

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS

DÉRIO JOSÉ FAUSTINO JUNIOR

**NEGROS NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO: UM ESTUDO SOBRE ACESSO,
PERMANÊNCIA E ÊXITO**

CARIACICA
2023

DÉRIO JOSÉ FAUSTINO JUNIOR

**NEGROS NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO: UM ESTUDO SOBRE ACESSO,
PERMANÊNCIA E ÊXITO**

Artigo Científico apresentado à Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Bambuí, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof. Dra. Luciane Silva de Almeida.

CARIACICA

2023

Catálogo na Fonte Biblioteca IFMG - Campus Bambuí

F268n Faustino Junior, Dério José.
Negros nos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: um estudo sobre acesso, permanência e êxito. / Dério José Faustino Junior. – 2024.
37 f.; il.: color.

Orientadora: Prof. Dra. Luciane Silva de Almeida.
Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Bambuí, MG, Curso Pós-Graduação Lato Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais, 2024.

1. Negro. 2. Acesso. 3. Permanência. I. Almeida, Luciane Silva de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Bambuí, MG. III. Título.

CDD 305.89608152

RESUMO

Este artigo analisa em que medida a implementação da lei nº 12.711/2012 contribuiu para aumentar o acesso, a permanência e o êxito de estudantes autodeclarados negros nos cursos técnicos, concomitantes e noturnos, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Cariacica. A pesquisa possui um caráter qualitativo, descritivo e exploratório e foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e a documental como metodologia no intuito de responder à questão de pesquisa proposta. Foram analisados os dados dos alunos dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Portos noturnos que ingressaram entre o primeiro semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2020. Apesar da sua grande relevância, os resultados demonstram que a Lei 12.711/2012 teve pouca contribuição no que se refere ao ingresso, à continuidade e ao sucesso dos negros no Ifes campus Cariacica, pois a grande maioria deles acessou os cursos técnicos por meio das vagas de ampla concorrência e não as reservadas pela ação afirmativa. Nesse sentido, propõe-se a utilização de ferramentas que facilitam a análise das informações a respeito da efetivação das ações afirmativas e a realização de ações e criação de políticas internas que visam contribuir para que a população negra consiga acessar, permanecer com êxito na instituição de ensino.

Palavras-chave: Negro. Acesso. Permanência. Êxito. Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This article analyzes to what extent the implementation of law nº 12.711/2012 contributed to increasing the access, permanence, and success of self-declared black students in technical courses, concomitant and night courses, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes) Cariacica campus. The research has a qualitative, descriptive, and exploratory character, and bibliographic and documentary research was used as a methodology in order to answer the proposed research question. The data of students from the night Logistics Technician and Ports Technician courses who entered between the first semester of 2013 and the first semester of 2020 were analyzed. Despite its great relevance, the results demonstrate that Law 12.711/2012 had little contribution regarding the entry, continuity, and success of blacks at Ifes Cariacica campus, since the vast majority of them accessed technical courses through open competition vacancies and not those reserved by affirmative action. In this sense, the use of tools that facilitate the analysis of information regarding the implementation of affirmative actions and the implementation of actions and creation of internal policies that aim to contribute to the black population's ability to access and remain successfully in the educational institution is proposed.

Keywords: Black. Access. Permanence. Success. Affirmative Actions.

Dério José Faustino Junior

**NEGROS NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO: UM ESTUDO SOBRE ACESSO,
PERMANÊNCIA E ÊXITO**

Artigo Científico apresentado à Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Bambuí, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais.

Aprovado em 12/12/2023 pela banca examinadora:

Profa. Dra. Luciane Silva de Almeida – IFMG-Bambuí (Orientadora)

Prof. Dr. Ivan Almeida Rozario Júnior – IFES-Piúma

Prof. Ms. Rafael Vieira Âmbar – IFMG-Bambuí

1. INTRODUÇÃO

Fazendo uma breve retrospectiva histórica a respeito do sistema educacional brasileiro, afirma-se que a população negra, por muito tempo, foi marginalizada e excluída dos processos educativos oferecidos, principalmente, pelo Estado Brasileiro (GONÇALVES; SILVA, 2000). Um exemplo disso foi a promulgação da Lei Imperial Nº 1/1837 (primeira Lei da Educação do país) que proibiu os escravizados e os africanos de frequentar as escolas públicas do país, mesmo que estivessem libertos ou livres (Brasil, 1837). Destaca-se também que, mesmo com a promulgação da Lei Áurea - que, em tese, deu liberdade a todos os escravizados que se encontravam no país -, nenhuma política pública foi adotada pelo Estado para dar o acesso à educação à referida população. Em consonância a isso, Munanga e Gomes (2016) afirmam que, apesar de a população negra ter sido liberta por meio da promulgação de uma lei no Brasil, isso não garantiu que eles, de fato, tivessem os mesmos direitos e oportunidades que eram dadas à população branca que, em uma grande parcela, fazia parte das camadas mais ricas da sociedade brasileira.

Dentro desse contexto, pode-se evidenciar que, mesmo sendo vista como o caminho para superar as desigualdades existentes no Brasil, a educação formal atendeu somente parte da população brasileira por muitas décadas (Pinto, 1993). As consequências disso podem ser observadas até os dias atuais, pois muitos grupos ainda não possuem grande representatividade na maioria dos espaços educacionais de mais prestígio do país. Em vista desse problema, Gonçalves e Silva (2000, p. 140) afirmam que “[...] o saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos”. Isso demonstra que, por estarem à margem do sistema educacional ofertado no país, os negros eram impedidos de ter ascensão econômica, social e política no país, sendo isso uma consequência do não acesso à educação. Em consonância a isso, Ciavatta (2011, p.167) afirma que há, na história da educação brasileira,

[...] um movimento reiterado de negar à grande massa da população as oportunidades educacionais para uma educação básica (fundamental e média) de qualidade. Se temos perto de 50% de trabalhadores que não completaram oito anos de escolaridade, temos mediações históricas que contribuíram para essa grave situação em pleno século XXI.

Visando mudar essa realidade após muitas reivindicações e luta do Movimento Negro no país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Constituição Federal de 1988), em seus artigos 205 e 206 respectivamente, veio assegurar que a educação é um direito de todos e dever do Estado brasileiro de garantir que as condições de acesso e permanência escolar sejam de maneira igualitária para toda sua população (Brasil, 1988). Posteriormente, já no âmbito da rede federal de ensino, em especial as instituições de ensino técnico de nível médio, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, (Lei de Cotas) determina a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e, posteriormente para as pessoas com deficiência (Lei 13.409, de 28 dezembro de 2016) e quilombolas (Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023), buscando, com isso, tornar o acesso à educação do país mais democrático, além de realizar a inclusão social desses grupos.

Observa-se que, apesar de o governo brasileiro tentar criar mecanismos que visam superar ou minimizar as dificuldades e desigualdades de grande parte da população, principalmente em relação aos negros, é visível que a democratização educacional ainda está longe de se tornar uma realidade. Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstrou, por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que não houve avanço significativo no que se refere à diminuição da desigualdade educacional existente entre pretos e brancos no Brasil. Além disso, a pesquisa mostra que 70,9% dos jovens negros deixaram de frequentar a escola antes de completar a educação básica (educação infantil e/ou ensinos fundamental e médio) no país. Conforme apontado pelos jovens, o principal motivo de não permanecerem na escola é a necessidade de trabalhar, sendo uma prioridade para eles (IBGE, 2022). Isso mostra que a população negra ainda continua encontrando obstáculos que dificultam o seu acesso à certas posições e espaços, exercendo um papel coadjuvante dentro da sociedade brasileira.

Em vista disso, despertou-se o interesse de verificar em que medida a implementação da Lei Nº 12.711/2012 contribuiu para aumentar o acesso, a permanência e o êxito de estudantes, autodeclarados negros (pretos e pardos), nos cursos técnicos concomitantes e noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Cariacica, sendo essa a questão de pesquisa deste estudo. O objetivo principal foi compreender em que proporção essa contribuição ocorreu ao serem analisadas todas as turmas dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Portos no período entre 2013 a 2020. Dentro desse cenário, Dall’alba (2016) afirma que esse tipo de pesquisa analisa

criticamente a educação profissional do país, além de dar maior visibilidade aos Institutos Federais de Educação.

No intuito de responder ao problema de pesquisa apresentado, o estudo foi dividido nos seguintes tópicos: racismo e meritocracia no Brasil; a população negra, o sistema educacional brasileiro e as ações afirmativas; das Escolas de Aprendizes de Artífices aos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: acesso, permanência e êxito; metodologia; alunos negros nos cursos técnicos do Ifes e, por fim, as considerações finais. Dessa forma, foi elaborado um referencial teórico que com o objetivo de dar maior compreensão a respeito das temáticas abordadas na pesquisa, demonstrar, também a metodologia utilizada, os resultados obtidos e respectivas conclusões, sendo isso apresentado a seguir.

2. O RACISMO E A MERITOCRACIA NO BRASIL

Buscando tornar mais compreensível a questão da necessidade de elaboração e implementação de ações afirmativas direcionadas à população negra do Brasil, é indispensável fazer uma breve exposição histórica a respeito da formação da sociedade brasileira. Isso porque o Brasil foi o país que participou mais ativamente do tráfico transatlântico, recebendo a maior quantidade de escravizados do continente africano (Biblioteca Nacional, 1988), sendo trazidos, forçadamente, aproximadamente 4,5 milhões de africanos para o país dentro de um universo próximo de 11 milhões que chegaram às Américas. Isso se tornou a maior migração forçada da história do Atlântico, tendo o seu início no século XV e durando até meados do século XIX (Aladrén, 2012), ou seja, em 523 anos de sua existência, a escravidão esteve presente no Brasil por quase 400 anos, trazendo, assim, diversos prejuízos à população negra do país.

Nota-se que esses quase quatro séculos de escravidão contribuíram para que a desigualdade racial no Brasil fosse introduzida e permanecesse enraizada em dimensões socioeconômicas, históricas e culturais, causando imensos prejuízos aos negros, mesmo eles sendo uma parcela significativa da população brasileira (Teixeira, 2003; Paixão, 2014; Silva, 2000). Dentro desse contexto, afirma-se que o Estado brasileiro, ao longo da construção da sua história, adotou, conscientemente, várias medidas que criaram obstáculos econômicos, políticos e outros componentes da estrutura social que

impossibilitaram e ainda dificultam o acesso da população negra à educação, à moradia, ao trabalho, aos melhores salários, à saúde, dentre outros “direitos” que foram negados (Almeida, 2018).

As políticas internas de imigração em massa de povos europeus com objetivo de “purificar e libertar” o país dos mestiços e negros, ou, até mesmo, exterminá-los (ideologia do embranquecimento), além da ideia de haver uma democracia racial na nação, que foi utilizada como instrumento legitimador das desigualdades raciais que se encontram em vigor desde o final da escravidão por não considerar a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no país, são alguns dos exemplos de ações praticadas pelo governo brasileiro, ao longo da história, no intuito de não incluir ou considerar os negros dentro da perspectiva de formação da população brasileira, permanecendo, assim, as desigualdades raciais existentes no cenário nacional (Hasenbalg, 1979; Silva, 2000; Heilborn; Araújo; Barreto, 2010).

Observa-se que, mesmo passando pela “abolição da escravatura”, o Estado brasileiro continuou tomando medidas que contribuíram para que o racismo fosse, cada vez mais, enraizado na estrutura social do país, ou seja, fazendo com que a formação da sociedade brasileira tivesse como base o racismo que faz parte de sua estrutura e deixando a população negra à margem da sociedade.

Dentro desse contexto, conceitua-se o racismo como a maneira “sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25), causando exclusão social, inferiorização e violência contra os negros no Brasil. De maneira consonante, Santos (2013) considera que, devido a esse enraizamento na organização social brasileira, o racismo pode acontecer de modo independente da vontade das pessoas. Além disso, considera que, mesmo que as instituições não tenham a intenção, algumas de suas ações geram obstáculos e dão origem às práticas discriminatórias contra os negros, trazendo, assim, vários prejuízos a esse grupo de pessoas.

Ainda dentro desse contexto, Almeida (2018) afirma que, ao passar de maneira despercebida e sendo tomado como algo natural, o enraizamento do racismo na mente

coletiva das pessoas origina um dos tipos de racismo, sendo denominado de racismo estrutural, pois se encontra conectado às estruturas de poder, fazendo com que os grupos subalternos sejam oprimidos pelos grupos dominantes. Em relação a esse tipo de racismo, Jillian Olinger, Kelly Capatosto e Mary Ana McKay (2017, p. 08, tradução nossa) consideram que “o racismo estrutural descreve o processo pelo qual as políticas, organizações, instituições, sistemas, cultura e história interagem em todos os domínios institucionais para produzir e sustentar a desigualdade racial”.

Nota-se que, por representar um processo histórico no qual condições de privilégios foram atribuídas à população branca e situações de desvantagens foram impostas aos negros, sendo isso reproduzido nas relações cotidianas e nos âmbitos econômico, cultural e político, Porfírio (2019) considera que o racismo estrutural está propenso a ser a forma mais perigosa e cruel de racismo, pois se manifesta de um modo ainda mais brando e sutil e por ter ficado imperceptível por várias décadas. Ressalta-se ainda, independentemente da estrutura socioeconômica que a população negra se encontra, esse racismo à brasileira faz com que os negros não tenham as mesmas oportunidades que a população branca.

Destaca-se também que, não somente no Brasil, a população negra vem sendo desumanizada, para além de sofrer diversas desvantagens no tocante ao exercício de direitos por vários séculos. De acordo com o Banco Mundial (2018) o extenso histórico de rejeição combinada com os métodos discriminatórios estruturais contemporâneos colabora para os afrodescendentes da América Latina ainda se encontrem entre os mais pobres. Afirma ainda que essas vivências revelam que essa população necessita de políticas voltadas à superação de barreiras estruturantes que impossibilitam o seu crescimento coletivo e pessoal. Em complemento a isso, Brasil (2000, p. 6) afirma que, “impedidos da plena cidadania”, os descendentes dos negros escravizados “ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica” no país.

O avanço do conceito de democracia racial e a negação do racismo foram se aperfeiçoando com a ideia de meritocracia presente na sociedade brasileira, pois tomava como base somente o esforço da população negra. Nesse sentido, o termo meritocracia pode ser entendido “[...] como um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais” (Barbosa, 2003, p. 22). Desse

modo, a meritocracia não dá relevância às variáveis sociais como raça, etnia, poder político, origem, posição econômica e social dos indivíduos no instante em que um direito ou uma posição estão sendo pleiteados ou disputados. Nesse contexto, Almeida (2018, p. 63) afirma que “em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal”. Dessa forma, pode-se considerar que a meritocracia, na prática, somente contribuiu para a manutenção da desigualdade entre a população negra e branca.

Dentro do cenário exposto até então, constata-se que dentre as barreiras criadas pelo Estado brasileiro, o racismo e a ideia de meritocracia contribuíram bastante para que a população negra sofresse diversos prejuízos e fossem impedidas de acessar e ocupar alguns espaços que eram destinados e preenchidos, em sua maioria, pelos brancos. Essas perdas e desvantagens podem ser identificadas também durante o processo de criação do sistema educacional brasileiro e da utilização dos espaços escolares, pois, por muito tempo, os negros foram impedidos de ingressar nas escolas e de ter acesso à educação formal, sendo esses assuntos explorados com mais detalhes no item a seguir.

3. A POPULAÇÃO NEGRA, O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Para entender como e quando a população negra teve acesso à educação formal no Brasil, é necessário entender como e quando o Estado levou em consideração a presença dos negros na formação da sociedade brasileira e de que forma iniciou o sistema educacional do país e seus desdobramentos. Dentro desse contexto, nota-se que o regime escravocrata, com as imposições e condutas desumanas praticadas pelo Estado brasileiro contra à população negra durante os 388 anos de escravização, causou e continua causando diversos prejuízos aos negros mesmo após assinatura da Lei Nº 3.353 (Lei Áurea), de 13 de maio de 1888, que declarou extinta a escravidão no país (Brasil, 1888). Destaca-se que os negros também foram prejudicados no que tange ao acesso à educação escolar no país durante várias décadas, pois o governo utilizou diversos instrumentos e criou inúmeras barreiras para que essa população não pudesse ter esse “direito” e outros mais.

Neste sentido, para ter melhor entendimento a respeito dos mecanismos adotados pelo Estado para criar espaços educativos e, conseqüentemente, dar acesso ao sistema de ensino público e gratuito para a população do país, principalmente no que se refere à educação da população negra, é necessário que alguns acontecimentos históricos sejam expostos. Em consonância a isso, Ciavatta et al. (2019. p. 22) afirma que, mesmo estando distante ou próximo, “o passado tem sempre um sentido para nós, sentido que é dado pelo registro da história que nos é contada. Ela nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos no presente ou a aceitar as justificativas que legitimam a ordem social estabelecida”. Tendo em vista o exposto acima, serão apresentadas, a seguir, algumas temáticas relevantes que darão sentido ao proposto neste item.

Em relação à temática educação, o governo brasileiro criou algumas leis que serviram como base para dar início ao serviço educacional público e gratuito no país. Dentro desse contexto, observa-se que a Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, foi o “primeiro documento de organização formal do novo Estado Nacional” (Mezzaroba; Castro, 2017, p. 3), pois trata a questão da educação formal no país. Conforme estabelecido em seu texto, evidencia-se que o artigo 179, incisos 32 e 33 respectivamente, define que “A instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos” e que os “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes”, estando esses direitos garantidos por meio da “inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” (Brasil, 1824), mas os escravizados foram excluídos desse privilégio. De acordo com a maneira que se pensava e se agia nessa época, “Para escravos, indígenas e caboclos [...] além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais” (Brasil, 2000, p. 13). Ressalta-se que a população negra não ficou somente observando passivamente essas imposições do Estado brasileiro, sendo colocado em questionamento os motivos pelos quais eles foram excluídos do sistema educacional escolar do país naquele momento e em situações posteriores.

Além da Constituição Imperial de 1824, o Estado brasileiro criou algumas leis que continuaram impedindo a população negra de ter educação escolar. A primeira delas foi a Lei imperial nº 1, de 14 de janeiro de 1837 - a primeira Lei da Educação -, pois determinou no Artigo 3º que “São proibidos de frequentar as escolas público: [...] 2º Os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837). Essa lei vigorou até

1946 (Aranha, 2009) e deixou bem claro para quem estava sendo direcionada a educação no Brasil. Destaca-se também que, apesar de não trazer diretamente em seu texto algo que impedisse ou prejudicasse o acesso para população negra ao sistema educacional brasileiro, a lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 - conhecida também como “Lei de Terras” -, teve uma grande contribuição para que barreiras continuassem sendo utilizadas pelo governo brasileiro nesse sentido. Por meio dessa lei, organizou-se a compra e posse das terras devolutas do império, regulamentando os documentos das propriedades, principalmente, dos políticos latifundiários e grandes fazendeiros, além de impedir que os negros pudessem se tornar donos de terras.

Ainda nesse contexto, afirma-se que, futuramente, foi sancionada a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como “Lei do Boi”, que reservava vagas em escolas de ensino técnico e superior para os filhos dos fazendeiros ou daqueles que residiam com suas famílias em zona rural. Ou seja, estabeleceu-se uma reserva de vagas somente para pessoas brancas já que os negros foram impedidos de morar ou de serem proprietários terra conforme determinado na Lei de Terras de 1850. Dessa forma, a Lei do Boi de 1968, revogada em 1985, pode ser considerada como a primeira “Lei de Cotas” estabelecida no país, mas sendo direcionada aos brancos.

De acordo com Hilsdorf (2003, p. 77) “na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles”. Em complemento a isso, Araujo (2011) afirma que, ao criar um sistema de educação no Brasil no final do século XIX, o Estado buscou atender somente os interesses econômicos e políticos das elites regionais, divergindo da tendência vocacional da educação em tentar diminuir as desigualdades entre as populações que se encontravam no país. Cury (2022, p. 261) considera que “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo”. Melhor dizendo, a educação é um instrumento potente que deve ser utilizado no intuito de diminuir as discriminações e desigualdades existentes no país.

Somente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 (Constituição de 1988), a educação passou a ser considerada um direito social de todo cidadão brasileiro, independentemente do grupo racial a que pertenciam.

Confirma-se isso por meio do descrito no seu Artigo 205 que faz a seguinte afirmação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o texto traz em seu Artigo 206 os princípios que a educação deverá tomar como base para ser ministrada, podendo ser destacados os seguintes: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988). Tendo isso em vista, nota-se que, com a nova organização da sociedade após o período ditatorial militar no Brasil, que ocorreu entre 1964 e 1985, e com a promulgação da Constituição de 1988, a educação brasileira teve que ser reestruturada de acordo com os princípios democráticos que estavam sendo retomados no país, além de buscar atender os anseios e reivindicações dos movimentos sociais da época, tendo como exemplo o Movimento Negro Unificado (MNU) fundado em São Paulo em 1978.

Vale destacar que, mesmo depois de muita luta, aqueles grupos não brancos que estavam excluídos historicamente do sistema educacional do país desde seu início, como a população negra, receberam a primeira oportunidade oficial do Estado brasileiro em relação ao acesso à educação pública e gratuita no país, sendo isso garantido na Constituinte de 1988. Mas, de acordo com Silva (2013, p. 235) “[...] mesmo com todos os avanços da Constituição de 1988, os mecanismos de discriminação permanecem operando de maneira sutil, mas eficiente”, fazendo com que as desigualdades raciais e sociais continuassem e que o acesso à educação formal se tornasse assimétrico para a população negra em relação à branca.

Assim, buscando reverter o quadro de desigualdades, injustiças e atrocidades praticadas, de forma direta ou indireta, pelo Estado brasileiro contra a população negra, constata-se a necessidade de elaboração e implementação de políticas de ações afirmativas direcionadas aos negros do país como política de reparação histórica, pois “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (Munanga, 2001, p. 31). Ainda nesse contexto, é necessário “[...] trabalhar com ações afirmativas e políticas públicas capazes de diminuir as desigualdades” (Schneider, 2021, p. 37), principalmente no que diz respeito ao acesso à

educação pública e gratuita do país. Em relação ao Brasil, Ribeiro (2018, p. 73) considera que “é necessário conhecer a história deste país para entender por que certas medidas, como ações afirmativas, são justas e necessárias. Elas devem existir justamente porque a sociedade é excludente e injusta com a população negra”. Já Gomes (2001) afirma que, no intuito de compensar e reparar as injustiças praticadas contra alguns grupos sociais no decorrer da história, a aplicação de ações afirmativas a favor deles se justificam.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o número de ações voltadas aos grupos minoritários, como os negros, teve um aumento, mas ainda é pouco expressivo. Na segunda metade dos anos de 1990, a discussão sobre a temática ações afirmativas começa a ter destaque e relevância no país. Entre 2003 e 2016, iniciou-se a implementação de políticas de ações afirmativas em vários setores no Brasil, sendo destacada, para esta pesquisa, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 - também chamada de Lei de Cotas -, que prevê a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas em instituições federais de ensino técnico de nível médio e em universidades federais do país.

Após alguns anos, foram inseridas as pessoas com deficiência no texto dessa mesma lei, estando isso previsto por meio da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dentro do contexto dessa pesquisa, destaca-se que a Lei 12.711/2012 é uma política pública de ação afirmativa de promoção da igualdade racial na educação do Brasil, pois não somente pretende colaborar para a maior democratização do acesso e da permanência da população negra e outros grupos nas instituições federais de ensino, mas também possibilita que espaços, historicamente negados devido à discriminação e ao racismo, fossem ocupados por grupos étnico-raciais minorizados.

4. DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

No intuito de tornar mais compreensível e buscar atender o objetivo principal desta pesquisa, antes mesmo de abordar as temáticas acesso, permanência e êxito da população negra na instituição de ensino abordada nesse trabalho, necessita-se apresentar, primeiramente, um pouco a respeito da origem, a função e os objetivos dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. Além disso, será apresentado o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Para compreender como se iniciou o processo de regulação e formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é necessário resgatar o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que foi instituído durante o governo de Nilo Peçanha e criou as “Escolas de Aprendizes Artífices” em algumas capitais dos estados brasileiros, sendo nelas ofertado o ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909). Dessa forma, nota-se que essas escolas foram as primeiras a fazer parte da sistematização da rede federal de educação profissional do país. Na tentativa de tentar vencer as dificuldades crescentes sofridas pelas classes proletárias da época, o Decreto Nº 7.566/1909, além de buscar preparar tecnicamente os filhos dos “desfavorecidos de fortuna”, possibilitou-lhes a aquisição de hábitos de trabalho que seriam proveitosos, afastando-os da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”, sendo, assim, formados cidadãos úteis à nação brasileira (Brasil, 1909, p. 1). Ainda em 1909, organizou-se o ensino agrícola visando de capacitar administradores, chefes de cultura e capatazes. Afirma-se também que a educação profissional do país teve um grande redirecionamento com a criação do ensino agrícola e das Escolas de Aprendizes Artífices, visto que expandiu o seu campo de atuação para atender as necessidades vindas dos empreendimentos das áreas da indústria e da agricultura (Moura, 2007).

De acordo com Cunha (2000a), em 1910, inaugurou-se as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 localidades, sendo 18 delas nas capitais dos estados (Amazonas, Pará, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina) e 1 na cidade de Campos (Rio de Janeiro), por apresentar mais facilidade em sua instalação e posterior funcionamento, além de ser a terra natal do então Presidente da República, não sendo contemplados Distrito Federal (denominado estado da Guanabara e se localizava na mesma região onde hoje é o município do Rio de Janeiro), e o Rio Grande do Sul, pois já possuíam instituições com propósitos e organização semelhantes aos determinados à essas novas escolas. Nessas escolas, os alunos aprendiam um dos ofícios que mais se encontravam em harmonia com setor industrial brasileiro na época, apesar de ser pouco desenvolvido, sendo: carpintaria, alfaiataria, sapataria, marcenaria, funilaria, tornearia, serralheria, ferraria, entalhe, courearia, tipografia, encadernação (Soares, 1981; Cunha, 2000b).

Em 13 de janeiro de 1937, foi promulgada a Lei Nº 378 que estabelecia a nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. De acordo com o Artigo 37 dessa lei, “A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em Lyceus [Liceus], destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos” (Brasil, 1937, p. 5). Em outras palavras, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais conforme estabelecido na Lei Nº 378/1937, sendo, mais tarde, instituídos novas unidades para difundir o ensino profissional no país. Observa-se que, somente com a instituição do Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino profissional passou a contemplar o grau secundário (Brasil, 1942a), correspondente ao nível médio na atualidade. Nesse mesmo ano, o Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro 1942, estabeleceu que a rede federal de ensino industrial seria formada pelas escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, sendo, assim, extinguidos os Liceus Industriais (Brasil, 1942b).

Em relação ao ensino agrícola, o Decreto-Lei Nº 9.613 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), de 20 de agosto de 1946, teve um papel de destaque, pois integrou o ensino agrícola no sistema educacional do país como um ramo especializado, passando a conectar a educação agrícola às outras modalidades de ensino no país. Esse decreto-lei, para além das Escolas de Iniciação Agrícola e Escolas Agrícolas, determinou a criação das Escolas Agrotécnicas, que tinham o objetivo de ofertar um ou mais “cursos agrícolas técnicos” (Brasil, 1946) e de oferecer uma formação técnica profissional para aqueles que pretendiam atuar em atividades pertinentes à produção agrícola no país. Posteriormente, com a instituição do Decreto Nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, as instituições educacionais agrícolas ligadas à Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI (criada pelo Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973), como as Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas dentre outras, seriam denominadas uniformemente de Escolas Agrotécnicas Federais, sendo acrescentado a essa nova denominação o nome de cada município onde se encontravam situadas (Brasil, 1979; Brasil, 2009).

A partir da instituição da Lei Federal Nº 3.552 em 16 de fevereiro de 1959, iniciou-se o processo de conversão das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias (Guerra; Nunes; Pontes; Santos, 2020; Santos; Silva; Medeiros Neta, 2022). A partir disso, essas instituições passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, ganhando

autonomia de didática e de gestão. “Com isso, intensificam gradativamente a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” da época (Brasil, 2010, p. 11), além de possibilitar que os cursos ofertados pudessem ter uma melhor qualidade. Dentro desse cenário da formação técnica no Brasil, destaca-se também a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pois, apesar de ter sido a segunda lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), transformou, de forma obrigatória, todo currículo do 2º grau em qualificação técnica-profissional. Observa-se que, para atender as demandas dessa época, foram criados novos cursos e aumentou significativamente o número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais do país (Brasil, 2010). Verifica-se que a profissionalização do ensino do segundo grau prevista na Lei Nº 5.692/1971 foi modificada com a instituição da Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, tornando-a optativa.

A partir da metade da década de 1970, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram, gradativamente, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), sendo isso identificado por meio da promulgação das seguintes Leis: Nº 6.545, de 30 de junho de 1978; Nº 7.863, de 31 de outubro de 1989; Nº 8.711, de 28 de setembro de 1993; e Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Com essa mudança, essas instituições, para além dos cursos já ofertados, passaram a ter permissão para trabalhar com cursos de formação de níveis mais elevados. Posteriormente, o Decreto Nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, veio dispor sobre a organização dos Cefets, constituindo-se em autarquias federais - que possuem autonomia financeira, administrativa, patrimonial, disciplinar, didático-pedagógica dessas instituições -, vinculadas ao Ministério da Educação (Brasil, 2004). Mais tarde, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabelece a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e integrou os Cefets e as Escolas Agrotécnicas Federais ainda existentes em alguns estados brasileiros, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IFs) do país. Isso fez com que a educação profissional e tecnologia se tornasse presente em diversas regiões do Brasil, sendo ofertados cursos em diferentes níveis e modalidades (Brasil, 2008). Devido a este processo de expansão e interiorização dos Institutos Federais, muitos brasileiros passaram a ter oportunidade de acessar um ensino de qualidade, já que essas instituições se tornaram presentes em regiões para além dos grandes centros urbanos do país (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Com o passar dos anos, observa-se que os Institutos Federais “estão promovendo uma cultura de inovação e inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a partir das características, experiências e necessidades de cada território e de suas populações” (Brasil, 2014c, p. 3). Ressalta-se ainda que, para que essa cultura educacional se concretize, vários dispositivos são criados no intuito de promover o acesso das populações que foram historicamente rejeitadas e desviadas de qualquer chance de ingressar nos Institutos Federais e de terem acesso ao conhecimento, à inovação e à tecnologia dentre outras coisas produzidas e ofertadas nessas e por essas instituições, como ocorreu com a população negra. Vale destacar que, apesar do termo “acesso” poder ser definido como “ingresso”; “entrada”, “ato de ingressar” (Ferreira, 2010), para essa pesquisa, essa expressão é tomada como

[...] o processo de aproximação e de estabelecimento de diálogo com a comunidade que resulte em inclusão das populações não tradicionais nas instituições educacionais e, conseqüentemente, sua participação efetiva no processo de formação, elevação de escolaridade e de inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2014c, p. 4).

Verifica-se que essa aproximação e o diálogo possibilitam às instituições públicas e privadas, que tiverem interesse, a definirem suas diretrizes e políticas de acordo com a realidade das comunidades, podendo, assim, identificar e atender as suas demandas, desafios e necessidades. Observa-se que as ações afirmativas são exemplos dessas políticas que buscam enfrentar as desigualdades, contribuir para que a educação seja mais democrática e minimizar os prejuízos historicamente sofridos por alguns grupos durante todo processo de construção da sociedade brasileira. Um exemplo disso foi estabelecimento da Lei Nº 12.711/2012 que determina a reserva das vagas para grupos minorizados (negros, indígenas e pessoas com deficiência) nas instituições federais ensino técnico de nível médio e nas universidades federais do Brasil.

Para além disso, Zago (2006, p. 228) destaca que, para que a democratização da educação se torne mais efetiva, é necessária a criação e a implementação de “[...] políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”, ou seja, não basta apenas serem criados mecanismos que visam ao acesso, mas também, serem adotados instrumentos e elaboradas políticas que busquem garantir a permanência dos estudantes até a conclusão dos seus respectivos cursos em qualquer nível de ensino. Em consonância a isso, destaca-se que

somente o acesso à educação não garante a permanência e êxito dos sujeitos na escola. É necessário o entrelaçamento de políticas educacionais e a ressignificação dos sujeitos em relação a essas políticas, para que assim, os estudantes acessem a educação como um direito fundamental (Silveira, 2017, p. 31-32).

Em relação ao direito à educação, o Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988 define os princípios que serão tomados como base no que se refere ao ensino no Brasil. Dentro do contexto desta pesquisa, destaca-se o seguinte inciso: “I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Em relação a esse inciso, Veras e Martins (2000) consideram que, levando-se em consideração os desníveis pessoais e sociais da população brasileira, esse inciso representa um grande desafio para Brasil. Tomando como base esse princípio constitucional, possibilita-se o debate “sobre questões conexas que implicam reduzir os altos índices de abandono (evasão ou não-permanência), reprovação, distorção idade/série, com garantia de medidas suplementares para proteger a permanência, o reingresso e o sucesso” (êxito) (Veras; Martins, 2000, p. 402). Melhor dizendo, apesar de haver uma previsão constitucional que assegura o direito à educação no país, ainda há necessidade de criação de políticas complementares que possam garantir a igualdade de condições em relação ao acesso, à permanência e ao êxito escolar daqueles grupos que se encontram em situações de maior vulnerabilidade.

Ressalta-se que, ao se pensar no aumento de políticas de difusão e de acesso à educação no país, também se tornam relevantes a discussão e a elaboração de estratégias que visem à permanência dos ingressantes nas instituições de ensino. Para isso, é necessário que haja um acompanhamento dos estudantes cotistas para que as suas realidades e dificuldades de adaptação possam ser identificadas com mais efetividade. Neste sentido, a “permanência estudantil se articula com a elaboração de estratégias, que se formam a partir de ações e movimentos realizados pelos estudantes ou pelas instituições e se voltam para manter os estudantes até a conclusão dos cursos” (Moraes, 2023, p. 2). Dentro desse contexto, entende-se o vocábulo “permanência” como “continuidade” nesta pesquisa (Borba, 2011). Em consonância ao exposta anteriormente, Reis e Tenório (2009, p. 4) admitem que a permanência é

[...] o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “in” [...].

Nessa perspectiva, ao se pensar na permanência do discente nas instituições de ensino, é fundamental que isso também seja associado ao seu êxito, pois não faz sentido somente dar condições para que ele continue cumprindo todas as etapas e atividades estabelecidas no curso sem descortinar a sua finalização. Isto é, a permanência está diretamente ligada ao êxito do discente, pois contribui para que ele possa concluir o seu curso dentro dos prazos determinados pelas instituições de ensino. Vale destacar que a expressão “êxito” possui alguns significados, podendo ser entendida como “sucesso” (Borba, 2011) ou “bom resultado” (Instituto Antônio Houaiss, 2011). Para esta pesquisa, o termo “êxito” ou “sucesso” escolar significa que “o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado” (Brasil, 2014a, p. 21).

Nesse contexto, “o que reforça a permanência e êxito dos educandos não são apenas as políticas vinculadas a assistência estudantil, mas, principalmente, um Projeto Político-Pedagógico consistente, motivador e uma educação de qualidade” (Moreira Pacheco, 2022, p. 1-2). Nota-se também que, em relação à permanência e o êxito escolar, a Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e que está em vigência até 2024, também descreve como estratégia os seguintes pontos:

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; (Brasil, 2014b, n.p).

Diante disso, há a necessidade de criação de mecanismos, estratégias e políticas que visam a permanência e obtenha como resultado o êxito escolar do aluno. Pois, apesar do acesso e da permanência à educação serem direitos garantidos constitucionalmente, é urgente fomentar a necessidade de aumentar as discussões dentro e fora dos ambientes acadêmicos e escolares na tentativa de realizar ações e reivindicar mais políticas públicas que sejam favoráveis e contribuam para a democratização do ingresso, da continuidade e do sucesso escolar, principalmente para aqueles grupos que se encontram em desvantagem social no país.

5. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, usou-se a abordagem qualitativa, pois “[...] privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados [...]” (Martins, 2004, p. 289). Já os níveis de manifestação do estudo foram classificados como descritivo, por ter o intuito de descrever as situações e os acontecimentos sobre uma certa realidade (Triviños, 1987), e exploratório, pois possibilita que o problema se torne mais compreensível e que se tenha uma maior aproximação sobre ele (Gil, 2010).

Na elaboração deste artigo, aderiu-se ao delineamento de pesquisa bibliográfica; que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (Marconi; Lakatos, 2005, p. 183); e documental; que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Destaca-se que foram selecionados e analisados somente as bibliografias e documentos diretamente ligados ou que são correlatos ao problema de pesquisa definido neste trabalho.

Para a execução dessa pesquisa, foram analisados dados dos alunos de todas as turmas dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Portos, noturnos e na modalidade concomitante, ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Cariacica entre os anos de 2013 e 2022. Para a produção e coleta de dados, foram verificados todos os editais dos processos seletivos dos respectivos cursos dentro do período informado. Como o pesquisador é um servidor público federal que trabalha na respectiva instituição de ensino, solicitou à Coordenadoria de Registro Acadêmico (CRA), o fornecimento de informações extraídas do Sistema Q-Acadêmico (sistema utilizado para o controle acadêmico e das atividades letivas no Ifes) sobre o acesso (ingresso), a permanência (continuidade) e o êxito (sucesso) dos alunos dentro do período informado.

A partir disso, foram realizadas várias consultas ao Sistema Q-Acadêmico para obter tais informações, pois esse software, responsável pelo controle acadêmico do Ifes, não disponibiliza um único documento que englobe todos os elementos requisitados. Com isso, foram produzidos e coletados os dados, por meio da emissão de diversos

documentos individuais e semestrais, referentes aos discentes de todas as turmas que ingressaram nos dois cursos do primeiro semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2022. Destaca-se que, devido à natureza dos dados fornecidos, não há possibilidade de identificação dos alunos de todas as turmas dos cursos analisados.

Buscando-se responder à questão de investigação e estando conforme o objetivo proposto neste estudo, optou-se por utilizar a análise de conteúdo como metodologia de análise e tratamento dos dados, porque ela permite que o pesquisador seja capaz de organizar e tornar compreensível as ideias contidas nas informações obtidas, podendo, assim, desenvolver deduções lógicas e alegações com base nos dados que foram levantados (Bardin, 2016).

Em relação à seleção e ao tratamento dos dados, utilizou-se uma planilha eletrônica para separar e formatar, por ano, todas as informações que contribuíram para que o objetivo desta pesquisa fosse alcançado e que auxiliassem para que análise dos dados pudesse ser realizada da melhor forma. Dentre as informações levantadas e utilizadas, destacam-se as seguintes: nome do curso; semestre de ingresso do aluno; quantidade de vagas disponibilizadas; cor/raça declarada na inscrição; quantidade de vagas de ação afirmativa disponibilizadas; cor/raça daqueles que se inscreveram para vagas de ação afirmativa; forma de ingresso do discente de acordo a inscrição no processo seletivo; e situação de matrícula. A partir disso, compilou-se esses dados e foram criadas as categorias “acesso”,

6. ALUNOS NEGROS NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFES

No intuito de verificar se a implementação da Lei nº 12.711/2012 contribuiu ou não para o aumento do acesso, da permanência e do êxito dos alunos autodeclarados negros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), serão apresentados a seguir os dados a respeito dos discentes matriculados nos cursos Técnico em Logística e Técnico em Porto do Ifes ofertados no Ifes campus Cariacica e que ingressaram no período entre o primeiro semestre de 2013 e o segundo semestre de 2020, sendo eles ofertados no período noturno e na modalidade concomitante - modelo de curso técnico pode ser feito por alguém que esteja cursando o 2º ou 3º ano do Ensino Médio em outra instituição de ensino, sendo esse critério concomitância previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para tornar mais compreensível a questão central da pesquisa proposta neste trabalho, em primeiro lugar, serão apresentadas as informações a respeito dos processos seletivos ocorridos dentro do período pesquisado, sendo elas demonstradas no Quadro 1. Nesse contexto, a partir de 2013, o Ifes deu início à reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPIs) nos cursos ofertados em cada concurso seletivo realizado, atendendo, assim, as exigências da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Vale destacar também que não houve processo seletivo para o ingresso em 2013 no curso Técnico em Portos, além de não serem ofertadas vagas para o segundo semestre de 2020 para nenhum dos dois cursos pesquisados devido à pandemia de Covid-19. Verificado também que a quantitativo de vagas reservadas aos PPIs, em termos percentuais, corresponde a uma variação entre 27,78% e 37,50% para o curso Técnico em Logística e 27,78% e 34,37% para o curso de Técnico em Portos a depender do ano e semestre analisados. Dessa forma, o Ifes Campus Cariacica contribuiu para que a lei em questão pudesse ser aplicada por meio dos editais, dando a oportunidade para que a população negra, foco dessa pesquisa, e indígena tivessem a possibilidade de acessar as vagas ofertadas nos cursos.

Quadro 1 – Total de vagas ofertadas nos editais de seleção e as destinadas as ações afirmativas aos pretos, pardos e indígenas (PPIs) por curso

Ano	Semestre	Técnico em Logística		Técnico em Portos	
		Nº Total de Vagas Ofertadas no Curso	Nº de Vagas de Ação Afirmativa (PPI) dentro do Nº Total de Vagas	Nº Total de Vagas Ofertadas no Curso	Nº de Vagas de Ação Afirmativa (PPI) dentro do Nº Total de Vagas
2013	1º	36	10	Não ofertado	Não ofertado
	2º	36	10	Não ofertado	Não ofertado
2014	1º	36	12	40	12
	2º	40	12	40	12
2015	1º	80	24	40	12
	2º	80	24	40	12
2016	1º	72	22	36	12
	2º	80	24	40	12
2017	1º	80	24	40	12
	2º	80	24	40	12
2018	1º	72	22	36	10
	2º	72	22	36	10
2019	1º	72	22	36	10
	2º	72	22	36	10
2020	1º	72	22	36	10
	2º	Não ofertado	Não ofertado	Não ofertado	Não ofertado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O objetivo de apresentar os dados contidos no Quadro 2 é demonstrar se os alunos autodeclarados negros (preto e pardos) tiveram acesso (Brasil, 2014a) às vagas reservadas aos PPIs nos cursos técnicos estudados. Dentro desse cenário, vale dar destaque ao segundo semestre de 2016 do curso Técnico em Logística e detalhar mais as informações que compuseram tais dados mesmo que não estejam contidos no quadro acima. Nesse período, foram realizadas matrículas de 12 alunos nas vagas destinadas à ação afirmativa, sendo elas ocupadas por 09 pessoas que se autodeclararam amarelas, 02 brancas e apenas 01 como negra. Isso demonstra que, apesar de estar previsto no edital que as respectivas vagas eram destinadas aos PPIs, discentes que não fazem parte do grupo conseguiram ocupá-las indevidamente, mesmo que não fizessem jus a essa política de promoção da igualdade racial na educação do país (Brasil, 2012). Já no curso Técnico em Portos, apesar de ser em menor escalar, ainda ocorreram situações em que as vagas exclusivas para os PPIs foram ocupadas por alunos brancos e amarelos, mas, em sua maioria, as matrículas foram feitas para pessoas negras. Observando esse contexto, é importante destacar que, neste período, não havia nenhum procedimento de heteroidentificação instituído no Ifes, sendo apenas considerada a autodeclaração do candidato registrada durante a realização da sua respectiva inscrição no processo seletivo.

Quadro 2 – Matrículas realizadas nas vagas destinadas aos pretos, pardos e indígenas (PPIs) e as vagas realmente ocupadas por alunos autodeclarados negros

Ano	Semestre	Técnico em Logística		Técnico em Portos	
		Total de Matrículas Realizadas nas vagas para PPIs	Matrículas Ocupadas por alunos autodeclarados Negros	Total de Matrículas Realizadas nas vagas para PPIs	Matrículas Ocupadas por alunos autodeclarados Negros
2013	1º	5	3	Não ofertado	Não ofertado
	2º	6	5	Não ofertado	Não ofertado
2014	1º	6	6	9	9
	2º	3	2	7	5
2015	1º	12	12	8	7
	2º	11	11	5	5
2016	1º	13	13	6	6
	2º	12	1	5	2
2017	1º	11	10	4	3
	2º	12	10	6	6
2018	1º	23	21	11	11
	2º	23	22	10	10
2019	1º	24	24	10	8
	2º	13	13	8	7
2020	1º	23	22	9	9
	2º	Não ofertado	Não ofertado	Não ofertado	Não ofertado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

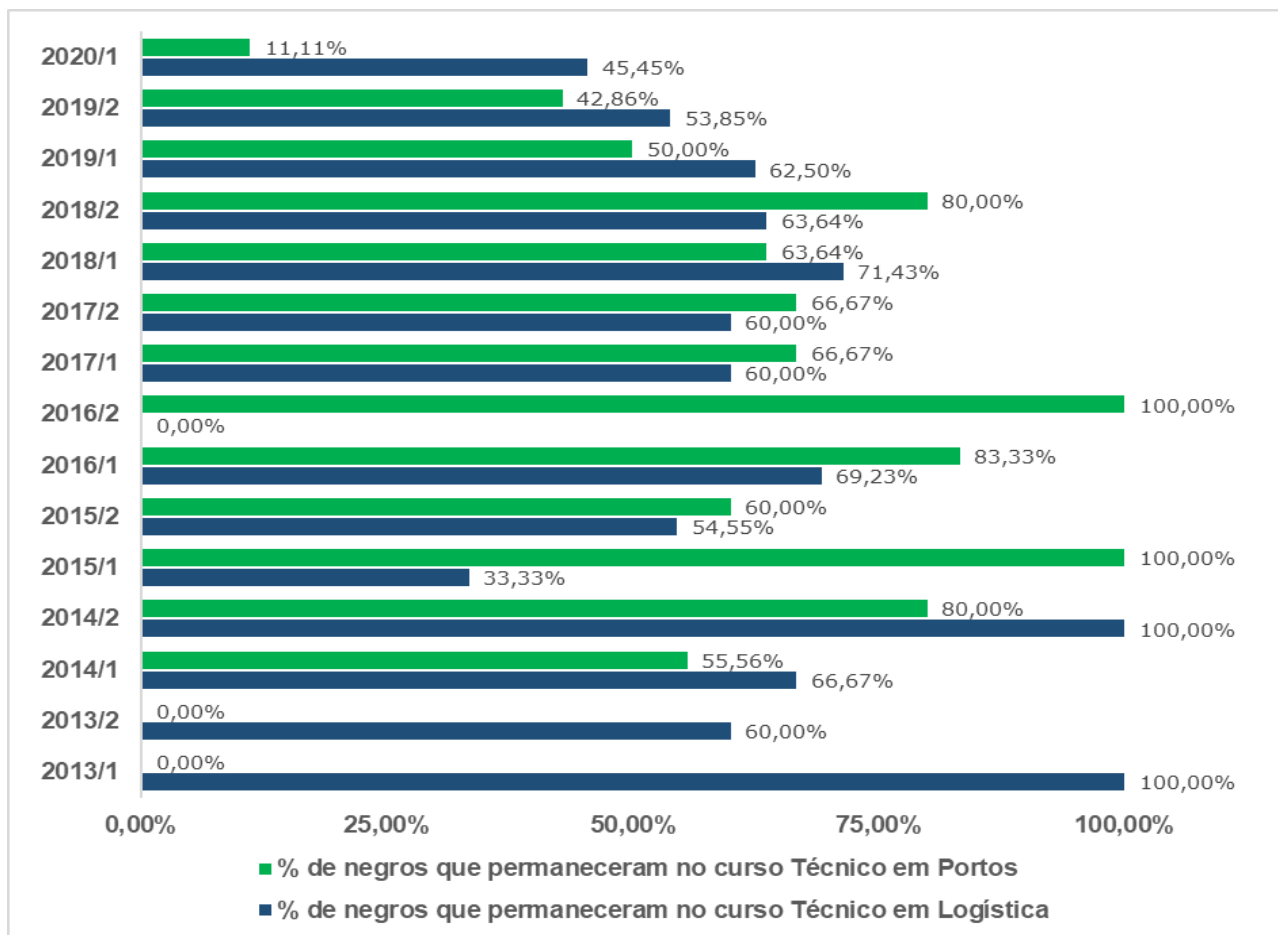
Analisando o quantitativo de matrículas dos discentes negros realizadas nos dois cursos dentro do período analisado, foi identificada uma grande diferença em relação ao número de ingressantes de acordo com a modalidade de vaga escolhida para o ingresso nos respectivos processos seletivos, pois, em relação às vagas de ampla concorrência entre 2013 e 2020, os negros ocuparam um total de 34,58% no curso Técnico em Logística e 34,39% no curso Técnico em Portos. No que se refere às vagas reservadas aos PPIs para o mesmo período, os negros foram matriculados em apenas 14,83% das vagas do curso Técnico em Logística e 13,33% das destinadas ao curso Técnico em Portos. Isso demonstra que, apesar de serem implementadas ações afirmativas voltada ao ingresso de pessoas negras nos cursos técnicos do Ifes campus Cariacica, a maioria dos discentes que fazem parte desse grupo ainda não estão optando por acessar a instituição por meio da reserva de vagas. Dentro desse contexto, a Lei 12.711/2022 não teve uma grande contribuição no que se refere ao acesso/ingresso (Brasil, 2014a; Ferreira, 2010) dos PPIs nos cursos técnicos pesquisados.

Antes de entrar na questão da “permanência” escolar, em primeiro lugar, é necessário que se tenha uma maior compreensão sobre como é mantido e finalizado o vínculo do discente com o Ifes campus Cariacica Para isso, é fundamental entender o que é e como ocorre a integralização curricular. No caso do Ifes, a integralização curricular (tempo de vínculo do estudante com a instituição) ocorre quando os componentes curriculares e demais requisitos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) são realizados pelo discente dentro dos prazos mínimos e máximos estabelecidos no respectivo documento. Isto é, para o curso técnico concomitante/subsequente com duração do período escolar de 2 anos, o prazo de integralização curricular ocorrerá no mínimo de 2 e no máximo de 4 anos. Já os que possuírem a duração de 1,5 ano, terá a sua integralização curricular mínima em 1,5 ano e máxima em 3 anos. Dessa forma, o discente possuirá vínculo com a instituição de ensino, para a conclusão de todos os componentes curriculares e demais requisitos previstos no PPC, até quando ocorrer a integralização do seu respectivo curso, podendo isso ocorrer em um prazo de no máximo o dobro do seu período regular.

Dentro desse contexto, destaca-se também que, caso seja solicitado algum documento que comprove a conclusão de curso (certificado, diploma, histórico etc.), o aluno, mesmo que o prazo máximo de integralização não tenha sido atingido, perderá o vínculo com a instituição de ensino assim que o documento requisitado for emitido. Em resumo, a integralização, nesta pesquisa, significa a data limite que o discente terá o vínculo com a

instituição de ensino, podendo, assim, concluir ou não o curso no qual ingressou. Após esta explanação, serão apresentados, a seguir, os termos e as suas respectivas definições para que se tenha uma melhor compreensão das temáticas abordadas nesta pesquisa.

Gráfico 1 - Permanência dos alunos negros nos cursos técnicos noturnos do Ifes campus Cariacica



Fonte: Sistema Q-Acadêmico

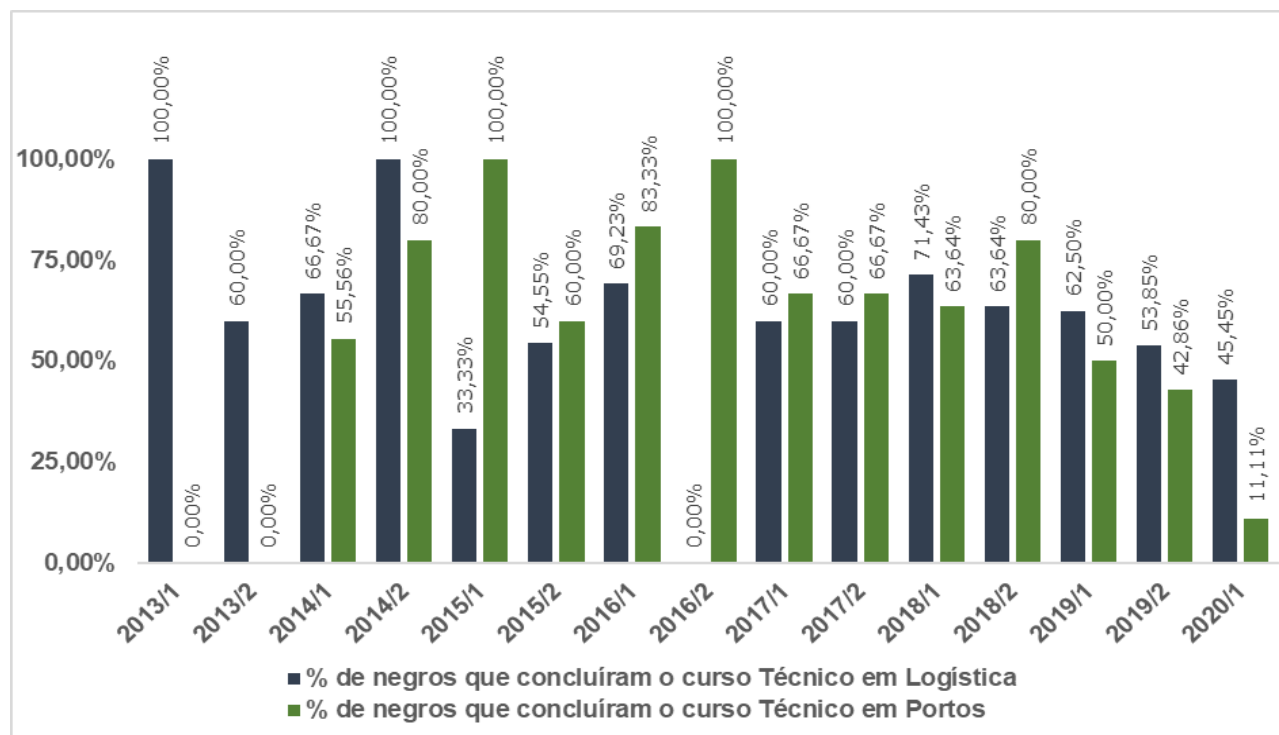
Nota: Gráfico produzido pelo autor

Dentre as expressões e conceitos utilizados, a ‘permanência’ escolar, sendo entendida como “continuidade” (Borba, 2011; Reis; Tenório, 2009) nesta pesquisa, considerou as situações em que os discentes negros, que ingressaram no Ifes Campus Cariacica por meio da ação afirmativa, permaneceram nos seus respectivos cursos até o momento em que ocorreu a integralização de suas matrículas, ou seja, até o instante em que todas as etapas previstas no Projeto Pedagógico do Curso foram cumpridas, mas os documentos que comprovam a conclusão do curso não foram emitidos. Neste cenário, o Gráfico 1 apresenta, semestralmente, o percentual de negros que ingressaram por meio das ações afirmativa e permaneceram nos cursos técnicos do Ifes Campus Cariacica até o período de integralização das suas respectivas matrículas. Vale frisar também que o primeiro e o

segundo semestres de 2013 não possuem informações sobre a permanência de negros no curso Técnico em Portos, pois não houve processo seletivo para o ingresso de discentes no período informado.

Ao analisar as informações contidas no Gráfico 1, como também aquelas obtidas por meio do sistema Q-Acadêmico utilizado no Ifes, foi verificado que o único negro que ingressou no curso Técnico em Logística, no segundo semestre de 2016, não permaneceu no curso até a conclusão de toda etapa escolar. É observado também que somente nos semestres de 2013/1 e 2014/2 (Técnico em Logística) e de 2015/1 e 2016/2 (Técnico em Portos) todos os discentes negros que ingressaram por ações afirmativas deram continuidade nos cursos até a sua etapa final, totalizando 100%. Já nos demais períodos, foi identificado que muitos alunos negros não deram continuidade aos estudos até cumprir todas as suas etapas, representando uma média de não permanência de 53,90% no curso Técnico em Logística e 50,76% no curso Técnico em Portos, demonstrando a necessidade de elaboração de estratégias e realização de ações que visem não somente a constância dos discentes na instituição de ensino, mas também que realmente lhes possibilitem continuarem em seus cursos até a sua conclusão e se sintam, principalmente, inseridos e acolhidos no ambiente educacional (Reis; Tenório, 2009; Moraes, 2023).

Gráfico 2 - Êxito dos alunos negros nos cursos técnicos noturnos no Ifes campus Cariacica



Fonte: Sistema Q-Acadêmico

Nota: Gráfico produzido pelo autor

Como já mencionado em capítulo anterior, a permanência escolar está diretamente ligada ao êxito do estudante, pois contribui para que todos os requisitos estabelecidos nos Projeto Pedagógico do Curso sejam concluídos dentro dos prazos determinados. Nesse contexto, foram considerados com “êxito” escolar os alunos que cumpriram todos os componentes da etapa escolar e estavam aptos ou serem certificados ou diplomados nos cursos em que obtiveram o sucesso (Brasil, 2014a), podendo os resultados semestrais serem observados no Gráfico 2. Os dados apresentados representam os percentuais de discentes que acessaram os cursos por intermédio das reservas de vagas previstas nos editais e que concluíram seus cursos, já estando diplomados, somados àqueles que estão aguardando somente as suas respectivas certificações.

De acordo com os dados contidos no Gráfico 2, apenas o discente que não permaneceu no curso Técnico em Logística em 2016/2 não obteve êxito escolar, pois não cumpriu todas os componentes curriculares previstos no Projeto Pedagógico do Curso. Vale salientar ainda que todos os estudantes negros ingressantes por ação afirmativa no curso Técnico em Logística em 2013/1 e 2014/2 e no curso Técnico em Portos em 2015/1 e 2016/2 obtiveram 100% de sucesso. Tomando como base os resultados apresentados no Gráfico 1, é verificado que todos aqueles que permaneceram nos cursos obtiveram êxito escolar, pois concluíram os componentes curriculares, as práticas de estágio e foram ou estão aguardando as suas diplomações.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender em que proporção a implementação da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, contribuiu para aumentar o acesso, a permanência e o êxito de estudantes, autodeclarados negros (pretos e pardos), nos cursos técnicos concomitantes e noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Cariacica, foi a proposta desta pesquisa. Com a efetivação da referida Lei de Cotas, a maneira com que os processos seletivos foram preparados e executados, para o ingresso a partir de 2013, sofre alterações significativas, deixando um pouco de lado o viés meritocrático que era adotado até então. Assim, novos critérios de seleção foram adotados no sentido de garantir que as vagas reservadas por meio das ações afirmativas pudessem ser realmente ocupadas por aqueles grupos que foram excluídos e

invisibilizados do processo histórico de construção da sociedade brasileira e também ficaram à margem do sistema educacional do país desde seu início, como ocorreu com os negros.

Em relação ao ingresso escolar nos cursos Técnico em Logística e Técnico em Portos ofertados pelo Ifes, mesmo havendo limitações e regras descritas nos editais a respeito do direito a acessar os cursos técnicos noturnos do Ifes por meio da reserva de vagas, ainda ocorreram situações em que discentes autodeclarados brancos e amarelos ocuparam as vagas destinadas aos pretos, pardos e indígenas. Isso mostra a grande vulnerabilidade que os processos de seleção apresentavam, pois, principalmente no período de 2013 ao primeiro semestre de 2020, somente eram feitas as análises documentais dos candidatos para comprovar a condição e o direito à vaga. Também foi identificado que, dentro do período analisado, não ocorreu uma formação específica que realmente pudesse capacitar os servidores que realizaram estas verificações nos documentos, contribuindo para que equívocos pudessem ocorrer e que pessoas fossem deferidas para ingressar em vagas que não teriam direito.

Além disso, apesar da existência das reservas de vagas nos editais dos processos seletivos dos cursos analisados nesta pesquisa, o número de matrículas de negros realizadas na modalidade “ampla concorrência” superou, significativamente, àquelas registradas para os discentes pretos e pardos que se inscreveram para as vagas de “ação afirmativa”. Isso pode ser uma consequência do não aceite da documentação do candidato durante o processo de avaliação da autodeclaração, sendo ele alocado em uma lista de reclassificação. Caso viesse ocupar alguma vaga que ficou sem ser preenchida, ele teve a sua matrícula registrada na vaga da modalidade ampla concorrência mesmo que tivesse feito a sua inscrição na vaga de ação afirmativa, sendo um fator limitador na realização da pesquisa, análises e obtenção dos resultados. Buscando minimizar esses acontecimentos, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), por meio da resolução do Conselho Superior Nº 61, de 13 de dezembro de 2019, instala a Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração (CPVA), além de estabelecer e regulamentar os critérios e procedimentos de averiguação da veracidade da autodeclaração de pessoas pretas e pardos (negras) e indígenas no processo seletivo discente do Ifes, sendo estabelecido, a partir disso, o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatos negros.

Em relação à permanência escolar dos alunos nos cursos Técnicos em Logística e Portos, quase a metade daqueles que ingressaram não continuaram em seus respectivos cursos, sendo algo preocupante para a instituição de ensino. Em relação aos alunos que permaneceram nos cursos, é importante frisar que o sistema em que os dados deste estudo foram retirados não fornece um documento ou relatório que conste o período de encerramento do vínculo do estudante com a instituição de ensino (integralização). Isso dificultou a identificação dos alunos que permaneceram e finalizaram seus respectivos cursos no período regular estabelecido. Assim, mesmo que o aluno tenha concluído o curso dentro do período previsto, mas não tenha solicitado o seu certificado ou diploma em imediato, ele continuará matriculado e as informações a respeito da sua permanência e, conseqüentemente, o êxito escolar ficam comprometidas.

Observa-se também que, para que as informações a respeito da permanência e êxito escolar sejam mais precisas, é necessário que os cadastros de todos os alunos sejam acessados individualmente para identificar quando ele realmente finalizou todas as disciplinas e demais exigências do Projeto Pedagógico do Curso, sendo algo moroso e que exige autorização para ser obtido. Além disso, não há uma política de assistência estudantil que seja direcionada aos estudantes negros que ingressaram por meio da reserva de vagas. Dentro desse cenário, vale destacar que, a partir dos dados coletados e produzidos, não foi possível realizar uma análise a respeito dos motivos pelos quais os discentes negros não permaneceram em seus cursos até a integralização das suas matrículas, sendo isso uma limitação desta pesquisa e uma oportunidade para a realização de estudos futuros.

Já no que diz respeito ao êxito dos alunos negros nos cursos técnicos noturnos do Ifes, identificou-se que, em relação a todos que ingressaram, a grande parte deles não obtiveram sucesso, totalizando quase a metade do número dos ingressantes. Levando em consideração os discentes que permaneceram nos cursos, todos eles obtiveram êxito escolar, pois concluíram todas as etapas curriculares e atenderam os demais requisitos previstos no Projeto Pedagógico do Curso. Isso demonstra a existência de uma relação direta em permanência do aluno e o seu respectivo êxito escolar.

Dentro do exposto anteriormente, sugere-se a criação de políticas de assistência estudantil direcionadas aos estudantes negros que ingressaram nos cursos por meios de reserva de vagas, visando à permanência e ao êxito escolar; a elaboração de ações mais

efetivas que visem preparar e capacitar os servidores que atuarão na análise documental e nas bancas de heteroidentificação, principalmente aqueles que já executam essa atividade, no intuito de minimizar desvios em relação ao aceite de pessoas que não fazem jus às ações afirmativas adotadas nos processos seletivos; a realização das entrevistas de verificação complementar da autodeclaração no formato presencial, evitando o recebimento de imagens e vídeos manipulados dos candidatos que possam trazer dúvidas e induzir ao erro os membros das bancas nos momentos das avaliações; o desenvolvimento de ferramentas no Q-Acadêmico que possam fornecer informações mais completas e precisas a respeito do acesso, da permanência e do êxito escolar dos alunos nos cursos ou a utilização de um novo sistema que possa oferecer tais informações; o fornecimento de dados e verificação constante dos resultados das políticas afirmativas implementadas na instituição pela alta gestão. Dessa forma, haverá possibilidade de realização de estudos futuros que possam complementar e aprofundar as informações apresentadas nesta pesquisa ou no sentido de contribuir para a elaboração e implementação de ações e políticas institucionais que visam diminuir as desigualdades existentes no sistema educacional.

Tendo como base o problema de pesquisa proposto e as informações contidas neste estudo, pode-se afirmar que a implementação da Lei Nº 12.711/ 2012 não teve uma contribuição significativa no que se refere ao acesso, à permanência e ao êxito escolar dos alunos autodeclarados negros que ingressaram nos cursos técnicos concomitantes e noturnos do Ifes Campus Cariacica dentro do período analisado. Mesmo obtendo tal resultado, ressalta-se a importância da Lei Nº 12.711/ 2012 para a população negra que, historicamente, teve as oportunidades educacionais negadas durante todo o processo de formação do sistema educacional brasileiro. Além de ser um marco para a garantia de direitos, essa lei é também um mecanismo que promove a democratização da educação, a garantia de direitos e a reparação histórica por meio da inclusão de grupos que se encontram ainda em situação de desvantagem social no Brasil.

8. REFERENCIAL

ALADRÉN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravidão na América Portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. 256 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2009. p. 222.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- BANCO MUNDIAL. 2018. **Afrodescendentes na América Latina: rumo a um marco de inclusão**. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca nacional, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- _____. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.
- _____. **Decreto nº 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 out. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm
- _____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas 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: 4 jun. 2018.
- _____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Regulamento Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 1942a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm.
- _____. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Diário oficial da União – Seção 1-23/8/1946, Página 12019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm.
- _____. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 fev. 1942b.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. **Decreto nº 72.434**, de 9 de Julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. **Decreto nº 83.935**, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 set. 1979. Seção 1, p. 11. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1979/D83935.html#:~:text=decreto%20n%C2%BA%2083.935%2C%20de%2004,estabelecimentos%20de%20ensino%20que%20indica.

_____. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito para o Programa Mulheres Mil**. Plano Brasil Sem Miséria. Brasília/DF. 2014c.

_____. **Lei Imperial nº 1**, de 14 de janeiro de 1837. Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/download/29135/pdf/0>.

_____. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm.

_____. **Lei Nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm.

_____. **Lei nº 5.465**, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 1968. seção 1. P. 5.537. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,

Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

_____. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE-CEB). **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília. 2014a. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **(Re)significação do ensino agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: Documento Final. Brasília, DF, abril de 2009. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&Itemid=30192.

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Colaboradores LONGO, Beatriz Nunes de Oliveira; NEVES, Maria Helena de Moura, BAZZOLI, Marina Bortolotti; IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Curitiba: Piá, 2011.

ClAVATTA, Maria. **A cultura do trabalho e a educação plena negada**. Revista Labor, n.5, v.1, 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br>, acesso em 08 de maio de 2014.

ClAVATTA, Maria et al. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.º 14, maio/jun./jul./ago, 2000b. p. 89-107.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste.** 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos, 5. ed., Curitiba: Positivo, 2010, 2272 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001, 454 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p.134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>.

GUERRA, Carmem Ariane Filgueira de Medeiros; NUNES, Albino Oliveira; PONTES, Sandra Renuzia de; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **De Escola de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais: a transformação na educação profissional brasileira.** Educação & Linguagem, v. 7, n. 1, p. 40-54, jan.-abr. 2020. ISSN: 2359-277X.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1979.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça - GPP Ger.** Brasília; Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres: Rio de Janeiro, CEPESC, 2010.

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

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss conciso.** São Paulo: Moderna, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, H. H. T. de S.. (2004). **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação E Pesquisa, 30(2), 289–300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

MEZZARROBA, Orides; DE CASTRO, Matheus Felipe. História do direito constitucional brasileiro: a constituição do Império do Brasil de 1824 e o sistema privado escravocrata / History of brazilian constitutional law: the Constitution of the Empire of Brasil of 1824 and the slavery private system/ Histoire du droit constitutionnel bresilien : la Constitution Imperiale Bresilienne et le systeme esclave. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 99-119, ago. 2017. ISSN 2238-0604. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1894/1212>.

MOURA. Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos [en linea]*. 2007, 2(), 4-30. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>.

MOURA D.H; LIMA FILHO D.L; SILVA M.R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2015Oct;20(63):1057–80. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>.

MORAES, P. M. Análises sobre a permanência estudantil nos Institutos Federais de Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123541, 2023. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJrsWkvzH6R375PcZRccVpf/?format=pdf&lang=pt>

MOREIRA PACHECO, E. Identidade, permanência e êxito nos IFs: a importância da Revista Thema. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. Editorial, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2756>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

OLINGER, Jillian; CAPATOSTO, Kelly; MCKAY, Mary Ana. **Challenging race as risk**: how implicit bias undermines housing opportunity in America and what we can do about it. Kirwan Institute for the study of race and ethnicity: Columbus, 2017. Disponível em: <http://kirwaninstitute.osu.edu/wpcontent/uploads/2017/02/implicit-bias-housing.pdf>.

PAIXÃO, M. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação. Rio de Janeiro: CRV, 2014.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia Política) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.

PORFÍRIO, Francisco. **Racismo**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>.

REIS, D. B; Tenorio, R. M. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, 2009, 8, p. 1/11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, T. D. dos.; SILVA, L. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Escolas de Aprendizizes Artífices do Brasil e as pesquisas sobre a Escola de Natal no Rio Grande do Norte. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7551>.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Cotas raciais no cotidiano da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: implicações para a educação das relações étnico-raciais. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Maria Nilza. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações**, v. 5, n. 2, 2000, p. 99-124.

SILVA, R. M. C. A constituição de 1988 e a discriminação racial e de gênero no mercado de trabalho no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**, v. 1, p. 229-248, 2013.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini. **O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha**: trabalho pedagógico e fracasso escolar. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5064706.

SOARES, Manoel de J. A. **As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras**. Fórum educacional. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981.

TEIXEIRA, Moema de P. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo., São Paulo: Atlas 1987.

VERAS, M. E. B.; MARTINS, R. C. R. O financiamento da educação pública no Brasil. *In*: **Encontros pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000571.pdf>.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, agosto 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?format=pdf&lang=pt>.