (CAMELO; MOURA, 2010). Uma grande conquista trazida pelo novo Decreto é a concretização de uma construção elaborada no início dos anos 1990 pela ETFRN e interrompida quando a instituição já era CEFET-RN: os cursos técnicos oferecidos de forma integrada ao ensino médio.

Diante deste novo contexto, fez-se necessário iniciar um processo de Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET para reorganizar a instituição após as profundas transformações dos anos 1990. Reflexões da comunidade escolar apontaram que a instituição possuía projetos pedagógicos diferentes (um para o nível técnico da educação profissional de 1999 e outro para o ensino médio de 2000) com bases conceituais diferentes entre si, sendo que ambos foram apenas parcialmente

implementados. Além disso, a instituição carecia de projeto pedagógico para o nível básico, o nível tecnológico e para a formação de professores, todas essas ofertas já em curso. E por fim, faltava expressar no projeto pedagógico a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão (CAMELO; MOURA, 2010).

Desse modo, na esteira das transformações propiciadas pelo Decreto nº 5.154/2004, o CEFET-RN reconfigura a base teórica do seu Projeto Político-Pedagógico e elabora os planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (CEFET-RN, 2005 *apud SKEETE, 2013*). *Sequencialmente, a instituição dá início ao maior processo de expansão da sua história. A UNED de Mossoró já havia sido criada em 1995, e em 2006 três novas UNEDs foram criadas na primeira fase de expansão, como já mencionado anteriormente. A partir da segunda fase de expansão, a instituição já se denominava Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, uma nova institucionalidade possibilitada com a implementação da Lei Federal nº 11.892/2008. Até 2015, mais 15 Campus foram inaugurados, e foi criada a Reitoria como órgão administrativo central da instituição.*

Com a mudança de CEFET-RN para IFRN, o PROCEFET passou a se chamar Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROITEC), mantendo, entretanto, o mesmo formato do PROCEFET, com alguns melhoramentos para poder acompanhar a expansão do IFRN. Os estudantes matriculados no PROITEC eram contabilizados como matrícula institucional em curso FIC e concorriam ao acesso à instituição a partir dos resultados obtidos em

duas avaliações. O Programa chegou a contabilizar 8.443 estudantes matriculados em 2012. Neste ano, 1.110 vagas foram disponibilizadas para os estudantes do PROITEC, número que corresponde a 50% das vagas ofertadas para os cursos técnicos de nível médio da instituição. Como os estudantes do PROITEC eram exclusivamente de escolas públicas, a depender do *Campus* era possível haver mais estudantes oriundos de escolas públicas, que tivessem optado por concorrer ao acesso à instituição via Exame de Seleção Geral, chegando por exemplo a mais de 70% de estudantes oriundos da rede pública de ensino no *Campus* Nova Cruz (SKEETE, 2013).

O PROITEC tinha como objetivo a reserva de vagas para os cursos técnicos integrados ao nível médio, mas vale destacar que a partir de 2004 o então CEFET-RN também já destinava uma reserva de vagas para ofertas educacionais de cursos subsequentes ao ensino médio e superior (CEFET-RN, 2004 *apud* SKEETE, 2013, p. 34), para estudantes que tivessem curso da 5^a a 8^a série do ensino fundamental e do 1^o ao 3^o ano do ensino médio em escolas da rede pública, conforme Tabela abaixo.

TABELA 1 – Ofertas educacionais do IFRN em 2012

| CURSO | OFERTA | RESERVA DE VAGAS | MATRÍCULAS | TOTAL |
|-------------------------------|---------------------|---|------------|--------|
| Formação Inicial e Continuada | PROITEC | Inscrições ilimitadas para estudantes de escolas públicas | 8.443 | 10.305 |
| | Outros ^a | Inscrições por demanda específica | 1.862 | |

| CURSO | OFERTA | RESERVA DE VAGAS | MATRÍCULAS | TOTAL |
|---------------|---|---|------------|--------|
| Técnico | Integrado ao ensino médio | 50% para estudantes de escolas públicas inscritos no PROITEC | 2.220 | 5.927 |
| | Integrado ao ensino médio na modalidade EJA | 50% para estudantes de escolas públicas por exame de seleção próprio diferenciado | 456 | |
| | Subsequente | 50% para estudantes de escolas públicas por exame de seleção próprio | 3.251 | |
| Graduação | Tecnologia | 50% para estudantes de escolas públicas pelo ENEM ^a e SISU e | 888 | 1.913 |
| | Licenciatura | 50% para estudantes de escolas públicas pelo ENEM | 1.025 | |
| Pós-graduação | <i>Lato Sensu</i> (especialização) | Exame de seleção diferenciado com ênfase no mérito acadêmico | 174 | 174 |
| Total | | | | 18.319 |

Fonte: SKEETE, 2013, p. 35.

^a Não estão incluídos aqui os cursos FIC do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pois são cursos custeados com recursos extraorçamentários.

^b Exame Nacional do Ensino Médio.

^c Sistema de Seleção Unificada.

Com a implementação da Lei nº 12.711/2012, a instituição precisou fazer adequações no seu processo seletivo.

No processo seletivo ora em curso, o critério de procedência escolar, no caso dos cursos técnicos, foi aperfeiçoado para beneficiar estudantes que tenham cursado integralmente, em escola pública, o ensino fundamental e não apenas o ensino fundamental a partir do 6º ano. Está sendo exigida dos candidatos, ainda, a comprovação de dados socioeconômicos, de modo a contemplar na cota apenas estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, como também vem sendo observada a caracterização racial para a inclusão de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (SKEETE, 2013, p. 36).

De fato, quando a Lei foi promulgada, em 29 de agosto de 2012, o edital nº 03/2012 para inscrições do PROITEC já havia sido lançado pela Pró-reitoria de Ensino em 15 de fevereiro de 2012, e sua previsão era de contemplar estudantes que tivessem cursando o 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas e também cursado do 6º ao 8º ano exclusivamente em escolas públicas.

Após a promulgação da Lei, o IFRN lançou outro Edital em 04 de setembro de 2012, de nº 22/2012, que

tratava da oferta de vagas exclusivas para estudantes oriundos do PROITEC/2012. O segundo Edital já estava previsto no Edital nº 03/2012, e seu objetivo era orientar os candidatos acerca da realização da escolha do curso, que deveria ser feita na segunda avaliação do PROITEC.

Posteriormente, o Governo Federal institui o Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012. O Decreto define que:

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Fede-

ração do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - (...)

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; (...) (BRASIL, 2012. pp. 1-2).

Após a instituição do Decreto, o IFRN lançou o Edital nº 24/2012 sobre o processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada, em 25 de outubro de 2012. Nele, sobre as chamadas “vagas diferenciadas”, orienta que:

As vagas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada reservadas para as ações afirmativas da política de cotas, em cumprimento à Lei nº 12.711, ao Decreto nº 7.824 da Presidência da República e à Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação, serão preenchidas por meio das vagas destinadas ao PROITEC, Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do IFRN, regido pelos editais nº 03/2012-PROEN/IFRN e 22/2012- PROEN/IFRN e seus possíveis aditamentos (IFRN, 2012c, p. 3).

Desse modo, tem-se que em um primeiro momento da implementação da Lei nº 12.711/2012, a instituição conseguiu cumprir de imediato a reserva de vagas de estudantes oriundos de escolas públicas, embora que não tenham cursado o ensino fundamental integralmente nesta rede de ensino. A reserva por critérios raciais não pôde ser contemplada no processo seletivo deste ano.

A partir do ano seguinte, o IFRN opta por manter o PROITEC enquanto curso de formação inicial e continuada na modalidade de educação à distância, com as disciplinas de língua portuguesa, matemática e ética e cidadania e carga horária de 160 horas, e com objetivo de aprofundar a aprendizagem de estudantes da rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, conforme

consta no Edital nº 13/2013 sobre o PROITEC. Neste edital fica estabelecido que poderão participar do programa estudantes que estejam cursando o 9º ano do ensino fundamental na rede pública de ensino e que tenham cursado todos os demais anos deste nível de ensino também na rede pública.

Os estudantes continuam tendo acesso ao material didático do programa (livro texto, livro de atividades e DVD com videoaulas), entretanto realizam somente uma atividade avaliativa ao final do curso. A avaliação única consta de 15 questões de língua portuguesa, 15 de matemática e 10 de ética e cidadania. Quem participava da avaliação poderia requerer o certificado de participação no PROITEC 2013 e estaria pré-inscrito no Processo Seletivo para ocupação de vagas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ofertados pelo IFRN para o ano letivo de 2014, contudo, a nota da prova do PROITEC não seria utilizada para concorrer às vagas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ofertados pelo IFRN. O estudante do PROITEC deveria, obrigatoriamente, inscrever-se para o processo seletivo para ingresso no primeiro semestre letivo de 2014, para confirmar sua pré-inscrição, a qual gerava seu número de inscrição no Processo Seletivo, e escolher o Curso Técnico de Nível Médio na forma Integrada que deseja concorrer para ingresso no IFRN (IFRN, 2013a).

Desse modo, fica estabelecido que o PROITEC permanece como apoio pedagógico para estudantes da rede pública, mas para o acesso à instituição estes estudantes teriam que participar do Processo Seletivo para ocupação

de vagas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada, definido em 2013 pelo Edital nº 24/2013. Neste edital, fica posto que:

2.1. Metade das vagas ofertadas será destinada aos candidatos que CURSARAM INTEGRALMENTE o ensino fundamental em escolas públicas, em consonância com a Lei Nº. 12.711, o Decreto Nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 da Presidência da República e a Portaria Normativa Nº. 18/2012 do Ministério da Educação.

2.1.1.1. Metade das vagas de que trata o item 2.1., por curso e turno, será reservada aos estudantes com renda familiar bruta inferior ou igual a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, nos termos do Art. 2º da Portaria Normativa nº 18, do Ministério da Educação, de 11 de outubro de 2012;

2.1.1.2. Serão reservadas 57,8% (cinquenta e sete vírgula oito por cento) das vagas, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

2.1.1.3. O percentual de que trata o item 2.1.1.2. refere-se à soma da população de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do Rio Grande do Norte, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conforme estipulado pelo inciso II do Art. 2º do Decreto 7.824 (IFRN, 2013b, p. 4).

A forma de apresentação dos resultados, para ficar em concordância com o que foi determinado pela Lei nº 12.711/2012 e pelo Decreto nº 7.824/2012, foi a elaboração de cinco listas de aprovados: uma lista geral e quatro listas diferenciadas. A Lista de Aprovados Geral era composta por todos os candidatos aprovados ao mesmo curso/turno/*Campus* em ordem decrescente do Argumento de Classificação, independentemente de sua condição acadêmica prévia declarada (pública ou privada), da renda familiar bruta *per capita* e da etnia. As Listas de Aprovados Diferenciadas eram compostas, exclusivamente, pelos candidatos aprovados ao mesmo curso/turno/*Campus* que declararam ter cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em ordem decrescente do Argumento de Classificação, do seguinte modo (IFRN, 2013b, p. 9):

- a) Lista de Aprovados Diferenciada I (L1): Candidatos com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente*

o ensino fundamental em escolas públicas;

b) Lista de Aprovados Diferenciada II (L2): Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;*

c) Lista de Aprovados Diferenciada III (L3): Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;

d) Lista de Aprovados Diferenciada IV (L4): Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Os estudantes aprovados pelas Listas L1 e L2 eram convocados para apresentar documentos comprobatórios de renda familiar, e a critério da equipe de avaliação socioeconômica caso houvesse necessidade de complementar o processo de análise, poderiam ser realizadas entrevistas, visitas ao local de domicílio do estudante e/ou solicitado(s) outro(s) documento(s) comprobatório(s).

O fato do PROITEC ter deixado de ser uma fase do processo de ingresso foi um grande conflito na instituição. Segundo a Coordenação de Acesso Discente, o IFRN buscou através da Procuradoria Jurídica dialogar junto ao Ministério da Educação no sentido de manter o programa como instrumento de acesso, mas mesmo assim não foi possível. Portanto, foi necessário reconvocar e reprocessar os dados de todos os candidatos do PROI-

TEC para que se pudesse incluir a comprovação de renda familiar, histórico escolar de que cursou todo o ensino fundamental em escola pública, e autodeclaração de etnia/raça. Toda essa reconfiguração alterou inclusive o resultado inicial do PROITEC, gerando diversos questionamentos judiciais à instituição.

Apesar das modificações sofridas, o PROITEC continuou sendo um programa bastante procurado pelos estudantes das escolas públicas (Tabela 2), apesar de se esperar um maior aumento da procura pelo programa após 2012 com a inauguração de cinco novos *Campus* no IFRN depois de 2013. Também se esperava uma maior procura depois que o programa se ampliou para todos os estudantes da rede pública que concluíram o ensino fundamental, não sendo exclusivo para aqueles que estão cursando o 9º ano. É interessante destacar que mesmo aqueles que não fizeram a avaliação final, que dá direito à Certificação de Conclusão do PROITEC, puderam ter acesso ao material didático e às videoaulas. Desse modo, mesmo que tenham optado por realizar o processo seletivo concorrendo pela Lista Geral, puderam ter acesso a um importante subsídio de preparo para a avaliação. De qualquer forma, segundo a Coordenação de Acesso Discente do IFRN, em 2017 foi formada uma comissão para rediscutir o PROITEC para torná-lo mais atrativo para os estudantes de escolas públicas.

TABELA 2 – Estudantes que se matricularam e que concluíram o PROITEC entre 2012 e 2017

| ANO | MATRICULADOS | CONCLUÍDOS | % |
|------|--------------|------------|--------|
| 2012 | 8443 | 6262 | 74,2% |
| 2013 | 6404 | 5716 | 89,3% |
| 2014 | 7262 | 5138 | 70,8% |
| 2015 | 5746 | 5746 | 100,0% |
| 2016 | 7947 | 5312 | 66,8% |
| 2017 | 5674 | 4723 | 83,2% |

Fonte: SUAP/IFRN.

O PROITEC e o Processo Seletivo para ingresso no Ensino Médio Integrado permanecem com poucas alterações até 2016, quando o governo federal implementa a Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei no 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A Lei nº 13.409/2016, entre outras questões, altera o artigo 5º da Lei nº 12.711, incluindo na reserva de vagas de 50% para estudantes de escolas públicas nas escolas federais de ensino técnico de nível médio as pessoas com deficiência, junto aos estudantes autodeclarados pretos pardos, indígenas, 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.

No Edital do Processo Seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para ingresso em

2018, Edital nº 39/2017, as vagas dos cursos ofertados foram distribuídas conforme as listas apresentadas a seguir:

- a) Geral – Ampla concorrência;
- b) L1 – Candidatos com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;*
- c) L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;*
- d) L5 – Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;
- e) L6 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;
- f) L9 – Candidatos com deficiência com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;*
- g) L10 – Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;*
- h) L13 – Candidatos com deficiência que, indepen-

dentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;

i) L14 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;

j) L15 – Candidatos com deficiência.

O mesmo Edital define pessoas com deficiência (PcD) como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas, nos termos dos artigos 3º e 4º do Decreto nº 3.298/99, da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e da Lei nº 13.146/2015. Para fins de concorrência à reserva de vagas para PcD, considera-se ainda o que determina o artigo 5º do Decreto nº 5.296/2004 (IFRN, 2017b, p. 1).

Graficamente, o Edital nº 39/2017 explica a reserva de vagas com um organograma no seu Anexo VII, confor-

me a Figura que apresentamos também no Anexo B. Confeccionamos um quadro com o percentual de vagas para cada lista (Quadro 4), de acordo com o que foi trabalhado pelo IFRN para este Edital.

QUADRO 4 – Percentual de vagas destinado para cada lista de classificação do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para ingresso em 2018 do IFRN (com destaque para as listas com reservas de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas)

| LISTAS | PERCENTUAL |
|---|------------|
| L1 – renda a 1,5 SM de escolas públicas | 6% |
| L2 – pretos, pardos e indígenas com renda a 1,5 SM de escolas públicas | 11% |
| L5 – qualquer renda, de escolas públicas | 6% |
| L6 – pretos, pardos e indígenas com qualquer renda, de escolas públicas | 11% |
| L9 – pessoas com deficiência, com renda a 1,5 SM, de escolas públicas | 3% |
| L10 – pessoas com deficiência pretos, pardos e indígenas, com renda a 1,5 SM, de escolas públicas | 6% |
| L13 – pessoas com deficiência, com qualquer renda, de escolas públicas | 3% |
| L14 – pessoas com deficiência pretos, pardos e indígenas, com qualquer renda, de escolas públicas | 6% |
| L15 – pessoas com deficiência | 5% |
| Lista Geral – ampla concorrência | 45% |
| TOTAL | 100% |

Fonte: Edital n° 39/3017-PROEN/IFRN.

A numeração alternada na sequência das listas de classificação se dá pelo fato de que essa é a numeração utilizada pelo SISU. Como a adequação dos processos se-

letivos à Lei se dá também no nível superior, para evitar maiores complicações na elaboração e divulgação das listas de classificação, ambos os processos seletivos (de nível médio e nível superior) foram padronizados de acordo com o SISU, também adotado no nível superior.

A partir de 2017 também houve a inclusão de declaração por escrito de etnia ou raça, a ser preenchido pelos pais dos estudantes ou por eles próprios se forem maiores de 18 anos. A declaração deve ser entregue no ato da pré-matricula, junto com os demais documentos (Anexo C).

É interessante também observar que a Lista Geral sofreu uma redução de 5%, sendo esse percentual destinado a pessoas com deficiência, independente de renda familiar, escola de origem ou pertencimento racial. Essa definição já vinha sendo internamente discutida no IFRN, e optou-se por mantê-la mesmo após a promulgação da Lei nº 13.409. Desse modo, em 22 de fevereiro de 2017 o Conselho Superior do Instituto aprova a resolução nº 05/2017 que normatiza a reserva de vagas à pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação no âmbito do IFRN. A resolução previa implantação gradativa da reserva de vagas para pessoas com deficiência, sendo em 2018.1 implantado na seleção dos cursos técnicos de nível médio na forma integrado nos cursos de graduação; em 2018.2 na seleção dos cursos técnicos de nível médio nas modalidades EJA e subsequente; e por fim em 2019.1 nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Contudo, por força da Lei, todo esse proces-

so de reserva de vagas foi implantado no processo seletivo de 2017.

Sendo assim, até 2016 os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas tinham em torno de 33% de vagas reservadas nos processos seletivos do IFRN, desde que fossem estudantes de escolas públicas. A partir de 2017, os mesmos estudantes passam a ter em torno de 24% de vagas reservadas. Em contrapartida, estudantes com deficiência, que passam a ter garantido também o direito de acesso aos institutos federais, contam igualmente com 24% de vagas reservadas.

Um último destaque a fazer sobre o histórico do IFRN é a aprovação pelo Conselho Superior da reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas nos processos de seleção dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em 22 de fevereiro de 2017, através da resolução nº 03/2017. A pós-graduação não está contemplada na reserva de vagas por questões raciais prevista na Lei nº 12.711, mesmo assim o IFRN se une a outras instituições públicas no sentido de combater as desigualdades raciais no âmbito da educação nos diversos níveis de ensino. A normatização interna estabelece 20% das vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nos processos de seleção para os cursos de pós-graduação baseando-se no Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, e no Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/1973.

4.2 A LEI Nº 12.711/2012 – O ACESSO DISCENTE NO IFRN: O QUE AFIRMAR?

Solicitamos à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFRN, através da Coordenadoria de Acesso Discente (CADIS), dados fornecidos pelos estudantes do Ensino Médio Integrado no ato da matrícula entre os anos de 2012 e 2016. Os dados solicitados pelo processo de nº 23421.031309.2017-42 foram: etnia, sexo, forma de ingresso à instituição, escola de origem (se pública ou privada) e endereço. Os dados foram retirados do Sistema Único de Administração Pública (SUAP) e enviados por email em planilha eletrônica no dia 25 de agosto de 2017.

A Coordenadoria de Acesso Discente é o setor da PROEN responsável por coordenar a correção de provas discursivas dos processos seletivos discentes; coordenar a elaboração de material de divulgação dos processos seletivos; coordenar a elaboração dos editais e os processos seletivos para ingresso de estudantes nos diversos *Campi* do IFRN; coordenar a elaboração e formatação de provas e material de apoio à realização dos processos seletivos e sua distribuição entre os *Campi*; coordenar funcionalmente as comissões locais de processo seletivo dos *Campi*; promover treinamento contínuo dos servidores acerca do processo de seleção de estudantes; publicar resultados de processos seletivos; e desempenhar outras atividades afins³⁰.

Houve uma preocupação por parte da instituição de preservar o sigilo dos dados pessoais dos estudantes, e nesse sentido os dados de endereço fornecidos foram

³⁰ Informações obtidas em <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/pro-reitoria-1/cadir>. Acesso em: 12/fev/2018.

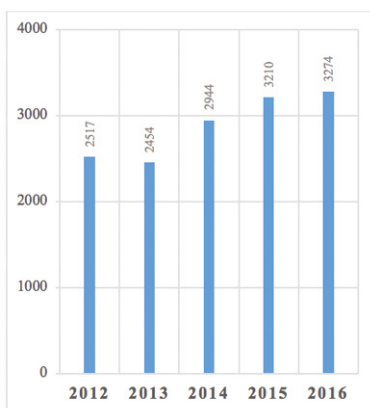
bairro, cidade e zona residencial (se urbana ou rural). De qualquer modo, esclarecemos que não serão apresentados neste trabalho dados individuais de estudantes, apenas análises gerais acerca destes dados.

A CADIS forneceu dados de 48.979 matrículas efetuadas entre 2012 e 2016 em todo o âmbito do IFRN. Verificamos que os dados enviados se tratavam de matrículas de diversas ofertas de ensino, de cursos de formação continuada a cursos de pós-graduação. Posteriormente em conversa com o coordenador da CADIS, prof. José Everaldo Pereira, observamos que os dados enviados eram referentes aos candidatos de processos seletivos de todas as ofertas de ensino da instituição no período supracitado. Desse modo, novos dados nos foram enviados por email pelo prof. Everaldo no dia 25 de setembro de 2017, mais condizentes com as necessidades de análise da nossa pesquisa. Os novos dados se configuraram em cinco planilhas, uma para cada ano letivo do período estudado, com informações dos estudantes do Ensino Médio Integrado, quais foram: matrícula, nome, ano de ingresso, *Campus*, *curso*, *endereço*, *etnia/raça*³¹, forma de ingresso, sexo, situação no curso, e tipo de escola de origem.

A partir da categoria “ano de ingresso”, elaboramos o gráfico a seguir onde consta o número de novas matrículas no Ensino Médio Integrado de 2012 a 2016 (Gráfico 6).

31 Etnia/raça é a categoria utilizada no ato da matrícula, realizada através do SUAP, com as opções *branca*, *parda*, *preta*, *amarela*, *indígena* e *não declarado*, conforme é adotado pelo IBGE; entretanto, como já explicitado no início deste trabalho, adotamos como categoria o termo *raça*. Por isso, ao longo da análise, optamos por utilizar o termo *raça*, porém ao se referir à categoria apresentada pelo SUAP, retomamos algumas vezes o termo *etnia/raça*.

GRÁFICO 6 – Número de novas matrículas no Ensino Médio Integrado do IFRN por ano (em valores absolutos)



Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

Em seguida, observamos a categoria “etnia/raça”, apresentada na Tabela 3. Sobre esta categoria, cabe fazer algumas considerações. A primeira consideração a ser feita é sobre a oscilação significativa dos valores dos itens “em branco” e “não declarado”. Os processos seletivos de discentes do IFRN só passaram a se adequar à Lei n°. 12.711/2012 a partir do segundo semestre letivo de 2012, portanto os estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado neste ano letivo ingressaram na instituição quando ainda se adotava somente a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas. Daí pode-se deduzir porque não havia uma maior inquietação com a identificação por raça, representado pelo alto percentual de 89%, seja por parte da instituição ou por parte do estudante ingressante. A partir do ano seguinte, a identificação por raça aumenta significativamente, entretanto ainda são

altos os índices de respostas “em branco” e “não declarado”, cenário esse que muda bruscamente em 2016, com a soma de 6,3% de ausência de identificação racial entre estudantes ingressantes. Atribuímos esse dado ao aumento da divulgação sobre a reserva de vagas a partir da raça, seja por parte da instituição, seja pela mídia de uma forma geral. Além disso as conquistas sucessivas no que se refere à adoção de políticas públicas de ação afirmativa, especialmente nos últimos anos (Anexo D), podem estar contribuindo positivamente para que a população busque a auto-identificação racial, ou no mínimo reflitam sobre as questões raciais que perpassam a sociedade brasileira. Outro fator que pode ser deduzido ainda sobre a ausência de identificação de raça, é que a diminuição gradativa especificamente das respostas em branco pode sugerir que o IFRN esteja cada vez mais dedicado a melhorar a caracterização do discente no ato da matrícula, preocupação que favorece a formulação de políticas institucionais específicas de assistência estudantil.

TABELA 3 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN de acordo com etnia/raça declarada no ano de ingresso, por ano letivo (em %)

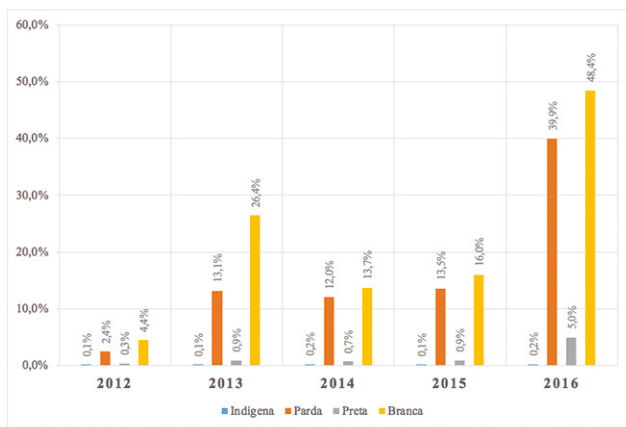
| | BRANCA | PRETA | PARDA | INDÍGENA | AMARELA | EM BRANCO | NÃO DECLARADO |
|------|--------|-------|-------|----------|---------|-----------|---------------|
| 2012 | 4,4% | 0,3% | 2,4% | 0,1% | 0,0% | 89,0% | 3,7% |
| 2013 | 26,4% | 0,9% | 13,1% | 0,1% | 0,0% | 39,9% | 19,6% |
| 2014 | 13,7% | 0,7% | 12,0% | 0,2% | 0,0% | 45,3% | 28,1% |

| | BRANCA | PRETA | PARDA | INDÍGENA | AMARELA | EM BRANCO | NÃO DECLARADO |
|------|--------|-------|-------|----------|---------|-----------|---------------|
| 2015 | 16,0% | 0,9% | 13,5% | 0,1% | 0,0% | 34,5% | 35,0% |
| 2016 | 48,4% | 5,0% | 39,9% | 0,2% | 0,2% | 0,6% | 5,7% |

Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

Para as próximas considerações, construímos um gráfico com os mesmos dados apresentados na Tabela 3, excluindo os percentuais de “em branco”, “não declarado” e “amarela”, para uma melhor visualização das principais raças dos estudantes (Gráfico 7). A raça “amarela” foi excluída na visualização por ser igual a zero entre 2012 e 2015, sendo, portanto, muito pouco significativa para as nossas discussões.

GRÁFICO 7 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN de acordo com etnia/raça declarada no ano de ingresso, por ano letivo (excluindo os itens “em branco”, “não declarado” e “amarela”) (em %)



Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

As principais raças pelas quais os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN se identificam são a branca, a parda, a preta e a indígena, com destaque para branca e parda. No ano de 2016, em função da queda da ausência de identificação, em contrapartida apresenta-se um grande aumento nas duas raças de maior identificação, branca e parda. Vale salientar o expressivo aumento da cor preta neste ano; nos anos anteriores esta raça oscilou entre 0,3% a 0,9%, e alcança um grande aumento para 5% em 2016. Entretanto, podemos supor, ao menos observando apenas a categoria etnia/raça, que os principais beneficiários da Lei n°. 12 711/2012 no IFRN são os estudantes que se auto-identificam como pardos.

A identidade racial é uma identidade grupal delimitada a partir de traços fenotípicos (CFP, 2017). No Brasil, o pertencimento racial está fortemente relacionado com características físicas, assim como Nogueira (2006) citada pelo CFP (2017) identificou que o Brasil se destaca pelo preconceito racial “de marca ou de cor”, diferentemente, por exemplo, dos Estados Unidos, que apresenta o preconceito “de origem” – referente à ancestralidade, às origens familiares, ainda que o sujeito não tenha sinais físicos relacionados à raça negra. Desse modo, no Brasil características como a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura do cabelo são “marcas” que determinam a auto e a hétéro identificação racial.

A cor parda, indicada pela mestiçagem, teve ao longo da história do racismo brasileiro um lugar paradoxal: uma possibilidade de passagem da negrura para a branquura, como também uma representação do impuro, do

degenerado, do sujo pela raça negra (CFP, 2017). Como a identidade racial é também uma identidade grupal, os sujeitos vivenciam situações positivas ou negativas pautadas nas representações que cada identidade racial carrega, bem como nas condições materiais a elas relacionadas. Schucman (2012, 2014) conforme citada pelo CFP (2017) salienta que dentro do grupo racial branco há uma espécie de escalonamento hierárquico entre três grupos: os branquíssimos, os brancos e os encardidos, escalonamento esse que seria resultante de um cruzamento entre as categorias de raça e classe: quanto mais branco europeu e rico, branquíssimo; quanto mais pobre e branco miscigenado, encardido. Segundo a autora, o branco encardido seria a população branca de descendência nordestina e nortista, muitas vezes fruto da miscigenação com o indígena. Quando o branco é encardido e não rico, são considerados brancos menos brancos, principalmente nas regiões do sul e sudeste brasileiros.

Do mesmo modo, também há um escalonamento dentro do grupo racial negro: Marquese (2006) conforme citado pelo CFP (2017), aponta uma hierarquização que entrelaça as categorias de sexo e classe desde a escravidão: quando a elite objetivava desmontar a resistência negra utilizando alforrias, preferiam concedê-las às mulheres negras³² do que aos homens negros; aos nascidos no Brasil do que aos nascidos africanos; aos

32 Se no exemplo citado as mulheres eram preferidas a receber um benefício em relação aos homens, até os dias atuais em diversas dimensões da vida (educação, trabalho, saúde, etc.) as mulheres negras têm muito menos acesso a direitos do que os homens.

escravos urbanos do que aos das áreas rurais. Dessa forma, há muito que se enraizou no país uma forma de ver a população negra de forma hierarquizada. O pardo seria um negro mais branco, portanto, ainda que a distância, teria mais acesso a benefícios do que o negro mais negro.

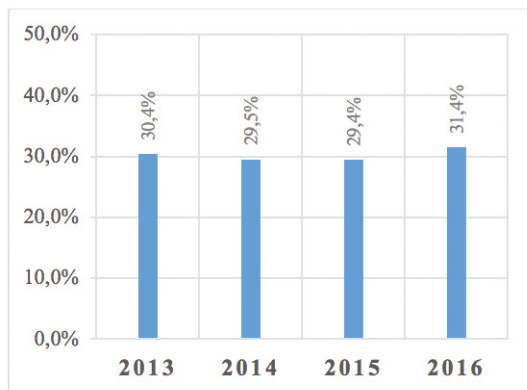
Para o Movimento Negro, o termo pardo, quando não utilizado como uma forma de negar a negritude, mas como um reconhecimento que o sujeito tem uma ascendência miscigenada, tem uma conotação positiva assim como o termo preto, e são utilizados como estratégia de afirmação pessoal, de mobilização social e negociação política (CFP, 2017).

Como dissemos anteriormente, analisando a categoria etnia/raça, encontramos que de fato há um alto percentual de estudantes auto-declarados pardos ingressando a cada novo ano letivo no IFRN, sendo estes possivelmente os principais beneficiários da implementação da Lei nº. 12.711/2012. Entretanto, mesmo somando-se os percentuais de estudantes pretos, pardos e indígenas, a raça branca ainda continua sendo a de maior percentual entre os estudantes do IFRN, diferentemente do perfil populacional do Rio Grande do Norte de acordo com o Censo 2010 do IBGE, em que 40,5% da população é branca e 59,5% é preta ou parda.

Para verificar diretamente os beneficiários da implementação da Lei nº. 12.711/2012 no IFRN, é necessário analisar a categoria “forma de ingresso” em conjunto com a “etnia/raça”. Inicialmente, conferimos que desde 2013 cerca de 30% dos estudantes recém-ingressos acessaram

a instituição através das chamadas listas L2 e L4, que são, respectivamente: estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e estudantes oriundos de escolas públicas com qualquer renda familiar e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Gráfico 8).

GRÁFICO 8 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN selecionados pela forma de ingresso L2 e L4, por ano letivo (em %)



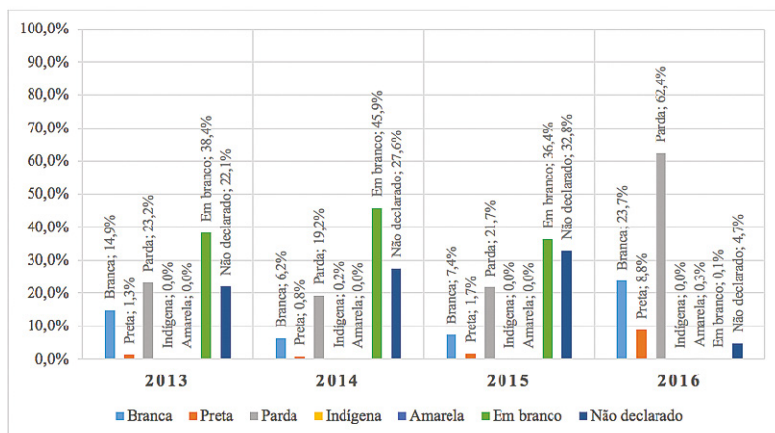
Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

Todavia, ao averiguar a opção de raça dentre os estudantes cuja forma de ingresso foram as listas L2 e L4, verifica-se um percentual significativo de pessoas de raça branca, ainda que este percentual seja inferior à soma de estudantes pretos, pardos e indígenas em cada ano letivo (Gráfico 9). Além disso, dentro desse grupo que pleiteia o acesso via reserva de vagas por raça, ainda há altos índice de respostas em branco ou de raça não declarada. O ano letivo que mais se aproxima do esperado com a

implementação da Lei nº 12.711/2012 é o ano de 2016, com menos de 5% de estudantes sem declaração de raça. Contudo, ainda se observa 23,7% de estudantes auto-declarados brancos neste mesmo ano letivo. Esse é um dado preocupante, visto que se houver uma denúncia e posterior comprovação pela instituição de estudantes que tenham burlado o processo seletivo, os mesmos podem ter suas matrículas canceladas. O mesmo procedimento pode ser adotado em caso de verificação ou auditoria realizadas por órgãos de controle do Governo Federal.

Após 5 anos de efetivação de lei que garante reserva de vagas por raça, ainda é comum encontrar discussões entre o senso comum com opiniões favoráveis e contrárias às cotas raciais. As opiniões contrárias muitas vezes versam sobre a possibilidade de estudantes não-negros serem favorecidos pelas cotas por não haver uma verificação ou comprovação racial do candidato, valendo como instrumento de verificação a autodeclaração, algumas vezes por escrito. A questão não é a autodeclaração ou as cotas raciais em si; é inegável a transformação que as universidades e institutos federais vem experimentando com a adoção das cotas. Não por acaso, universidades estaduais também vêm aprovando a adoção de cotas raciais, sendo exemplos recentes a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de *Campinas* (UNICAMP). A garantia de inclusão de uma população historicamente excluída das instituições do Brasil não é o que se deveria ser questionado; e sim o oportunismo de quem vê na possibilidade de burlar a política de reserva de vagas uma conquista individual.

GRÁFICO 9 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN selecionados pela forma de ingresso L2 e L4, de acordo com suas etnias/raças, por ano letivo (em %)



Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

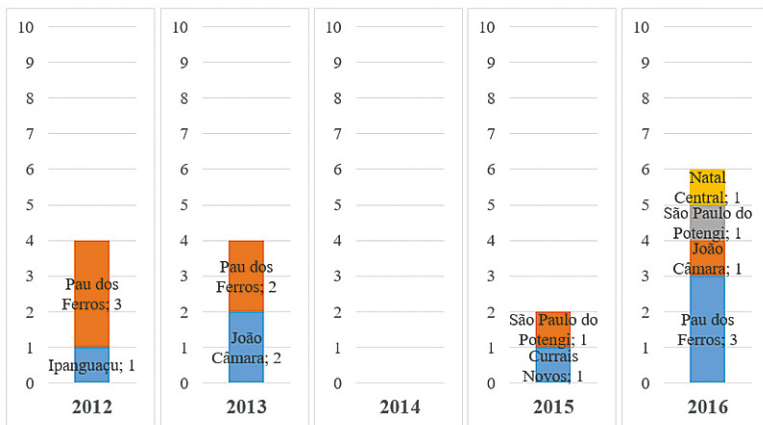
Por fim, antes de partir para a análise da situação dos estudantes quilombolas, vale destacar brevemente a situação dos estudantes indígenas. Se ao longo da história brasileira o Movimento Negro se fortaleceu e alcançou várias conquistas, o mesmo não se deu com o Movimento Indígena. Apesar de ter *Campus próximos a comunidades indígenas*³³, são pouquíssimos os estudantes do IFRN que são oriundos dessas comunidades. Entre 2012 e 2016, o máximo de estudantes indígenas recém-ingressos no IFRN foram 8 estudantes em 2016,

33 Segundo dados apresentados pelo Projeto RN Sustentável, existem sete comunidades indígenas no Rio Grande do Norte ainda sem reconhecimento oficial e sem demarcação: comunidade Mendonça do Amarelão em João Câmara; Eleotérios do Catu em Goianinha e Canguaretama; Potiguara-Catu em Goianinha; Caboclos de Açú em Assu; Bangüê em Assu; Aldeia Trabanda/Sagi em Baía Formosa; e Tapuia-Taparã em Macaíba. Informações em <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/sniv3/site/documentos/arquivo/5a93845dbf3bdbba95dac37b5a2115e6.pdf>

lembrando que neste mesmo ano se matricularam no Ensino Médio Integrado 3.274 estudantes.

A situação dos estudantes quilombolas no IFRN é semelhante à dos estudantes indígenas: considerando o período estudado, 4 estudantes quilombolas ingressaram no IFRN em 2012, 4 estudantes em 2013, nenhum estudante quilombola ingressou em 2014, 2 estudantes ingressaram em 2015, e 6 estudantes em 2016 (Gráfico 10). Conforme nosso recorte de análise, são todos ingressantes no Ensino Médio Integrado chamado de regular, não analisamos dados de estudantes ingressantes da oferta do Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Estes estudantes foram identificados a partir da categoria “endereço” enviada pela CADIS, onde filtramos as comunidades quilombolas registradas. Apesar da quantidade significativa de comunidades quilombolas próximas dos *Campi* do IFRN (Figura 1), são pouquíssimos os estudantes que acessam a instituição.

GRÁFICO 10 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN residentes em comunidades quilombolas, por *Campus* e por ano letivo de ingresso (em valores absolutos)



Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

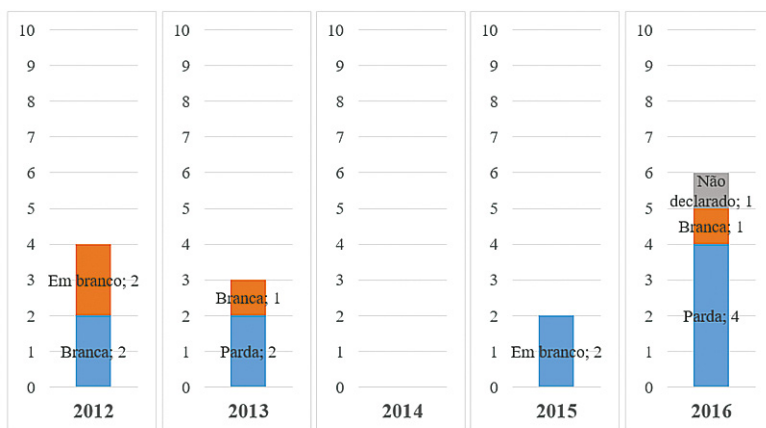
As comunidades quilombolas onde os estudantes residem são todas localizadas na zona rural. Dos 8 estudantes do *Campus* Pau dos Ferros, 4 são do Sítio Engenho, localizado no município de Francisco Dantas; um estudante é do Sítio Pêga e um estudante é do Sítio Sobrado, ambos localizados no município de Portalegre; e um estudante é do Sítio Lajes, localizado no município de Serrinha dos Pintos. Residem no Sítio Olho D’água do Piató, localizado no município de Assú, 2 estudantes, sendo que um deles estuda no *Campus* Pau dos Ferros e outro no *Campus* Ipanguaçu. Dos 3 estudantes do *Campus* João Câmara, 2 residem na Fazenda Nova Desoberta, localizada no município de Ielmo Marinho, e um estudante reside na Baixa do Quinquim, comunidade localizada no município de Touros. Os 2 estudantes quilombolas do *Campus* São Paulo do Potengi residem na

comunidade de Gameleira, localizada no município de São Tomé. O estudante quilombola do *Campus* Currais reside no Sítio Macambira, localizado no município de Lagoa Nova. E, por fim, um estudante oriundo do Sítio Sobrado, do município de Portalegre, está matriculado no *Campus* Natal Central.

Olhando o número total de estudantes quilombolas que ingressaram no IFRN entre 2012 e 2016, temos que 2 estudantes ingressaram no IFRN 13 anos de idade; 3 estudantes ingressaram aos 14 anos; 6 estudantes ingressaram aos 16 anos; 1 estudante ingressou com 17 anos e outro com 19 anos. Ainda observando o total de estudantes quilombolas, vemos que 9 estudantes são mulheres e 7 estudantes são homens. Uma pequena diferença de gênero para um pequeno quantitativo sob análise; posteriormente caberia uma investigação maior sobre o acesso de estudantes quilombolas ao ensino médio sob o recorte de gênero.

No Gráfico 11, podemos observar que por muito pouco é maior o número de estudantes quilombolas ingressantes no IFRN que se autodeclararam da raça parda, seguido pela autodeclaração da cor branca, sendo 6 e 4 estudantes, respectivamente. Nenhum dos estudantes quilombolas identificados se declarou da cor preta.

GRÁFICO 11 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN residentes em comunidades quilombolas, por raça e por ano letivo de ingresso (em valores absolutos)

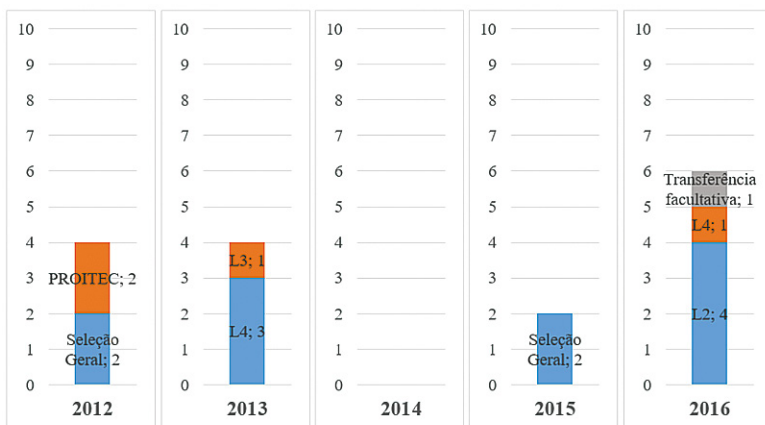


Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

No ano de 2012, como já foi dito, a Lei nº 12.711/2012 ainda não vigorava para o Ensino Médio Integrado, portanto verificamos que a forma de ingresso neste ano foi 50% pela seleção geral e 50% via PROITEC. Nos anos seguintes, verificamos que 9 dos 12 estudantes quilombolas que ingressaram no Ensino Médio Integrado o fizeram por meio da implementação da Lei nº 12.711/2012, pelas listas L2 e L4 (estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e estudantes oriundos de escolas públicas com qualquer renda familiar e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas). Em 2015, os dois estudantes quilombolas que ingressaram no IFRN o fizeram pela lista de Seleção Geral. Há ainda em 2013 um estudante que ingressou via lista

L3 (estudantes oriundos de escolas públicas com qualquer renda familiar e qualquer etnia/raça), e em 2016 um estudante quilombola ingressante via transferência facultativa. Analisando somente os anos de 2013 a 2016, observamos que a Lei nº 12.711/2012 beneficiou 75% dos estudantes quilombolas que ingressaram no IFRN (Gráfico 12).

GRÁFICO 12 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN residentes em comunidades quilombolas, por forma de ingresso e por ano letivo de ingresso (em valores absolutos)

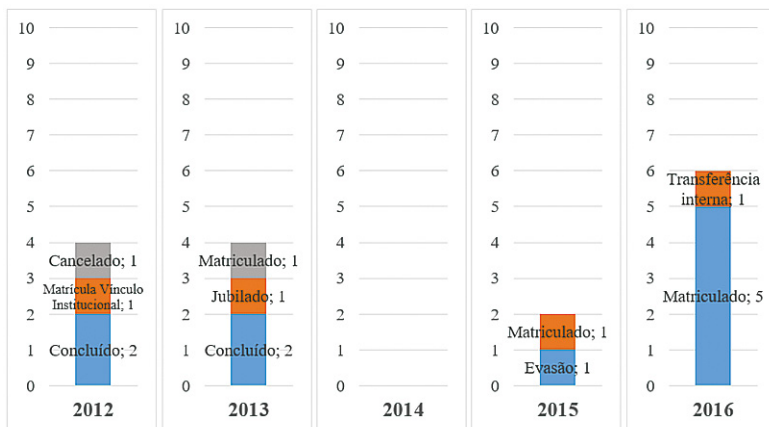


Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

Por último, mas nem por isso menos importante, analisaremos a situação acadêmica atual dos estudantes quilombolas, apresentados no Gráfico 13. Esses dados são importantes para que possamos analisar a situação acadêmica destes poucos estudantes que conseguiram alcançar o acesso à instituição. Infelizmente, por serem poucos, fica difícil supor que estas mesmas situações acadêmicas poderiam ser encontradas em outros estudantes quilom-

bolas se houvessem mais; porém, pelo menos poderemos refletir quais as situações acadêmicas destes poucos estudantes quilombolas que puderam fazer uso das cotas raciais para acessar o IFRN.

GRÁFICO 13 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN residentes em comunidades quilombolas, por situação acadêmica em 2017 e por ano letivo de ingresso (em valores absolutos)



Fonte: CADIS/PROEN/IFRN.

Foram encontradas 7 situações acadêmicas entre os estudantes quilombolas: matriculado, concluído, cancelado, evasão, jubilado, matrícula vínculo institucional e transferência interna. Nas situações de cancelamento e evasão, significa que os estudantes deixaram a escola: no primeiro caso, o estudante se dirigiu à instituição e solicitou o cancelamento da matrícula, e no segundo, o estudante apenas deixou de frequentar a escola.

A situação de jubramento refere-se ao que está posto no artigo 227, parágrafo 3º da Organização Didática do

IFRN: “Terá matrícula cancelada por JUBILAMENTO o estudante que se encontre, em qualquer momento de sua trajetória acadêmica, em uma situação na qual não lhe seja mais possível concluir o curso dentro da duração máxima prevista para esse fim” (IFRN, 2012). O mesmo documento define que os cursos do Ensino Médio Integrado terão a duração de 4 anos letivos (artigo 35, parágrafo 1º), e que o tempo máximo para a integralização curricular destes cursos serão de uma vez e meia a duração prevista (artigo 30, parágrafo único, inciso II), ou seja, 6 anos.

A situação “matrícula vínculo institucional” se refere à situações em que o estudante de alguma forma se desnivelou em seu percurso formativo, e no ano letivo corrente não encontrou a oferta de curso, turma ou disciplina que precisa cursar. Essa situação ocorre, por exemplo, em situações que um curso foi fechado e o estudante não concluiu o curso junto com a última turma, ou que houve mudança na matriz curricular e, da mesma forma, o estudante não concluiu o curso junto com a última turma da matriz curricular anterior. Nesses casos, o estudante deve buscar junto à Direção Acadêmica a melhor forma de concluir o curso.

A situação apresentada que descreve uma transferência interna envolve uma mudança entre *Campi* do IFRN.

Para tornar a análise mais compreensiva, optamos por dividir as 7 situações acadêmicas entre negativas e positivas: as negativas indicam que a permanência do estudante na instituição foi de algum modo prejudica-

da, e as positivas indicam que o estudante permanece na instituição e com condições de conclusão do curso.

Dos 16 estudantes quilombolas encontrados, 4 estão em situações acadêmicas negativas: matrícula vínculo institucional, cancelamento, jubilamento ou evasão, ou seja, de algum modo não estão mais frequentando a escola. Em porcentagem, 25% dos estudantes quilombolas do IFRN entre os anos de 2012 a 2016 estão em situação acadêmica negativa ou tiveram que abandonar o curso.

Os 12 demais estudantes, ou seja 75%, estão em situações acadêmicas positivas: 50% estão matriculados regularmente ou em transferência interna; e 25% conseguiram concluir seus cursos.

Verificar que 50% dos estudantes quilombolas do IFRN estão conseguindo permanecer na escola é um resultado satisfatório, que contrasta com a expectativa frustrada ao encontrar tão poucos estudantes quilombolas matriculados. Resta averiguar se estes 12 estudantes quilombolas matriculados ou concluintes têm ou tiveram apoio material através dos programas de assistência estudantil. E, complementando essa linha de pensamento, se além do suporte material possibilitado pela assistência estudantil, seria interessante saber se a condição de quilombola, com seus aspectos culturais e relações sociais específicas, foi de algum modo acolhida pelos *Campus* onde estes estudantes estão ou estiveram, como uma ação institucional específica voltada para assistir estudantes que se inserem em condições socioculturais diversas.

Da mesma maneira, seria interessante uma investigação específica para averiguar os motivos que levaram

os 4 estudantes quilombolas a deixarem a instituição. Para quem conhece as dificuldades materiais, acadêmicas, cognitivas, familiares e sociais dos estudantes do interior do Estado e das zonas rurais, sabe que o acesso à instituição é uma grande conquista e motivo de orgulho para a família e para toda a comunidade; mas sabe também que manter-se na escola é um desafio diário, que muitas vezes vão além das possibilidades de auxílio financeiro da instituição e do apoio dos profissionais das diversas áreas que compõem o quadro de servidores.

Algumas questões expostas no capítulo anterior precisam ser retomadas: Quais as formas, ações ou políticas internas da instituição estão voltadas para o atendimento das especificidades de um grupo étnico-racial?

Mediante todo o quadro teórico e de dados quantitativos apresentados até este ponto do trabalho, algumas análises podem ser feitas como resultado dos estudos realizados sobre a situação de acesso dos estudantes quilombolas ao IFRN:

a) apesar da bem-sucedida interiorização do IFRN, inclusive, com a garantia de cotas, a instituição ainda não apresenta mecanismos para assegurar a identidade dos sujeitos vinculados às comunidades tradicionais, em particular das comunidades quilombolas, de modo que é irrisório o número de estudantes destas comunidades que têm tido acesso à instituição;

b) ainda não há nenhuma ação de registro sistemático do ingresso de estudantes quilombolas no IFRN no ato da matrícula, de modo a favorecer um trabalho posterior para a garantia de permanência destes estudantes;

c) as comunidades quilombolas precisam ser alvo de ações de sensibilização para o acesso à instituição com base na reserva de vagas garantida pela Lei nº 12.711;

d) para as comunidades tradicionais, em particular as comunidades quilombolas, ações institucionais que visem a sensibilização e o desenvolvimento de uma postura política relacionada à questão territorial, identitária e histórica, podem ser bastante efetivas para a ampliação do acesso de estudantes quilombolas.

Em que pese haver iniciativas importantes em projetos de ensino, extensão e pesquisa em alguns *Campi*, como por exemplo o Projovem Campo – Saberes da Terra no *Campus* João Câmara, o Mulheres Mil Quilombola, a Licenciatura em Educação no Campo e o Observatório da Diversidade no *Campus* Canguaretama, a sensibilização da comunidade escolar interna para a chegada de estudantes com características étnico-raciais das comunidades tradicionais como as comunidades quilombolas ainda é um campo de atuação institucional que poderia ser melhor explorado.

Uma importante parceria está sendo desenhada como resultado da tese de doutorado de Souza (2017) sobre a comunidade quilombola de Boa Vista dos Negros, de Parelhas/RN, município onde existe um *Campus* do IFRN: o Observatório Quilombola, uma iniciativa da autora em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica (PROPI) do IFRN, com o objetivo de criar um espaço interativo e interdisciplinar, destinado à coleta, organização e análise de informações sobre as comunidades quilombolas na região do Seridó, buscando também lançar

um olhar sobre as políticas públicas pertinentes às questões quilombolas (SOUZA, 2017).

Os *Campi* do IFRN possuem Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABIs), amparados pela Lei Federal nº 10.369/200334, e em torno destes Núcleos existem importantes iniciativas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por docentes, estudantes, técnicos e ativistas de movimentos sociais interessados em conhecer melhor o entorno de seus *Campi* e promover ações relacionadas com a cultura e história afro-brasileira. Entretanto, ainda há um grande espaço para se explorar academicamente de forma mais contundente os impactos das cotas raciais nos Institutos Federais como um todo, e no IFRN em particular, a exemplo do que foi feito nas primeiras universidades públicas que adotaram reservas de vagas muito antes da promulgação da Lei nº 12.711. Indo mais além, é possível promover mais estudos e ações relacionando as cotas raciais com a interiorização do IFRN, buscando compreender em que medida as cotas raciais, a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, e a criação dos Institutos Federais se inter-relacionam para favorecer as populações quilombolas do Rio Grande do Norte.

34 Lei Federal nº 10.369 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

4.3 PARA ALÉM DA LEI: UMA VOZ DE LIDERANÇA DO MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA

Complementando a análise dos dados institucionais acerca do acesso de estudantes quilombolas, realizamos uma entrevista semi-estruturada (Anexo E) com Aercio de Lima Gomes, liderança quilombola residente em Sobrado, no município de Portalegre/RN (Anexo F). O entrevistado é atualmente coordenador da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas e delegado do Comitê de Promoção à Saúde da População Negra do Rio Grande do Norte.

A combinação de múltiplas ferramentas metodológicas de pesquisa, segundo Minayo (2005) conforme citada por Magalhães (2016), deve ser capaz de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, atendendo tanto os requisitos do método qualitativo, com a utilização de entrevista semi-estruturada, quanto às ambições do método quantitativo, ao analisar os dados institucionais sobre o acesso discente no que se refere às questões raciais.

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita, mas somente alguns trechos serão apresentados apenas para subsidiar as discussões e a análise com base nos referenciais teóricos.

Quatro assuntos principais surgiram da fala do entrevistado e serão discutidas neste ponto do trabalho: a) a relevância do Decreto nº 4.887/2003 para a população quilombola e as implicações da queda desse Decreto para as demais políticas voltadas para esta população;

b) a importância da construção da autonomia e participação política da população quilombola, e o papel da educação escolar nessa construção; c) as cotas raciais do ponto de vista de um quilombola; e d) questões que podem ser observadas para o aumento da inclusão da população quilombola na Educação Profissional.

Ao ser inquirido sobre o acesso de quilombolas às políticas públicas em geral e à educação em particular, pela sua vivência no momento atual, o entrevistado achou necessário destacar a luta para manter o Decreto Federal nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Segundo informações noticiadas pelo site da SEPPIR³⁵, o Partido Democrata entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3239, alegando que o decreto invade esfera reservada à lei e disciplina procedimentos que implicarão aumento de despesa. Se a ação for julgada procedente pelo Superior Tribunal Federal, os quilombolas enfrentarão inúmeras adversidades para a titulação de suas terras, dado que não haverá marco regulamentar que verse sobre territorialidade quilombola. O julgamento já foi suspenso três vezes

35 Notícia de 13 de outubro de 2017, disponível em <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2017/10-outubro/em-defesa-da-constitucionalidade-do-decreto-4887-03-seppir-prepara-subsidios-para-a-titulacao-dos-territorios-quilombolas-1>

desde 2012, em função de pedidos de vistas³⁶.

Sobre o acesso da população quilombola às políticas públicas, o entrevistado relata:

Acho que tem muita dificuldade pra gente conseguir essas políticas públicas. Não é um trabalho, assim, eu acho que não é uma coisa que cai de mão beijada. O trabalho tem sido muito árduo, é uma luta que todos os dias a gente tem uma batalha, e uma batalha pra defender. Por exemplo, agora a gente tá defendendo o decreto que garante as comunidades quilombolas, que é o 4887 né, e esse decreto tem desde 2003 e garante a existência do território quilombola. Só que agora o STF foi justamente, infelizmente... uma manobra né, e foi uma coisa que o Partido Democrata colocou pra derrubar o decreto. Eles alegaram que o decreto não é constitucional e aí a gente tá nessa batalha todo dia. Quer dizer todo dia é uma batalha diferente pra gente conseguir nossas políticas públicas.

36 Conforme noticiado em 09 de novembro de 2017 pelo site de notícias G1, disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-suspende-novamente-julgamento-sobre-regras-para-demarcacao-de-terras-quilombolas.ghtml>

Se esse decreto cai, todas as nossas políticas públicas que foram conquistadas até hoje vão cair junto. Não é só isso também, e a questão da autonomia, tudo o que a gente já ganhou, a princípio... porque era muito difícil antigamente trabalhar numa comunidade quilombola dessas, porque as pessoas não tinham autonomia, não se declaravam negras. Era um processo muito, muito árduo você ter ajuda na comunidade quilombola – tô falando no Estado inteiro né – se declarar negro. Ter aquela autonomia e dizer: eu sou negro, minha cor de pele é essa. É tanto que se você fosse numa entrevista do Bolsa Família, ou do próprio IBGE ou de qualquer outro instituto assim, ele ia se declarar moreno, porque quando ia perguntar sua cor, de certa forma isso trazia... ele se sentia muito inferior. De acordo com o decreto, a gente conseguiu realmente trabalhar nas comunidades, ter aquela cultura de reuniões, formar associações, e conseguimos uma certa autonomia. Com a queda desse decreto certamente essa autonomia vai ser perdida novamente.

Então nossa luta por políticas públicas ela é diária, todo dia aí tem uma luta diferente. (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Se por um lado a conquista da regulamentação dos territórios quilombolas foi um importante incentivo para o auto-reconhecimento da identidade e história quilombola, por outro lado o entrevistado se preocupa que a retirada desse Decreto influencie no caminho inverso, de desconstrução do interesse da participação política e da aceitação de suas identidades.

A construção da autonomia e da participação política a partir do reconhecimento e valorização das comunidades quilombolas pelo poder público são questões fundamentais no fortalecimento das comunidades quilombolas. Gomes (2007) ressalta que discutir diversidade cultural implica em lembrar que esta anda lado a lado com a construção de processos identitários. Ambas, identidade e diversidade, enquanto processos, não são inatas. A identidade implica em uma interação para se constituir como realidade (D'ADESKY, 2001 *apud* GOMES, 2007). Ou seja, a ideia que um indivíduo faz de si mesmo é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, a partir de sua ação. A identidade, assim como a diversidade, “é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto” (GOMES, 2007, p. 22).

Desta reflexão, se extrai que o reconhecimento do poder público das especificidades das comunidades quilombolas contribuem dialogicamente para sua auto-identificação. O entrevistado destaca as conquistas de sua própria comunidade a partir do reconhecimento de suas raízes negras:

Se bem que, aqui por exemplo, a nossa comunidade, o próprio Sobrado, ele, junto com essa autonomia ele conseguiu ter uma organização maior, a gente conseguiu se juntar, hoje em dia a gente faz parte de todos os conselhos do município, seja ele conselho da educação, da assistência social, saúde, sempre tem representante (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Nesse sentido, o entrevistado considera também uma conquista dos seus representantes a implantação de um *Campus* do IFRN na região, sendo próximo de quatro comunidades quilombolas. Acerca da educação, ele destaca a importância da mesma para a conscientização política dos jovens quilombolas:

Eu acho que se você pegar uma IFRN ou uma universidade federal, ela politiza muito as pessoas. Ela deixa a pessoa com um padrão político mais aberto, uma série de coi-

sas. Então eu acho que a cota serve também pra abrir mais a mente das pessoas, né (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

A fala do entrevistado se mostra em consonância com o previsto tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. As Diretrizes Curriculares apontam como finalidade a ser prevista na educação escolar quilombola, considerando a LDB, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2012, p. 9). Já o Projeto Político-Pedagógico do IFRN considera a importância da formação integral como um direito social, direito de cidadania e direito do ser humano. Nesse sentido, almeja uma formação pautada numa visão humanística ancorada nos seguintes princípios:

a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;

b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;

c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais;

d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;

f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;

g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;

h) educação como direito social e subjetivo; e

i) democratização do acesso e garantia da permanência e conclusão com

sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (IFRN, 2012, p. 28).

Sobre as cotas raciais, o entrevistado destaca que foi uma grande conquista em função da falta de oportunidade historicamente retirada da população negra. Entretanto, faz uma importante fala sobre algumas construções sociais ainda presentes no discurso do senso comum:

Eu acho que, por exemplo, isso é um debate muito bacana, porque muita gente critica as cotas e não sabe... outro dia eu peguei até um colega meu de curso, que a gente faz um curso, e ele dizendo que achava que as cotas... é... meio que desmascarava e deixava o Brasil mais racista, porque você tava tornando a pessoa inferior. E aí eu fui tentar explicar a ele. Não é bem dessa forma, isso foi uma oportunidade que, se você pegar os dados a gente não tinha antigamente nenhuma conquista já por conta da falta de oportunidade. Mas como se há agora a importância de certa forma por cotas, eu por exemplo, eu nunca me senti inferior ou coisa do tipo, mas eu nunca busco cota. Porque é difícil o acesso. São

poucas vagas. E aí então é muito alto o nível. Se você pegar uma bolsa de cota, não é tão simples como o pessoal acha, “ah, você vai entrar pela cota então é fácil”, não é bem assim. É mais fácil você conseguir por ampla concorrência do que você entrar por cota. Às vezes, em qualquer universidade ou então no IFRN fica um pouco mais difícil, porque são poucas vagas e a concorrência... pessoas negras querendo estudar hoje é muita, não é pouca, assim. (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Então se torna um pouco difícil o acesso porque o número de cotas que são poucas, e as pessoas tem uma concepção de que cota é um algo que é muito fácil de se conseguir, mas não é. E eu tentei explicar isso a ele, que isso é justamente uma oportunidade que a gente não teve. Não é porque nós somos inferiores na questão intelectual. De forma alguma. Aí é questão de oportunidade. (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

É necessário sempre lembrar que as cotas raciais já são uma realidade, previsto em lei desde 2012. Em estudo

sobre a produção de conhecimento sobre as cotas raciais no portal de periódicos da CAPES (MARCELINO, 2017), já destacávamos que é preciso ir para além das opiniões individuais sobre as cotas raciais e olhá-las de um ponto de vista mais amplo sobre seus efeitos para a sociedade brasileira, sobre o porquê de haver tamanho debate em torno do tema. Norões (2011) destaca que apesar de toda a polêmica em torno das cotas raciais, é necessário lembrar que elas propiciaram ou contribuíram para avanços sociais. Até porque para discutir esta questão foi imperativo discutir estrutura, marginalização social e meios para modificar índices de desigualdades denunciados há tanto tempo pelo Movimento Negro. Segundo a mesma autora, as cotas raciais interferem no social, mas o contrário não acontece. Nas palavras de Melo (2011, p. 110), “pra combater o racismo precisamos de políticas públicas globais e eficazes, que façam todos da sociedade refletir sobre o assunto, que questione valores, verdades e conceitos, que mexa com posições na nossa sociedade de classes e com a hierarquia do poder”.

Por último, porém não menos importante que os pontos anteriores, o entrevistado traz dois pontos que podem ser observados para o aumento da inclusão da população quilombola na Educação Profissional: a melhoria ou fortalecimento do ensino fundamental ofertado para a população quilombola e o aumento de vagas por meio de reserva.

(...) às vezes se você pegar os estudantes daqui, eles estudam, às vezes pela questão do município ou então

estadual, e a base que eles tem do ensino fundamental não prepara eles pra enfrentar de repente uma prova pra entrar no IFRN. Esse é um exemplo que eu tô dando né, que eu acho que o ensino fundamental, ele não tem uma base ali pra você preparar o aluno, que muito deles aqui vão fazer uma prova e não conseguem obter um resultado bacana. Nem que tenha a cota. Eles não conseguem obter um resultado na questão da prova pra entrar no IFRN (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Quando você pega um aluno que passou pelo IFRN e vai pra uma graduação, o nível dele pra de um aluno que estudou numa escola estadual é muito maior, é grande. E não é diferente no ensino fundamental. O aluno que você pega do ensino fundamental e joga ele de repente... eu acho que precisa melhorar o ensino fundamental. Aí ele tem mais uma oportunidade de de repente fazer uma prova do IF e conseguir entrar. E não depende muito da questão de cotas não. Por mais que as cotas sejam poucas, é (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Eu acho que seria viável o aumento de cotas, com certeza. Eu não sei, você falou aí de repente na Lei que até diminuiu... e vem a questão do estudo... porque só no nosso setor são quatro comunidades, e como você bem falou, dez a quinze estudantes são poucos, e realmente são poucos, né. Eu acho que a coisa mais viável seria aumentar as cotas sim, de repente, não sei. Porque eu não vejo outra solução pra essa questão de oportunidade (GOMES, 2017, coletado em entrevista).

Sobre o aumento de vagas reservadas para pretos e pardos, uma avaliação de impacto sobre essa política de ação afirmativa poderia auxiliar o IFRN no sentido de ver se esse poderia ser um caminho a ser percorrido para uma maior inclusão de estudantes quilombolas. Sobre o ensino fundamental ofertado na rede pública, como o entrevistado bem destaca, ainda tem muito a melhorar, especialmente nas regiões rurais. O entrevistado também percebe que mesmo para concorrer a vagas destinadas a jovens que se autodeclaram pretos e pardos é necessário ter uma boa base do ensino fundamental para ter condições de realizar a prova do processo seletivo. Nesse sentido, o IFRN possui uma vasta experiência na preparação de estudantes para o processo seletivo, através do PROITEC. Seria demais pensar em uma oferta especial

deste programa, tendo como público-alvo estudantes de escolas públicas de nível fundamental situadas em comunidades quilombolas e indígenas? O PROITEC tem sido alvo nos últimos anos de avaliações, uma vez que mudanças no contexto de reservas de vagas fizeram com que o programa (que era em si uma fase de reservas de vagas) perdesse um pouco do atrativo entre estudantes. Mas até 2012 exerceu uma importante influência no acesso de estudantes, visando a democratização do ensino médio integrado. Ainda nessa mesma perspectiva de democratização, porém agora visando o público quilombola, o PROITEC poderia ser orientado para comunidades que ainda não se encontram tão inclusas como gostaríamos, e como de fato poderiam ser incluídas, visto que a instituição possui *know-how e instrumentos para efetivar essa inclusão*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais, e o Movimento Negro em particular, têm assumido como campo de luta o reconhecimento de direitos no âmbito do Direito, ou seja, o reconhecimento legal da garantia de sua cidadania. Qual a importância de encampar essa luta pelo reconhecimento legal? Porque na história brasileira a população negra e quilombola foi assumida como fora da lei. Estes sujeitos, por sua vez, aprenderam que podem ser sujeitos de direitos depois de uma constante na história em que eram pessoas sem direitos. Aprenderam que o direito e o padrão de poder e de legalidade são racistas desde a colonização, e assim permanece na ordem republicana e “democrática” (ARROYO, 2012). Estudos como este que ora apresentamos são importantes por revelar as conquistas já alcançadas no âmbito legal na busca da igualdade na sociedade brasileira, mas também por apontar os desafios promovidos pelo racismo ainda existente no momento atual, neste dado contexto sócio-histórico, assim como também dar visibilidade a essas comunidades tradicionais.

Iniciamos este trabalho com três objetivos específicos: a) analisar o cenário político brasileiro quando da

implantação da Lei Federal nº. 12.711/2012; b) verificar as formas de ingresso adotadas pelo IFRN para o Ensino Médio Integrado após a implantação da Lei; e c) mostrar indicadores de acesso de estudantes quilombolas como parte da política de ações afirmativas da Educação Profissional no IFRN. Retomaremos brevemente os três pontos, à guisa de conclusão.

A implantação da Lei nº. 12.711/2012 foi precedida de mudanças no âmbito do governo federal, mudanças essas que influenciaram transformações na sociedade de ordem econômica, social, educacional. Na questão da reserva de vagas por raça no campo educacional, o caminho percorrido histórica e politicamente teve início no Movimento Constituinte da década de 1980, mas a luta para expor as desigualdades raciais e cobrar do Estado políticas de compensação que nunca foram proclamadas desde a libertação dos escravos. “Transformaram-os” em cidadãos livres, sem nunca terem concedido direitos de cidadania.

O advento do Governo Lula em 2003, com um projeto político e societário voltado para o enfrentamento das desigualdades sociais, possibilitou uma série de avanços democráticos, especialmente no campo da desigualdade racial. Entretanto, como discutimos no capítulo 3, aquele governo não assumiu radicalmente o projeto político e societário a que se propunha, dando espaço para conflitos e contradições na implementação de políticas públicas, principalmente no campo educacional, onde detivemos nossa análise. Essas contradições tinham como base a disputa entre aqueles que buscavam a garantia e manu-

tenção de direitos igualitários para a sociedade brasileira, e aqueles que buscavam preservar privilégios e ganhos do ponto de vista econômico para a elite. O campo da educação, em especial o da Educação Profissional, tem sido ao longo da história brasileira um alvo dessas disputas, não sendo diferente durante o Governo Lula.

Em meio a essas contradições, avanços foram conquistados – como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial ainda em 2003, e a posterior criação de um grupo de trabalho interministerial para a discussão das cotas raciais – assim como retrocessos foram observados, como a implantação do PROUNI em 2005, quase aniquilando as construções que vinham sendo elaboradas sobre as cotas raciais.

Como já afirmamos anteriormente, os avanços conquistados no que se refere às questões raciais são resultados de muitas articulações e lutas sociais, e não por dádiva do Estado. Desse modo, e também pela pressão e polêmicas causadas pelas instituições públicas de ensino superior que iniciaram discussões e implantação de cotas raciais, as construções em torno das cotas foram retomadas, assumindo por fim o perfil que associa reservas de vagas de caráter social e racial.

Verificando o segundo objetivo, levantamos uma história de ações afirmativas de acesso discente pioneiras no IFRN, que se confunde com a própria história de qualidade socialmente referenciada desta instituição centenária. As ações eram pautadas não só em reservas de vagas, mas também em reforço de aprendizagem para o processo seletivo. Encontramos também que até a implantação

das cotas raciais através da Lei nº 12.711, o foco das ações afirmativas de acesso era voltado para estudantes de escolas públicas, com o objetivo de contemplar preferencialmente estudantes de baixa renda familiar. Houve um esforço institucional para adequar toda sua experiência em ações afirmativas às novas regras expressas pela Lei, que se observa até o momento atual na reavaliação do reforço de aprendizagem para estudantes de escolas públicas que fazem o processo seletivo.

Um novo esforço foi realizado em 2017, dessa vez para a inclusão de pessoas com deficiência no procedimento de reservas de vagas. A experiência anterior com reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, com renda familiar baixa e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tornou-se uma base para a nova adequação realizada. Mais uma vez, o Instituto tomou a iniciativa pioneira de ir além do previsto na Lei nº 13.409/2016 e reservar 5% de vagas para pessoas com deficiência dentro das vagas da lista geral no processo seletivo.

Com relação aos indicadores de acesso discente no IFRN, verificamos que a cada ano, após 2012, o percentual de estudantes ingressantes brancos é maior que os demais. Entre 2013 e 2016, os estudantes que ingressaram através das listas de reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas são predominantemente pardos. Um dado preocupante é a existência de estudantes que se autodeclararam brancos e acessaram à instituição através destas listas, correndo o risco de terem suas matrículas canceladas por meio de denúncia ou de verificação de órgãos de controle do governo federal.

Lançando o olhar para o acesso de estudantes quilombolas, temos que Pau dos Ferros é o *Campus* que mais teve matrículas, o que é compreensivo pela presença de 4 comunidades quilombolas em seu entorno. Entretanto, 8 matrículas entre os anos de 2012 e 2016 ainda é um número bastante aquém do esperado, exatamente pela inserção do *Campus* em uma região com a presença de tantas comunidades quilombolas. O entrevistado Aercio Gomes chega a mencionar dez a quinze estudantes, porém se referindo a outras ofertas de ensino do *Campus*, além do ensino médio integrado. A mesma análise pode ser estendida aos demais *Campi* com estudantes quilombolas matriculados.

Do mesmo modo, apenas 16 estudantes quilombolas foram localizados no instituto entre os anos de 2012 e 2016, um número proporcionalmente irrisório em relação ao número de matrículas de cada ano, destacando que no ano de 2014 não houve nem sequer uma matrícula de estudante quilombola. Em cada ano, o percentual de matrículas de estudantes quilombolas sequer chega a 0,2% (em 2012, houve 0,16% matrículas de estudantes quilombolas; em 2013, 0,16%; em 2014, como já foi dito, 0% de matrículas; em 2015, houve 0,06% de matrículas de estudantes quilombolas; e em 2016, 0,18%).

A análise dos dados extraídos na pesquisa indica que, em que se pese o esforço institucional para a efetivação da interiorização e inclusão social na escola, populações mais vulneráveis como os quilombolas ainda enfrentam fortes dificuldades de acesso. As políticas de assistência estudantil de acesso e permanência precisam também in-

cluir ações em que se possibilite a formação política de estudantes do Ensino Fundamental e de seus pais, no sentido de pensar em uma postura política acerca da valorização da educação nas comunidades. Uma possibilidade que poderia ser discutida seria uma oferta específica do PROITEC para comunidades quilombolas e indígenas.

A procura de saber o que os governos fazem, porque o fazem e que diferença isso faz: essa é a definição de análise de políticas públicas que Dye (1995) traz, de acordo com Rocha (2010). A ideia é explicar as políticas, as suas causas e consequências e desenvolver teorias gerais que possam ser aplicadas aos governos em diferentes arenas. Tendo em vista que explicar a política de acesso discente com o recorte racial, vislumbrando o acesso de estudantes quilombolas já foi explorado ao longo deste trabalho, neste ponto a proposta é trazer sugestões que possam ser aplicadas, nesse caso pela instituição *locus* de pesquisa. Apresentar mecanismos para favorecer a identidade dos estudantes vinculados às comunidades tradicionais, em particular das comunidades quilombolas, é um ponto de partida significativo para melhorar o acesso discente com este perfil. Uma outra ação que merece um incremento é um registro sistemático do ingresso de estudantes quilombolas no IFRN no ato da matrícula, de modo a favorecer um trabalho posterior para a garantia de permanência destes estudantes. As comunidades quilombolas precisam ser alvo de ações de sensibilização para o acesso à instituição com base na reserva de vagas garantida pela Lei nº 12.711. E por último, porém não menos relevante, é articular o desenvolvimento de ações de acesso

com ações de permanência. As políticas institucionais de assistência estudantil do IFRN ainda se baseiam majoritariamente no apoio material ou financeiro; pode fazer uma diferença significativa em certo prazo a inclusão de ações de permanência de perspectiva cultural visando as especificidades das comunidades tradicionais do entorno dos *Campi*, em particular das comunidades quilombolas. A entrevista com a liderança quilombola Aercio Gomes sugere que outras demandas de políticas públicas urgem para a população quilombola, como a questão territorial. Embora haja por parte do entrevistado a valorização da chegada do *Campus* à região, não ficou explícito se a educação enquanto política pública é um campo de discussão no interior da comunidade, especialmente a educação profissional e superior. De fato, o entrevistado destacou com veemência a luta do movimento quilombola pela manutenção do Decreto nº 4.887/2003, decreto este que, à época da conclusão da escrita deste trabalho, foi validado pelo Supremo Tribunal Federal como constitucional, uma grande conquista para o movimento.

Como esperado, a investigação conduzida ao longo do mestrado suscitou outras questões intrigantes e de relevância para uma possível continuidade de investigação em um doutorado. Os próprios dados quantitativos apresentados podem receber uma maior densidade em uma continuidade da ação de pesquisa. A fala dos estudantes quilombolas cursantes e concluintes podem ser desvendadas, buscando desvelar aspectos identitários, de história escolar e vivências comunitárias, por exemplo. Haveria uma questão de estigma a ser investigado,

como estratégia possível de intervenção pela instituição, seja pela assistência estudantil, extensão, pesquisa ou ensino? O que pensam os jovens quilombolas sobre si próprios enquanto estudantes? E enquanto estudantes de uma instituição de educação profissional?

Outra questão passível de aprofundamento é verificar se as cotas para estudantes com deficiência impactam no acesso de estudantes quilombolas. O entrevistado ressaltou em sua fala que já de antemão o fato de concorrer a vagas reservadas por ser mais difícil. Como se encontra essa questão no IFRN? A estratégia para a inclusão, no caso desta população em particular, é suficiente ou inadequada?

É também possível explorar mais o cruzamento entre autodeclaração racial e auto-identificação enquanto quilombola. Quais são as questões de identidade territorial que estão relacionadas à presença ou ausência desta auto-identificação? Qual é a visão do IFRN acerca da identificação do estudante recém-chegado enquanto quilombola? Sobre a autodeclaração racial, o alto índice de declaração de pardos de estudantes que acessam o IFRN em si já é um excelente objeto de pesquisa.

Como dito ainda na introdução desta dissertação, o desafio da análise das políticas públicas está muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado, está em questionar o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica da ação pública aumenta fortemente, a ponto de colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede de decisão” (MULLER; SUREL, 2002). Nesta perspectiva, será de

grande valia para o IFRN se houver uma busca efetiva das lideranças comunitárias quilombolas para discussões acerca do acesso dos estudantes a essa instituição, que estabelece no seu Projeto Político-Pedagógico o respeito à diversidade como princípio orientador da prática pedagógica, possibilitando o aprendizado da vida social. “É por meio dele que se aprende a conviver com as diferenças inerentes do próprio ser humano, com as possibilidades e as limitações, os interesses e as necessidades, num movimento de interação em que prevalece a heterogeneidade, respeitando-se as regras de convivência na comunidade e na sociedade” (IFRN, 2012, p. 72).

A análise das políticas públicas lança um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista da implementação das políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002). Nesse sentido é que se encontra a relevância deste trabalho, tendo como intuito contribuir com o melhoramento das políticas de acesso discente com recorte racial ao IFRN, especialmente no que se refere às populações quilombolas, excluídas do acesso à educação de qualidade desde suas primeiras formações no Brasil-colônia.

REFERÊNCIAS

Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XX, n. 69, dez 1999.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 53, abr-jun 2013.

ALMEIDA, S. R; SILVA, P. S. Saberes tradicionais e educação profissional na comunidade quilombola do Limoeiro. *In:* SANTOS, S. V. S; SILVA, P. S. (Orgs.) **Proeja quilombola.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

ARAÚJO, E. F; SILVA, G. M; MEDEIROS, J. P. V; MELO, O. F. **Comunidades quilombolas:** territorialidade, realidades socioambientais e desenvolvimento econômico/social. Caderno didático – Especialização em Promoção da Igualdade Racial nas Escolas UNIA-

FRO/UFERSA. Mossoró: EdUFERSA, 2014.

ARROYO, M. G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARRUDA, E. V. C. **Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas**: UFRN/PRONERA. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

AZEVEDO, M. A. et. al. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, Natal, ano 31, vol. 4, p. 106-117.

AZEVEDO, M. A. Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos no contexto da crise estrutural do capital: debate, reflexões e desafios. *In*: CARVALHÊDO, J. L. P.; CARVALHO, M. V. C.; ARAÚJO, F. A. (Orgs.). **Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016.

AZEVEDO, M. A; TAVARES, A. M. B. N; MORAIS, P. S. Desafios ao trabalho como princípio educativo: a realidade no ensino médio (noturno) em escola pública do Rio Grande do Norte. *In: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.*

BARBOSA, A. F. (Org.) **O Brasil real:** a desigualdade para além dos indicadores. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARROS, S. A. P. de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.*

BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo:** ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4ª ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas na UERJ:** desempenho e inclusão. Dis-

ponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf>
Acesso em: 08/jan/2015.

BOMFIM, M. **A América Latina:** males de origem. Rio de Janeiro: Centro Einstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 03/jan/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm> Acesso em: 27/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República Escola de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 24/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso

nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm> Acesso em: 27/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm> Acesso em: 27/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 2007. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (revogado). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 15/jan/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 15/jan/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em 27/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 27/out/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 28/fev/2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº. 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 03/jan/2016.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 03/jan/2016.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em: 23/mar/2017.

BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. (Versão preliminar) Brasília: Presidência da República, SAE. Dis-

ponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>> Acesso em: 03/jan/2016.

CAMELO, G. L. P; MOURA, D. H. Interfaces legais, políticas pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. *In*: PEGADO, E. A. da C. **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2ª ed. Natal: IFRN, 2010.

CARLOS, F; TAVARES, A. M. B. N; NASCIMENTO, J. M; SILVA, L. L. S. Análise da produção de conhecimento na política de assistência estudantil no Brasil: uma perspectiva para permanência escolar. *In*: **Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**. 10., 2015, São Paulo. Anais... . São Paulo, 2015.

CARNEIRO, M. T. **Avaliação do processo de implementação do PROJOVEM Urbano em Natal/RN**: o que dizer da dimensão qualificação profissional? 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

CASTRO, A. M. D. A; SANTOS, L. T. G; BARBALHO, M. G. C. Qualidade da educação, democratização do acesso permanência e avaliação: os desafios da educação brasileira. *In*: FRANÇA, M; MOMO, M. (Orgs.) **Processo democrático participativo**: a construção do PNE. *Campinas*: Mercado de Letras, 2014.

CAVIGNAC, J. As voltas da história: terra, memória e educação patrimonial na Boa Vista dos Negros. **Vivência: Revista de Antropologia**. UFRN/DAN/PPGAS. v. I, n. 42, jul/dez 2013.

CEFET-RN. **Resolução nº 04/2004-CD/CEFET-RN de 11 de agosto de 2004**. Estabelece a reserva de 50% das vagas para ingresso nos exames de seleção do CEFET-RN nas várias ofertas educacionais proporcionadas pela instituição no ensino técnico subsequente e superior para alunos da 5^a à 8^a série do ensino fundamental e do 1^o ao 3^o ano do ensino médio em escolas da rede pública.

CIRENO, F; NEVES, J. A. B. Educação, sexo e raça no mercado de trabalho brasileiro na década de 1990: uma avaliação da política de expansão educacional. *In*: FAHEL, M; NEVES, J. A. B. (Orgs.) **Gestão e avaliação de políticas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Comunidades Quilombolas Brasileiras: regularização fundiária e políticas públicas. Brasília: SEPPIR,

2010. Disponível em: <http://gestaoseppir.serpro.gov.br/arquivos/relatorio_gestao_pbq2009> Acesso em: 12/jun/2010.

Conselho Federal de Psicologia. **Relações raciais:** referências técnicas para a atuação de psicólogas(os). Brasília: CFP: 2017.

COUTO, B. R. Assistência social: direito social ou bem-estar? **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 124, out/dez 2015.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. (Orgs.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2012.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** tendências recentes e experiências no Brasil. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>> Acesso em: 03/jan/2017.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DALMAGRO, S. L. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Cadernos de textos preparató-**

rios – III Intercrítica. Curitiba: PPGET; UTFPR, 2016.

DIEESE. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda 2015.** Indicadores da agenda de trabalho decente: livro 7. São Paulo: DIEESE, 2015.

Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/> Acesso em: 07/nov/2017.

ETFRN. **Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.** Portaria nº 141/87-GD/ETFRN de 8 de junho de 1987. Fixa procedimentos para o funcionamento do Curso Pró-técnico, 1987.

FERREIRA, E. F. **Avaliação política da política de assistência estudantil:** repercussões frente à expansão da educação profissional no IFRN. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, 2017.

FERREIRA, E. F.; SANTOS, G. R. A assistência estudantil na educação profissional: uma análise histórica do IFRN. *In: Congresso Nacional de Educação.* 3., 2016, Natal. Anais... . Natal, 2106b.

FERREIRA, E. F; SILVA, L. L. S. Políticas de educação profissional e o Estado brasileiro nos anos 2000. *In: Congresso Nacional de Educação*. 3., 2016, Natal. Anais... . Natal, 2016a.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise e Conjuntura**. v. 1, n. 3, set-dez 1986.

FONSECA, M. V. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. *In: FONSECA, M. V; SILVA, C. M. N; FERNANDES, A. B. (Orgs.) Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: MOLL, J. (Org.) Educação profissional e tecno-*

lógica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, v. 16, n. 46, jan/abr 2011.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, SECADI, 2005, pp. 39-62.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo:** diversidade e currículo. Brasília: MEC; SEB, 2007.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In:* FONSECA, M. V; SILVA, C. M. N; FERNANDES, A. B. (Orgs.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GRABOWSKI, G; RIBEIRO, L. A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In:*

MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HEILBORN, M. L; ARAÚJO, L. & BARRETO, A. (Org.) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: Módulo I.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010.

HEILBORN, M. L; ARAÚJO, L; BARRETO, A. (Org.) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR: Módulo IV.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2011.

IANNI, O. Relações de produção e proletariado rural. *In:* SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

IFRN. **Edital nº 03/2012-PROEN/IFRN.** Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec/proitec-2012/documenten>

tos-publicados/edital-03-2012-proitec-2012> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 10/2017-PROEN/IFRN.** Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – 2012. (Com incorporação das retificações 01 e 02). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec/proitec-2017/documentos-publicados/edital-10-2017-proitec-2017-retificacoes-01-e-02>> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 13/2013-PROEN/IFRN.** Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – 2013. (Com incorporação das retificações 01 e 02). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec/proitec-2013/documentos-publicados/edital_13_2013_proitec_2013-retificado-01-e-02> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 22/2012-PROEN/IFRN.** Oferta de vagas exclusivas para alunos oriundos do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania – 2012. (Com incorporação da retificação 01). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec/proitec-2012/documentos-publicados/edital-22-2012-retificado-01>> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 24/2012-PROEN/IFRN.** Processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma

integrada – 1º semestre de 2013. (Com incorporação das retificações 01 e 02). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2013/documentos-publicados/edital-24-2012-retificado-01-e-02>> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 24/2013-PROEN/IFRN.** Processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada – 1º semestre de 2014. (Com incorporação das retificações 01, 02 e 03). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2014/documentos-publicados/retificado-1-2-e-3-edital-24-2013>> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Edital nº 39/2017-PROEN/IFRN.** Processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada – 1º semestre de 2018. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2018/documentos-publicados/edital-39-2019-proen_exame-de-selecao-2018> Acesso em: 27/out/2017.

IFRN. **Organização Didática do IFRN.** Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>> Acesso em: 07/out/2017.

IFRN. Resolução nº 03/2017-CONSUP de 22 de fevereiro de 2017. Aprova a regulamentação de reserva de vagas para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nos processos de seleção dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* no âmbito do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-03-2017/view>> Acesso em: 31/out/2017.

IFRN. Resolução nº 05/2017-CONSUP de 22 de fevereiro de 2017. Aprova a normatização da reserva de vagas à pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente), de graduação e pós-graduação no âmbito do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-05-2017/view>> Acesso em: 31/out/2017.

IFRN. Resolução nº 23/2010-CONSUP de 17 de dezembro de 2010. Aprova o Plano de Assistência Estudantil do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010/Resolucao%2023-2010.pdf/view>> Acesso em: 10/nov/2017.

IFRN. Resolução nº 34/2017-CONSUP de 31 de julho de 2017. Aprova o regulamento do programa de apoio à formação estudantil no âmbito do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-38-2017/view>> Acesso em: 07/nov/2017.

IFRN. Resolução nº 35/2017-CONSUP de 31 de julho de 2017. Aprova o regulamento do programa de auxílio transporte no âmbito do IFRN. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-35-2017/view>> Acesso em: 07/nov/2017.

IFRN. Resolução nº 36/2017-CONSUP de 31 de julho de 2017. Aprova o regulamento do programa de auxílio moradia no âmbito do IFRN. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-36-2017/view>> Acesso em: 07/nov/2017.

IFRN. Resolução nº 37/2017-CONSUP de 31 de julho de 2017. Aprova o regulamento do programa de auxílio alimentação no âmbito do IFRN. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-37-2017-1/view>> Acesso em: 07/nov/2017.

IFRN. Resolução nº 38/2017-CONSUP de 31 de julho de 2017. Aprova o regulamento do programa de auxílios eventuais e especializados no âmbito do IFRN. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-38-2017/view>> Acesso em: 07/nov/2017.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio; revisão técnica de Bruno César Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In:* MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In:* LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

LIMA FILHO, D. L. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. *In:* MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIMA, E. R. S. **Ensino médio e educação profissional no Brasil:** um estudo exploratório das políticas edu-

acionais (1990-2010). 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

LIMA, E. R. S; SILVA, F. N; SILVA, L. L. S. Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **Holos**. Número especial: Dossiê Educação e Juventude. Natal, ano 31, v. 4, 2015.

LIMA, E. R. S; SILVA, L. L. S; AZEVEDO, M. A. Gestão e avaliação das políticas públicas para educação profissional articulada ao ensino médio (2000-2010). **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. v. 4, n. 7, jan-jun 2015.

LUZ, I. M. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: FONSECA, M. V; BARROS, S. A. P. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MAGALHÃES, C. S. C. A. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT**: consensos e dissensos. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

MAGALHÃES, R. R; MAGALHÃES, C. S. C. A; TAVARES, A. M. B. do N. Ações e intenções do PNE (2014-2024): a gestão democrática na educação profissional. **Anais do III Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional.** Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>> Acesso em: 26/mar/2016.

MAIO, M. C. Modernidade e racismo: Costa Pinto e o projeto Unesco de relações raciais. *In:* PEREIRA, C. L; SANSONE, L. (Orgs.) **Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos.** Salvador: EDUFBA, 2007.

MARCELINO, F. T. A produção de conhecimento sobre cotas raciais no portal de periódicos da CAPES. *In:* FAUSTON, N; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior.** Teresina: EDUFPI, 2017.

MARCELINO, F. T; SANTOS, S. R; AZEVEDO; M. A. Buscando e reconhecendo direitos: a produção sobre educação escolar quilombola. **Revista Inter Ação.** Goiânia, 2017. No prelo.

MAYORGA, C; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política.** v. 12, n°. 24, mai/ago 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>> Acesso em: 14/out/2015.

MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, 2007:** documento base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 10/nov/2017.

MELO, N. B. **Reserva de vagas no ensino superior:** o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MELO, T. G. S. **O PRONATEC e o processo de expansão e privatização da educação profissional no Brasil.** 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? *In:* FONSECA, M. V; BARROS, S. A. P. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

MOURA, D. H. (Org.) **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Revista Retratos da escola**. V. 8, n. 15, pp. 353-368, jul/dez 2014. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/446> > Acesso em: 26/ mar/2016.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil dos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. *In*: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013b.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **35ª Reunião Anual da ANPEd** (traba-

lho encomendado do GT-09/Trabalho e Educação). ANPED: Porto de Galinhas/PE, 2012.

MULLER, P; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NORÕES, K. C. **Cotas raciais ou sociais?**: trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. *In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECADI, 2006.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PEGADO, E. A. da C. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. *In: PEGADO, E. A. da C. A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do*

século XX ao alvorecer do século XXI. 2ª ed. Natal: IFRN, 2010.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PRIORI, A; CANDELORO, V. D. M. A utopia de Manoel Bomfim. **Revista Espaço Acadêmico.** n.º. 96, mai 2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/096/96esp_priori.htm> Acesso em: 28/dez/2016.

Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Documento-base/IFRN. Anna Catharina da Costa Dantas, Nadja Maria de Lima Costa (Orgs.). Natal: IFRN, 2012.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. P; SCHABRACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e

exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública.** v. 45, n. 6, set-out 2012.

RAMOS, M. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>> Acesso em: 28/mai/2017.

ROCHA, J. A. O. **Gestão do processo político e políticas públicas.** Lisboa: Escolar, 2010.

SANTOS, B. S. O Estado, a sociedade e as políticas sociais: o caso das políticas de saúde. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** n. 23, set 1987.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892 de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, F. N. **Ensino médio integrado à educação profissional**: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC; SECADI, 2005.

SILVA, P. **Cordéis Negros**. Programa Tronco, Ramos e Raízes. Natal: PROEXT MEC-SISU; UFRN, 2015.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, S. A. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007, pp. 141-164.

Situação da infância e da adolescência brasileira 2009 – **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2009.

Situação social da população negra por Estado. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

SKEETE, N. A. **Coleção estudos afirmativos, 3:** a experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

SOUZA, L. O. C. **Quilombos:** identidade e história. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, S. G. P. **Quilombo Boa Vista dos Negros:** cultura, escola e cidadania. 415f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho. Instituto de Educação. Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Sociologia da Educação, 2017.

SPINELLI, J. A.; LYRA, P. R. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 567-587, jul/dez 2007.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

UCHOA, A. M. C. **O PROEJA como inquilino:** impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF SERTÃO PE – *Campus* Petrolina 2006-2013. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

VENTURA, A. Negro forro. *In*: MARICONI, Í. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, mar/abr 1996.

VIEIRA JR., R. J. A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, S. A. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007.

VILAS-BÔAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da desigualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

ANEXO A – Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

A **PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino su-~~

~~perior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

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

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

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de

que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acom-

panhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1o desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

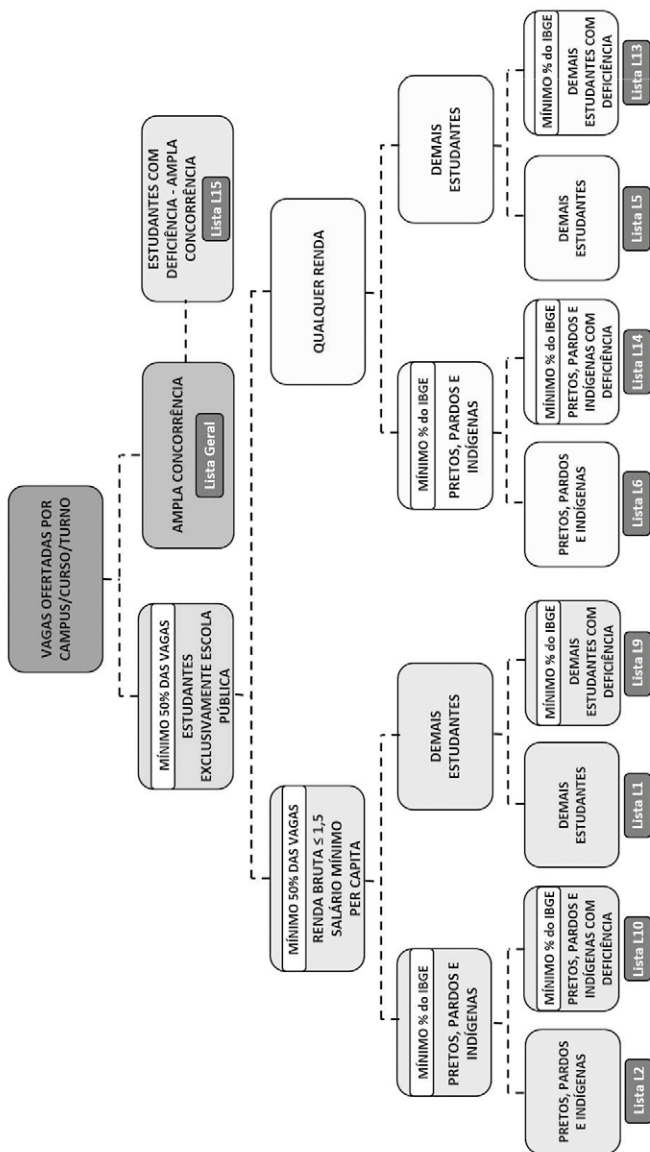
Luís Inácio Lucena Adams

Luiza Helena de Bairros

Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de
30.8.2012

ANEXO B – Organograma apresentado no Anexo VII do Edital nº 39/2017-PROEN/IFRN



ANEXO C – Modelo de autodeclaração étnico-racial apresentado no Anexo IV do Edital nº 39/2017-PROEN/IFRN

Anexo ao Edital nº. 39/2017-PROEN/IFRN
ANEXO IV – AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO RACIAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Eu, _____,
CPF nº. _____, portador do documento de identificação
nº. _____, DECLARO que sou () preto, () pardo, () indígena, para o fim
específico de atender aos termos do Edital 39/2017 no que se referem às reservas de vagas das
listas diferenciadas L2, L6, L10 ou L14 de acordo com a condição de etnia.

Declaro, também, estar ciente de que, a comprovação da falsidade desta declaração, em
procedimento que me assegure o contraditório e a ampla defesa, implicará no cancelamento da
minha matrícula nesta Instituição Federal de Ensino, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do candidato
ou responsável (para menores de 18 anos)

ANEXO D – Legislações de combate ao racismo e ações afirmativas de recorte racial

| PUBLICAÇÃO | ANO | EMENTA |
|--|------|--|
| Decreto nº 65.810 | 1969 | Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. |
| Constituição da República Federativa do Brasil | 1988 | Art. 5º da Constituição Federal: Decreta a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível. |
| Constituição da República Federativa do Brasil | 1988 | Art. 68 ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) da Constituição Federal: Garante às comunidades remanescentes de quilombos o título definitivo das terras que ocupam. |
| Constituição da República Federativa do Brasil | 1988 | Art. 216, § 5º, capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, determina o tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. |
| Lei nº 7.716 | 1989 | Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. |
| Lei nº 9.459 | 1997 | Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no art. 140 do Decreto - Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. |
| Lei nº 10.639 | 2003 | Inclui nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. |
| Decreto nº 4.886 | 2003 | Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR. |

| PUBLICAÇÃO | ANO | EMENTA |
|---|------|--|
| Decreto nº 4.887 | 2003 | Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. |
| Lei nº 10.678 | 2003 | Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. |
| Decreto s/nº, de 08 de Novembro de 2005 | 2005 | Institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para elaborar proposta de formulação do Plano Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, e dá outras providências. |
| Decreto nº 6.040 | 2007 | Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. |
| Decreto nº 6.261 | 2007 | Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombolas, e dá outras providências. |
| LEI Nº 11.645 | 2008 | Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” |
| Decreto de 7 de Novembro de 2008 | 2008 | Dá nova redação ao art. 1º do Decreto de 19 de outubro de 2007, que convoca a II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. |

| PUBLICAÇÃO | ANO | EMENTA |
|------------------|------|---|
| Decreto nº 6.509 | 2008 | Dá nova redação a dispositivos do Decreto no 4.885, de 20 de novembro de 2003, que dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. |
| Decreto nº 6.872 | 2009 | Cria o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir). Após ser pactuado em praticamente todos os ministérios civis, sob a coordenação da Casa Civil e da Secretaria Adjunta da Seppir, o Planapir foi publicado em decreto pela Presidência da República. |
| Lei nº 12.288 | 2010 | Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; nº 9.029, de 13 de abril de 1995; nº 7.347, de 24 de julho de 1985; e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. |
| Lei nº 12.314 | 2010 | Altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios; 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público; e de 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. |
| Decreto nº 7.261 | 2010 | Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, e dá outras providências. |

| PUBLICAÇÃO | ANO | EMENTA |
|---------------|------|--|
| Lei nº 12.519 | 2011 | Institui o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. |
| Lei nº 12.391 | 2011 | Inscreve no livro dos Heróis da Pátria os nomes dos heróis da “Revolta dos Búzios” - João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manoel Faustino Santos Lira e Luiz Gonzaga das Virgens e Veiga. |
| Lei nº 12.735 | 2012 | Tipifica condutas realizadas mediante uso de sistema eletrônico, digital ou similares, que sejam praticadas contra sistemas informatizados e similares; e dá outras providências. |
| Lei nº 12.711 | 2012 | Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O reconhecimento, em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como prática constitucional a adoção da política pública de cotas para negro(a)s nas universidades públicas brasileiras. |

| PUBLICAÇÃO | ANO | EMENTA |
|---------------|------|---|
| Lei nº 12.990 | 2014 | Reserva aos negro(a)s 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. |

Fonte: Conselho Federal de Psicologia, 2017.

ANEXO E – Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Apresentação; breve histórico de atuação no Movimento Negro
2. Relações/atuação com os quilombos do RN (citar os quilombos)
3. Falar sobre o acesso dos quilombolas às políticas em geral e à educação em particular
4. O que pode dizer sobre a implementação da lei de cotas raciais, nº 12.711?
5. Qual a avaliação do Movimento Negro sobre a lei de cotas para pessoas com deficiência, a lei nº 13.409, que incide sobre a lei nº 12.711?
6. Como avalia o baixo número de estudantes quilombolas no IFRN, apesar da interiorização da instituição?
7. Que sugestões poderia dar à instituição para uma maior inclusão de estudantes quilombolas?

ANEXO F – Termo de consentimento de entrevista



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ACESSO DE
ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO IFRN:
ANÁLISE DA LEI Nº 12.711/2012

1. Natureza da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo é analisar o acesso de estudantes do Ensino Médio Integrado nos *Campi* do IFRN a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012 – que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, estabelecendo reserva de vagas para estudantes que tiveram sua trajetória acadêmica em escolas públicas, e para estudantes pretos, pardos e indígenas – situados em regiões onde existem estudantes residentes em comunidades quilombolas.

2. Participantes da pesquisa:

Você será sujeito dessa pesquisa como representante do Movimento Negro no Rio Grande do Norte.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações ao PPGEP por meio de questionários e/ou documentos, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos seguintes correios eletrônicos: fabianatm@gmail.com.

4. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, se você concordar em participar da pesquisa assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue ou conceda a entrevista ao membro do PPGEP.

Fabiana Teixeira Marcelino

Natal (RN), 14 de novembro de 2017.



Assinatura

AERCIO DE LIMA GOMES



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), especialista em Promoção da Igualdade Racial nas Escolas pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior/UNIAFRO (2016). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional (2018). Esta linha de pesquisa tem como eixo norteador dos seus estudos a análise crítica da educação profissional, situando-a no contexto da política educacional brasileira e das mudanças socioeconômicas e políticas em desenvolvimento na sociedade contemporânea. Atua como psicóloga escolar há 11 anos no IFRN, atualmente com lotação no Campus Natal Cidade Alta.

Este livro é resultado da dissertação de Mestrado “O acesso de estudantes quilombolas no IFRN: análise da Lei nº 12.711/2012”, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Tem como objetivo de analisar o acesso de estudantes ao Ensino Médio Integrado nos *Campi* do IFRN a partir da implantação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino estabelecendo reserva de vagas para estudantes que tiveram sua trajetória acadêmica em escolas públicas, e para estudantes pretos, pardos e indígenas. Esta pesquisa é direcionada para os estudantes residentes em comunidades quilombolas. Para sua efetivação, adotamos como metodologia de pesquisa a análise de aspectos da política e a abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista semi-estruturada, análise documental, revisão bibliográfica. A análise dos dados extraídos indica que, em que se pese o esforço institucional para a efetivação da interiorização e inclusão social na escola, populações mais vulneráveis como os quilombolas ainda enfrentam fortes dificuldades de acesso.

ISBN 978-85-94137-33-3



9 788594 137333 >

