



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

**UM ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS
NO ENSINO SUPERIOR DO CEFET-MG (2013-2015): ACESSO, PERMANÊNCIA E
TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS**

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

BELO HORIZONTE – 2017

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

**UM ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS
NO ENSINO SUPERIOR DO CEFET-MG (2013-2015): ACESSO, PERMANÊNCIA E
TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET MG como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dr.^a Silvani dos Santos Valentim

T266i Teixeira, Ana Carolina de Oliveira
Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no ensino superior do Cefet/MG (2013-2015): acesso, permanência e trajetória de estudantes negros cotistas / Ana Carolina de Oliveira Teixeira. – 2017.
210 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Silvani dos Santos Valentim.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

I. Programas de ação afirmativa – Belo Horizonte (MG) – 2013-2015 – Teses. 2. Negros – Política governamental – Belo Horizonte (MG) – 2013-2015 – Teses. 3. Estudantes negros – Belo Horizonte (MG) – Teses. 4. Estudantes universitários – Belo Horizonte (MG) – Teses. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 378.8151

ANA CAROLINA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR
DO CEFET-MG (2013-2015): ACESSO, PERMANÊNCIA E TRAJETÓRIA DE
ESTUDANTES NEGROS COTISTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 06/03/2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr.^a Silvani dos Santos Valentim – CEFET-MG
(Orientadora)

Prof. Dr. Écio Antônio Portes – UFSJ

Profa. Dr.^a Maria Adélia da Costa – CEFET-MG

Belo Horizonte, 06 de março de 2017

O conhecer é uma modalidade de emancipação pela qual da condição de imerso na ingenuidade ou na prática da ignorância o aluno vai emergindo como sujeito do saber.

Carlos Roberto Jamil Cury

Aos meus pais, minhas irmãs e meu esposo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais essa conquista, por me possibilitar transpor as barreiras com que me deparei ao longo da minha caminhada e por me dar forças para seguir em frente.

À minha orientadora, Professora Silvani, que confiou a mim o desenvolvimento dessa pesquisa e oportunizou que eu estivesse aqui. Sem ela nada disso seria possível.

À minha mãe, Dinizia, e a meu pai, José Eduardo, que sempre foram meu maior exemplo de vida, me incentivaram desde cedo a dar valor nos estudos e me apoiaram incondicionalmente.

Às minhas irmãs Giselle e Júlia, que tornaram minha caminhada mais leve, por me possibilitar momentos alegres, e dedicaram a mim sempre muito carinho, por isso agradeço muito pela amizade das minhas maninhas queridas.

A meu esposo Márcio, que sempre buscou me mostrar que sou capaz de mais e mais, sendo responsável por me fazer acreditar na minha longevidade acadêmica, além de dedicar tanta atenção e carinho ao longo desses anos.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, José Geraldo Pedrosa, Raquel Quirino, Carla Chamon e Irlen Gonçalves pelos conhecimentos transmitidos.

Aos amigos que fiz ao longo desses dois anos e que me auxiliaram no início da aplicação dos questionários, Micaela Mendes, Karine Pinheiro, Daniel Souza, Luna Oliveira e Fernanda Souza, que contribuíram para que essa caminhada não fosse tão solitária.

Aos Professores Écio Antônio Portes, da Universidade Federal de São João del-Rei, e José Eustáquio de Brito, da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelos pareceres dados ao meu projeto e suas importantes contribuições que agregaram ainda mais valor a minha pesquisa.

Ao Professor Écio e à Professora Maria Adélia da Costa, do CEFET-MG, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação.

À Comissão Permanente de Vestibular e à Secretaria de Política Estudantil do CEFET-MG e, em especial, aos discentes que participaram da pesquisa por meio dos questionários e das entrevistas deixo meus agradecimentos. Sem eles não teríamos informações tão valiosas.

Ao Fábio, da Secretaria do PPGET, agradeço por todo auxílio e esclarecimentos necessários. Ao CEFET-MG deixo meus mais sinceros agradecimentos pelo fomento que tornou possível essa pesquisa.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a implantação e, sobretudo, a implementação de uma política de ações afirmativas por meio de cotas sociais e raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Esta pesquisa qualitativa centrou-se na implementação da Lei nº 12.711/2012 no CEFET-MG no período compreendido entre os anos de 2013 e 2015, com uma maior ênfase no primeiro semestre de 2015, momento em que a instituição implementou pela primeira vez a reserva de vagas prevista na legislação. Ainda que esta política de cotas tenha sido aplicada em processos seletivos da educação profissional técnica de nível médio e superior, ocupou-se nesta pesquisa somente dos processos seletivos de candidatos ao ensino superior. Um elemento fundamental para realização do estudo foi a análise do perfil de estudantes que ingressaram no CEFET-MG a partir do ano 2015. Isto possibilitou uma compreensão mais refinada acerca das trajetórias escolares desses discentes, permitindo, assim, conhecer por meio das entrevistas as expectativas de realização profissional de estudantes pretos e pardos, de acordo com o IBGE, mas que para os estudiosos das temáticas étnico-raciais são considerados negros ou afro-brasileiros. Acessou-se, também, documentos oficiais disponibilizados pela instituição como Editais, informações estatísticas sobre os candidatos classificados nos processos seletivos anteriores e posteriores a implementação da Lei de Cotas e atas das reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), órgão da instituição responsável por deliberar sobre a implementação da Lei de Cotas. Para conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram após a implantação da política de cotas, foram aplicados questionários aos graduandos que ingressaram na instituição no primeiro semestre de 2015, quando pela primeira vez o CEFET-MG passa a reservar 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas, observando-se ainda os critérios de renda e a pertença racial. Também foram realizadas entrevistas com os estudantes negros que ingressaram na instituição no período estudado, por meio das cotas sociais e raciais, com o objetivo de conhecer a trajetória escolar de estudantes negros nos cursos de graduação da instituição, avaliar suas estratégias para acessar a esse nível de ensino na instituição, descortinar as dificuldades por eles enfrentadas para permanecer na instituição e conhecer quais são suas expectativas de realização profissional. Os resultados encontrados a partir dos questionários e das entrevistas foram analisados em consonância com as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema ação afirmativa, assim como trajetórias escolares de estudantes negros no ensino superior. Os resultados encontrados indicam que a política de ação afirmativa na instituição tornou o acesso ao ensino superior mais democrático, uma vez que possibilitou um aumento de 24,92% de estudantes egressos de escolas públicas e de 12% de estudantes negros. Ademais, foi possível verificar que dentre os estudantes pesquisados, a maioria possui pais com escolarização até o ensino médio completo e com renda familiar de até cinco salários mínimos, possibilitando o acesso à instituição a estudantes que outrora teriam maiores dificuldades de acessar esse nível de ensino. Por outro lado, verificou-se a partir dos depoimentos dos estudantes cotistas que aqueles que concluíram todo o ensino fundamental e/ou médio em escolas públicas consideradas pelos mesmos como sendo de baixa qualidade, revelaram uma maior dificuldade em permanecer na instituição considerando o suposto rigor do ensino e dos professores, principalmente em razão da dificuldade excessiva com algumas disciplinas, em relação aos estudantes cotistas que cursaram o ensino fundamental em escolas privadas e o ensino médio em escolas públicas reconhecidas pela sua excelência no ensino como, por exemplo, o CEFET-MG. Pretende-se em um segundo momento, no bojo desta pesquisa que continuará, voltar a dialogar com estes futuros bacharéis, para acompanhar os processos de conclusão dos seus cursos e saber de suas perspectivas na carreira profissional escolhida.

Palavras chaves: Ação afirmativa; cotas sociais e raciais; estudantes negros/as, acesso e permanência no ensino superior.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implementation and, mainly, the implantation of an affirmative action policy through social and racial quotas in the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG). A qualitative research focused on the implementation of Law No. 12.711 / 2012 in CEFET-MG in the period between 2013 and 2015, with a greater emphasis in the first half of 2015, when the institution implemented the reservation, for the first time, of vacancies provided for in legislation. Although this quota policy was applied in selective processes of professional technical education as a secondary educational level and higher education, this research focused only on selective processes of candidates for higher education. A key element to carry out the study was the analysis of the profile of students who entered CEFET-MG from 2015. This allowed a more refined understanding about the trajectories of these students, allowing us to know through interviews the expectations of professional achievement of black and brown students, according to IBGE, but for researchers of ethnic racial themes they are considered black or Afro-Brazilian students. Official documents provided by the institution were also available, as well as statistical information about the candidates classified in the selective processes before and after the implementation of the Quota Law and minutes of Council meetings for Education, Research and Extension (CEPE), a body of the institution responsible for deciding on the implementation of the Quotas Law. In order to analyze the profile of the students who entered after the implementation of the quota policy, questionnaires were applied to those who joined the institution in the first half of 2015, when CEFET-MG, for the first time, started the reservation of 50% of its vacancies for students from public schools, also observing the criteria of income and racial belongings. Interviews were also conducted with black students who enrolled higher superior courses at the institution during the period studied, through racial quotas, with the purpose of knowing their school trajectories, evaluating their strategies to access this level of education, how they deal with the difficulties of being part in the institution and realizing what their expectations of professional achievement are. The results obtained from the questionnaires and the interviews were analyzed accordingly to the research already done on the affirmative action and school trajectories of black students in higher education, and showed that the affirmative action policy in the institution turned access to higher education more democratic, since it allowed a 24.92% increase in public school students and 12% in black ones. Moreover, it was possible to notice that among the studied students, the majority have parents with schooling up to full secondary school and with family income of up to five minimum salaries, allowing access to the institution to students who would have had greater difficulties to access this level of education. On the other hand, it was verified from the statements of the quota students those who completed all elementary or high school in public schools considered by them of low quality, revealed a greater difficulty in remaining in the institution considering the supposed rigor of teaching and teachers, mainly due to the excessive difficulty with some subjects, in relation to students who attended primary school in private schools and high school in public schools recognized for their excellence in teaching such as CEFET-MG, for instance. It is intended in a second moment, in the context of this research that may continue, to re-engage with these future bachelors, to follow the processes of completing courses and see their professional perspectives in the chosen career.

Keywords: Affirmative action; Social and racial quotas; Black students, access and stay in higher education.

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Candidatos classificados no processo seletivo do ensino superior em todas as unidades do CEFET-MG, a partir de sua origem escolar, autodeclaração, e renda, 2011 a 2014	37
Gráfico 2 – Candidatos classificados no processo seletivo do ensino superior nas unidades do CEFET-MG instaladas em Belo Horizonte, a partir de sua origem escolar, autodeclaração, e renda, 2011 a 2014	37
Gráfico 3 – Crescimento de Unidades com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	41
Gráfico 4 – Número de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	42
Gráfico 5 – Demonstrativo da porcentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG que concorreram pelas Cotas e Ampla Concorrência no período de 2013 a 2015	51
Gráfico 6 – Porcentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG por origem escolar antes e depois do sistema de Cotas Sociais e Raciais no período de 2011 a 2015	88
Gráfico 7 – Porcentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG por cor/etnia antes e depois do sistema de Cotas Sociais e Raciais no período de 2011 a 2015	89
Gráfico 8 – Número de estudantes pesquisados autodeclarados amarelos, brancos, indígenas, pardos, pretos	103
Gráfico 9 – Estudantes que exercem atividade remunerada por cor ou raça	107
Gráfico 10 – Principais motivos mencionados pelos estudantes pesquisados para a escolha do CEFET-MG	118
Gráfico 11 – Número de estudantes que acreditam na existência de preconceito racial por cor ou raça	118
Gráfico 12 – Número de estudantes que acreditam na existência de preconceito racial no CEFET-MG por cor ou raça	119
Gráfico 13 – Percentual de estudantes que ingressaram por reserva de vagas por instituição de ensino	122
Gráfico 14 – Avaliação da qualidade da assistência estudantil	123

TABELAS

Tabela 1 – Produção Intelectual (2013-2015)	22
Tabela 2 – Relação de estudantes aptos à pesquisa por curso	30
Tabela 3 – Bolsas ofertadas pelos Programas de Pesquisa no CEFET-MG entre os anos de 2012 e 2015	47
Tabela 4 – Cursos e Vagas ofertadas pelo CEFET-MG entre 2012 e 2015	49
Tabela 5 – Número de estudantes do CEFET-MG atendidos pelos programas de permanência	53
Tabela 6 – Nível de instrução da população brasileira segundo os censos do IBGE de 2000 e 2010	71
Tabela 7 – Taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população entre 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, nível de ensino e cor ou raça – 2013	72
Tabela 8 – Implementação da reserva de vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Lei nº 12.711/2012 ...	84
Tabela 9 – Número de estudantes segundo o sexo por cor ou raça	104
Tabela 10 – Número de estudantes segundo a idade por cor ou raça	105
Tabela 11 – Número de estudantes que já exerceram alguma atividade remunerada por cor ou raça	106
Tabela 12 – Número de estudantes que participam da vida econômica familiar por cor ou raça	107
Tabela 13 – Número de estudantes por renda familiar (em salário mínimos) em relação a cor ou raça	110
Tabela 14 – Escolaridade das mães ou responsáveis legais dos estudantes pesquisados	111
Tabela 15 – Escolaridade dos pais ou responsáveis legais dos estudantes pesquisados	112
Tabela 16 – Tipo de escola em que os estudantes pesquisados estudaram durante o ensino médio	114
Tabela 17 – Número de estudantes pesquisados que cursaram pré-vestibular por cor ou raça	115
Tabela 18 – Distribuição de estudantes nas graduações do CEFET-MG por cor ou raça	116
Tabela 19 – Principal motivo para a escolha do curso por cor ou raça	117
Tabela 20 – Forma de ingresso dos estudantes pesquisados por cor ou raça	121
Tabela 21 – Número de estudantes pesquisados que solicitaram bolsas da assistência estudantil por cor ou raça	123

FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Organograma da Lei nº 12.711/2012 a partir da reserva de 50% das vagas no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG	36
Figura 2 – Distribuição dos campi do CEFET-MG no estado de Minas Gerais	43
Quadro 1 – Cursos de graduação ofertados pelo CEFET-MG a partir do turno, data de criação e campus em que é oferecido	44
Quadro 2 – Principais argumentos a favor e contra as políticas de cotas raciais	76
Quadro 3 – Funções desempenhadas pelos estudantes pesquisados segundo vínculo empregatício	108
Quadro 4 – Perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes entrevistados.....	125

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ALERJ – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
- ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BCE – Bolsa de Complementação Educacional
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDAF-UFV – Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal, da Universidade Federal de Viçosa
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CGRID – Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades
- COLTEC-UFMG – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
- COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular
- DEDC – Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
- IFAL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
- IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
- IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- IFBaiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
- IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
- IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

IFFarroupilha – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFGoiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSertão – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSudeste – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense

IFSul de Minas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MNU – Movimento Negro Unificado

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Específicas

NEAB – Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros

NEGED – Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEBE – Programa Especial de Bolsas de Estudos

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da UFF

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RFEPCCT – Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAE – Secretária de Assuntos Estudantis

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPE – Secretaria de Política Estudantil

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A Trajetória acadêmica da autora e sua identificação com o tema	17
Política de Cotas Sociais e Raciais e Educação Profissional e Tecnológica: Primeiro Contato com a literatura	19
Objetivo Geral da Pesquisa e as diferentes etapas da dissertação	23
CAPÍTULO I – PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	34
2.1. Apontamentos históricos do CEFET-MG	37
2.2. Estrutura do CEFET-MG	42
2.3. Ensino oferecido pelo CEFET-MG	44
2.4. Processo seletivo	47
2.5. Política de Assistência Estudantil	51
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS	55
3.1. Ações Afirmativas em outros países: Índia, Estados Unidos e França.....	58
3.2. Relações étnico-raciais no Brasil	61
3.3. A luta dos Movimentos Negros contra a discriminação racial e a favor da inclusão do negro na educação	64
3.4. Desigualdade racial brasileira no acesso à educação	66
3.5. Surgimento das políticas de cotas no Brasil	73
3.6. Ações Afirmativas: uma realidade brasileira	74
3.7. Ações Afirmativas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	82
3.8. Ser negro no Brasil após a implementação da política de cotas	89
CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR	95
4.1. Perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes do CEFET-MG após a implementação da Lei Nº 12.7111/2012.....	102
4.1.1. Cor ou raça	102
4.1.2. Sexo	103
4.1.3. Faixa etária	104
4.1.4. Atividade Remunerada	105
4.1.5. Participação dos discentes na renda familiar	107
4.1.6. Escolaridade dos pais	110
4.1.6.1. Escolaridade Materna	110
4.1.6.2. Escolaridade Paterna	111
4.1.7. Ensino Médio	113
4.1.8. Curso preparatório ou pré-vestibular	114
4.1.9. Escolha do curso	115
4.1.10. Escolha do CEFET-MG.....	117
4.1.11. Preconceito racial.....	118
4.1.12. Forma de ingresso	120
4.1.13. Políticas de permanência	122

CAPÍTULO V – TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES NEGROS NO CEFET-MG	124
5.1. Os sujeitos da pesquisa	124
5.1.1. Joaquim	126
5.1.2. Luiza	126
5.1.3. Milton	128
5.1.4. Lélia	129
5.1.5. Francisco	130
5.1.6. Rosa	131
5.1.7. Antônio	131
5.1.8. Carolina	132
5.1.9. André	133
5.1.10. Enedina	134
5.1.11. Nelson	135
5.2. Chegada dos estudantes no CEFET-MG	137
5.2.1. Reflexões dos estudantes sobre o ensino superior	137
5.2.2. Escolha do curso e do CEFET-MG	139
5.2.3. Estratégias para ingressar no ensino superior	142
5.2.4. “Tornar-se negro”	144
5.2.5. Cotas sociais e raciais	148
5.2.6. Permanência no CEFET-MG	150
5.2.7. Projetos Futuros	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES e ANEXOS	177
APÊNDICE A – Questionário aplicado a todos os alunos dos cursos de graduação e ensino técnico de nível médio que ingressaram no primeiro semestre de 2015 em pesquisa em andamento pela CGRID	178
APÊNDICE B – Questionário complementar aplicado aos estudantes da graduação que ingressaram no primeiro semestre de 2015 após a implementação da Lei de Cotas	181
APÊNDICE C – Cessão Gratuita de direitos de depoimento oral e Compromisso de não identificação do depoente	185
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado aos estudantes	186
APÊNDICE E – Políticas de ação afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica antes da regulamentação da Lei de Cotas	188
ANEXOS 1 – Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012	190
ANEXOS 2 – Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.....	192
ANEXOS 3 – Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.....	196
ANEXOS 4 – Documentos comprobatórios de escolaridade e renda segundo ANEXO III do edital nº 176/2014.....	207

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a implementação da Lei nº 12.711/2012 no CEFET-MG no período compreendido entre os anos de 2013 e 2015, com uma maior ênfase no primeiro semestre de 2015, momento em que a instituição implementou pela primeira vez a reserva de vagas prevista na legislação. Ainda que esta política de cotas seja aplicada em processos seletivos da educação profissional técnica de nível médio e superior no CEFET-MG, ocupa-se nesta pesquisa somente dos processos seletivos de candidatos ao ensino superior.

Um elemento fundamental da pesquisa foi a análise do perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2015 a partir da aplicação de questionários. Isto possibilitou uma compreensão mais refinada acerca das trajetórias escolares, enquanto o percurso trilhado pelos estudantes para se chegar ao ensino superior, a partir das escolas onde estudaram e as influências nos estudos que tiveram referente a escolarização dos pais que possuem ensino superior e dos pais que mesmo não alcançando esse nível de ensino, viram no mesmo uma oportunidade de mobilidade social para os filhos, permitindo, assim, conhecer por meio das entrevistas as estratégias como conjunto de práticas e meios utilizados pelos pais, ou por eles próprios, para ingressar nas suas respectivas graduações, bem como as expectativas de realização profissional de estudantes pretos e pardos que ingressaram pelas cotas sociais e raciais.

As ações afirmativas de base socioeconômica e racial objetivam atingir pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e discriminações étnicas e raciais, no passado ou no presente. Um argumento importante em defesa da política de cotas sociais e raciais é que esta possibilita aos candidatos uma maior equidade no acesso, permanência e trajetória acadêmica.

Ao traçar o perfil dos discentes foi possível entender as demandas que surgem, como por exemplo, a necessidade de uma bolsa auxílio para sua permanência na instituição por meio de políticas de assistência estudantil e de ações que são desenvolvidas para a inserção institucional dos discentes.

É importante acrescentar que o estudo da trajetória escolar desses estudantes possibilitou descortinar desafios enfrentados em sua formação básica, estrutura familiar, dificuldades socioeconômicas, estratégias utilizadas para ingressar e permanecer no CEFET-MG capazes de influenciar em suas perspectivas de realização profissional. Além

disso, buscou-se identificar quais foram os fatores que influenciaram na escolha do curso, o que estes jovens esperam de sua formação acadêmica – principalmente quanto ao mundo do trabalho –, enquanto necessidade de ampliar seus conhecimentos ou até mesmo como diferencial dos demais de seu grupo étnico-racial.

Diante dessas proposições, procuramos responder alguns questionamentos que fundamentaram e orientaram a pesquisa, a saber: como o CEFET-MG se organizou para implementar a Lei de Cotas? Quem são os estudantes que ingressam na instituição como cotistas? Quais são as perspectivas dos estudantes cotistas em relação à escolha de seus cursos e suas percepções em relação à política de cotas?

A Trajetória acadêmica da autora e sua identificação com o tema

O tema da presente pesquisa surgiu da experiência obtida durante minha trajetória acadêmica, quando ingressei no curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ – e logo nos primeiros dias me deparei com uma realidade diferente da vivenciada pela instituição atualmente. Até o ano de 2009, era muito comum que a maioria dos estudantes fossem egressos de escolas privadas ou de instituições de ensino público consideradas de excelência, uma vez que a reserva de vagas por meio das políticas de ação afirmativa iniciou-se no ano de 2010. Além disso, a maioria deles haviam frequentado cursos preparatórios de alto custo, o que não era meu caso em ambas as situações, visto que cursei todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas que não podiam ter seu ensino comparado com as escolas da rede privada ou pública de excelência, bem como não era possuidora de condições financeiras para arcar com um curso preparatório, o que acredito incidiu para que eu não fosse aprovada no primeiro processo seletivo.¹

Uma vez matriculada na instituição, foi fácil perceber que a maioria dos estudantes haviam tido uma trajetória escolar bem diferenciada da minha. A maior parte dos meus colegas de turma vinha de outras cidades para estudar, eram sustentados pelos pais e nunca haviam precisado trabalhar para conquistar seus objetivos, diferente da minha realidade.

¹ As instituições federais de ensino técnico de nível médio são reconhecidas também como escolas públicas de excelência, pois para acessar essas instituições os estudantes devem passar por um processo seletivo altamente concorrido. Além disso, essas escolas contam com professores altamente capacitados, bem como possibilitam que seus alunos possam participar de diferentes programas de pesquisas e competições estudantis.

Embora eu contasse com a ajuda financeira de meus pais, sabia que era necessário que eu trabalhasse para que pudesse dar continuidade aos meus estudos.

Ainda no ensino médio tive contato com discentes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e da UFSJ, em situações específicas promovidas pela escola onde estudava. No terceiro ano do ensino médio a escola procurou motivar seus alunos a darem continuidade nos estudos, instigando-nos a uma longevidade escolar, o que ocorreu devido à iniciativa de alguns professores que buscavam realizar uma ponte entre universidade e seus alunos. Infelizmente o esforço não era mutuo entre os professores, de modo que poucos se sensibilizavam com a possibilidade de uma nova perspectiva de realização profissional por meio dos estudos. Quanto a mim, posso dizer que fui tocada por essa iniciativa e comecei a me interessar sobre as políticas estudantis oferecidas pela UFSJ, passando a demonstrar interesse sobre os programas de pesquisa, de extensão e de assistência estudantil que poderiam auxiliar minha permanência na instituição, além de acrescentar significativamente em meu desenvolvimento acadêmico.

No primeiro dia na UFSJ tive aula com o então professor do Departamento de Ciências Econômicas (DCECO), Ivis Bento de Lima, que teve um papel de destaque na minha permanência e desenvolvimento acadêmico na instituição. Nessa ocasião ele apresentou todas as possibilidades acadêmicas e de auxílio financeiro aos estudantes, falou sobre os programas de permanência, sobre as pesquisas desenvolvidas pelo departamento e principalmente aquelas sob sua responsabilidade, bem como deixou claro que o DCECO estaria de portas abertas para qualquer discente interessado em atuar nas pesquisas em desenvolvimento. Uma vez que meu curso era realizado no período noturno, no dia seguinte durante meu horário de almoço fui a uma reunião no departamento do curso conhecer os pormenores das pesquisas ali realizadas. Um semestre depois optei por deixar de trabalhar vislumbrando desenvolver pesquisas por meio de alguma bolsa. Inicialmente passei a me dedicar como voluntária nas pesquisas e no final do segundo semestre fui agraciada com uma bolsa de extensão, o que possibilitou manter meus estudos e me dedicar exclusivamente a eles. Nesse ínterim, conheci muitos outros estudantes na mesma situação, que recebiam diferentes modalidades de bolsas oferecidas pela instituição, como bolsa atividade, extensão, iniciação científica, monitórias entre outros auxílios (bolsa alimentação e atendimento médico, por exemplo), e que também dependiam destas para que pudessem dar prosseguimento aos seus estudos. No segundo e do terceiro ano do curso participei de projetos como bolsista de iniciação científica, o que possibilitou que eu

vivesse a vida acadêmica plenamente seja nas pesquisas na qual estava envolvida, mas também em congressos e outros eventos similares. Durante minha trajetória acadêmica pude perceber a importância dos programas de assistência estudantil para a permanência de jovens de camadas populares no ensino superior, além da importância destes em nosso desenvolvimento acadêmico. Por essa razão, meu interesse inicialmente ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica era investigar a influência dos programas de permanência no desenvolvimento acadêmico e na permanência dos discentes, mas ao ingressar no Programa fui convidada a participar do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). A intenção de estudar os programas de permanência não foi abandonada, mas deixou de ser a única questão a ser pesquisada, já que a literatura estudada no NEAB despertou meu interesse para outra área, a implementação da ação afirmativa no CEFET-MG, por meio da Lei nº 12.711/2012, visto que antes da lei a instituição não contava com nenhuma política de ação afirmativa no acesso ao ensino superior da instituição. A partir desta informação, objetivamos conhecer o perfil dos estudantes que ingressam na instituição após a implementação dessa política, assim como suas perspectivas de realização profissional em acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Políticas de Cotas Sociais e Raciais e Educação Profissional e Tecnológica: Primeiro contato com a literatura

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 do Ministério da Educação (conforme os anexos I, II e III). Essa lei determina que as instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Para o ensino técnico, estipulou-se a reserva de 50% das vagas a partir do ano de 2013, enquanto que no ensino superior, as instituições tinham a autonomia de decidir como iriam implementar a lei, sendo que essa poderia ser implementada integralmente logo no primeiro ano, ou progressivamente, desde que se respeitasse a reserva mínima a cada ano de 25% do total das vagas previstas, com prazo máximo até o dia 30 de agosto de 2016.

Das vagas reservadas, pelo menos metade deve ser destinada a candidatos com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio *per capita* e a outra metade a estudantes com renda *per capita* superior a este montante. A partir do critério renda será feita nova subdivisão, e o candidato deve observar o critério étnico-racial que será diferente em cada Estado, pois são proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE, observando-se os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de cada localidade.

Em 2013, o CEFET-MG instituiu uma reserva de 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio em acordo ao que havia sido determinado em lei, visto que esses deveriam atender integralmente à Lei de Cotas a partir da data de sua publicação.

No ensino superior, a adesão às cotas foi implementada progressivamente e a distribuição da reserva de vagas entre 2013 e 2015 ocorreu da seguinte maneira: nos anos de 2013 e 2014, foram reservadas 25% das vagas e apenas no primeiro semestre de 2015 foram reservadas 50% das vagas totais disponibilizadas pela instituição.

Foram três os principais fatores que despertaram o interesse em desenvolver essa pesquisa, sendo o primeiro a implantação da política de ações afirmativas no CEFET-MG; o segundo a possibilidade que foi dada à instituição em aderir progressivamente à Lei de Cotas no ensino superior, o que determinou o direcionamento dessa pesquisa para esse nível de ensino e, por fim, o fato dessa nova política de acesso utilizar de critérios sociais e étnico-raciais, o que fomentou discussões principalmente acerca das relações étnico-raciais em muitas instituições do país que não contemplavam políticas de ação afirmativa direcionadas ao acesso em seus editais anteriores a 2013, como era o caso do CEFET-MG.

A partir do levantamento bibliográfico das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica entre os anos de 2013 e 2015, foi possível verificar que algumas delas contemplaram a temática das relações étnico-raciais em diferentes perspectivas. Assis (2016), por exemplo, pesquisou a trajetória de escolarização de jovens negros, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de identificar a resiliência a fim de compreender o aumento da participação de jovens nessa modalidade de ensino, tendo como objeto de estudo uma escola em Ribeirão das Neves. Carvalho (2015) buscou entender quais foram as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas para a implementação da Lei nº 10.639/2003 – que dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos da rede de ensino – em uma escola EJA da rede municipal de

Belo Horizonte. Chiericatti (2014), por sua vez, analisou a formação didática e pedagógica de profissionais da educação diante da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares tomando como sujeitos de pesquisa os estudantes concluintes de um curso de Pedagogia na modalidade Educação à Distância, situado em um centro universitário de Belo Horizonte. Por fim, Leão (2015) pesquisou as memórias de jovens negros estudantes da Educação Profissional e Tecnológica Integrada de Nível Médio, a fim de compreender suas impressões sobre raça, racismo, cotas, desigualdade racial e de oportunidades, e preconceito racial. Apesar de todos estes estudos envolverem políticas de ação afirmativa, temáticas étnico-raciais e formação educacional, no entanto, nenhuma dessas pesquisas dizia respeito a ação afirmativa no acesso ao ensino superior do CEFET – MG, o que reafirma a necessidade de estudar esse nível de ensino.

Enquanto levantamento bibliográfico preliminar para elaboração do projeto dessa pesquisa, utilizou-se de estudos compreendidos entre o período de 2013 a 2015 – sendo esse o mesmo período da implementação da Lei de Cotas no CEFET – por meio de estudos que abordassem questões relativas ao processo de desenvolvimento e implementação de políticas de ação afirmativa ressaltando sua função social, especificamente no que diz respeito ao acesso da população negra na educação superior por meio das cotas, bem como buscou-se identificar outros trabalhos sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Essa revisão preliminar foi realizada por meio de consultas na plataforma SciELO de artigos e outras publicações que tivessem como mote a Reserva de Vagas/Cotas e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, preferencialmente em período compreendido entre os anos de 2013 e 2015. Também foram consultados os sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): grupos de trabalho (GT), GT 09 Trabalho e Educação, GT 12 Currículo e GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais; os *sites* da Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Sociedade, Revista Educação em Revista, Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e os acervos *on-line* da Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca Digital da USP e, por fim, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A Tabela 1 sintetiza a relação de trabalhos encontrados sendo importante ressaltar que esse levantamento não esgota as produções sobre os temas, de modo que é possível que algumas pesquisas não tenham sido contempladas por meio desse levantamento.

Tabela 1 – Produção Intelectual (2013-2015)

FONTE	TEMAS		TOTAL DE TRABALHOS
	RESERVA DE VAGAS/COTAS	REDE FEDERAL EPT	
ANPED	2	2	4
Revista Brasileira de Educação	1	0	1
Revista Educação & Sociedade	1	1	2
Biblioteca Digital da UNICAMP	1	0	1
Biblioteca Digital da USP	4	0	4
Revista da ABPN	7	0	7
Educação em Revista	1	0	1
BDTD	25	25	50
TOTAL	42	28	70

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir do levantamento da bibliografia para o projeto de pesquisa em 2015.

No levantamento preliminar da bibliografia foi possível encontrar apenas um trabalho que contemplasse na mesma pesquisa a temática reserva de vagas e Rede Federal EPT, o estudo “Análise preliminar dos aspectos legais da entrada de jovens estudantes negros no CEFET/RJ – UNED Nova Iguaçu através do sistema de cotas”, que consistiu em verificar a trajetória dos alunos ingressantes em 2013 no intuito de identificar questões relacionadas a permanência desses estudantes.

Posteriormente, no decorrer da pesquisa, foram encontrados outros estudos compreendidos no período proposto e que contemplaram a temática reserva de vagas e RFEPCT. Enquanto Costa *et al* (2014) buscaram evidenciar o desempenho dos candidatos de ampla concorrência e reserva de vagas no processo seletivo do CEFET-MG da unidade de Contagem e as vivências acadêmicas dos candidatos que ingressaram nos cursos técnicos da instituição por meio dessas duas formas de acesso no ano de 2013, Valentim e Pinheiro (2015) objetivaram contextualizar o surgimento das políticas de ações afirmativas no país e a Lei de Cotas, bem como a experiência do CEFET-MG nos primeiros anos de sua implementação por meio de dados estatísticos disponibilizados pela COPEVE,

relacionados aos candidatos afro-brasileiros classificados para os cursos técnicos de nível médio e graduações da instituição, nos processos seletivos entre os anos de 2013 e 2015.

Os demais estudos relacionados com a temática reserva de vagas concentraram-se em discutir aspectos ligados a constitucionalidade da Lei de Cotas, argumentos favoráveis e contrários às cotas, permanência dos estudantes em diferentes instituições de ensino superior analisadas, a perspectiva e percepções dos estudantes diante dessa nova modalidade de acesso ao ensino superior e principalmente sobre a consolidação das ações afirmativas no Brasil.

Em relação às pesquisas realizadas sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muitas delas discutem a formação dos professores, práticas docentes, desafios enfrentados pelos professores nos cursos técnicos, formação dos estudantes, currículo de uma educação profissional e tecnológica, discussões sobre o PROEJA, gestão e expansão da RFEPCT.

Além do levantamento preliminar realizado para o período compreendido entre os anos de 2013 a 2015, alguns autores encontrados em outras fontes de pesquisa embora não se enquadrassem nas datas delimitadas aqui estabelecidas mereceram uma atenção especial nessa pesquisa, por desenvolverem trabalhos sobre políticas de ações afirmativas e trajetória de estudantes negros e das camadas populares nas universidades, como é o caso de Gomes (2001), Silvério (2002), Moema Teixeira (2003), Inês Teixeira *et al* (2006), Moehlecke (2000, 2004), Rosemberg (2004), Piovensan (2005), Zago (2006, 2008), Domingues (2007), Oliven (2007), Portes (2008), Duarte (2010), Mayorga (2010), Sousa e Portes (2011), Santos (2011, 2012) e outros autores que serão trabalhados nos capítulos destinados a tais discussões.

Objetivo Geral da Pesquisa e as diferentes etapas da dissertação

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como se deu o processo de implementação da Lei nº 12.711/2012 nas graduações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no período compreendido entre 2013 e 2015.

Ao passo que os objetivos específicos dessa pesquisa consistiram em:

1. Conhecer o perfil dos estudantes que ingressaram após a implementação da política de cotas sociais e raciais, especificamente no primeiro semestre de 2015;
2. Conhecer a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas que contempla o critério étnico-racial;

3. Identificar suas expectativas de realização profissional, bem como possíveis dificuldades que encontram durante sua permanência na instituição.

A metodologia utilizada para alcançar esses objetivos consistiu na consulta de documentos oficiais da instituição – editais dos vestibulares, atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e dados disponibilizados pela COPEVE acerca dos processos seletivos que antecederam a de Lei de Cotas e compreendem os dois primeiros anos de sua implementação (2013 e 2014). Para mais informações foram aplicados questionários para os graduandos que ingressaram no primeiro semestre de 2015, ano em que a instituição implementou 50% da reserva de vagas nos cursos de graduação e, por fim, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os discentes que ingressaram por meio das vagas reservadas que contemplam o critério étnico-racial.

Essa dissertação contém cinco partes. Na primeira parte será apresentado o percurso e os procedimentos metodológicos aqui utilizados, justificando a escolha do viés qualitativo da pesquisa.

Na segunda parte será apresentada a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, a fim de contextualizar a instituição, os cursos e vagas oferecidas bem como seu processo seletivo após a Lei de Cotas e as políticas de permanência.

Na terceira parte será apresentado como surgiram as políticas de ação afirmativa, quais são as razões para serem utilizadas no Brasil, como se deu sua consolidação no país, seja por meio de medidas institucionais ou pela aprovação da Lei de Cotas. Também serão apresentadas as ações afirmativas implementadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica antes e depois da Lei de Cotas, bem como se deu esse processo no CEFET-MG.

Na quarta parte serão abordadas pesquisas que discutem a trajetória escolar de estudantes negros e das camadas populares que ingressaram no ensino superior, bem como o perfil dos estudantes que ingressaram no ensino superior do CEFET-MG no primeiro semestre de 2015, seja por meio das cotas ou não, a partir dos questionários aplicados aos mesmos.

Na última parte serão abordadas as questões sobre as trajetórias escolares dos estudantes negros que ingressaram na instituição por meio das cotas que contemplam o critério étnico-racial, assim como se deu o acesso ao ensino superior do CEFET-MG, permanência e expectativas profissionais ao concluírem seus cursos.

CAPÍTULO I

PERCURSO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo são abordados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, além de elucidar como foram selecionados os estudantes aptos a participar da mesma.

No intuito de verificar como se deu o processo de implementação da Lei de Cotas no CEFET-MG, essa pesquisa utilizou como fontes secundárias de pesquisa documentos oficiais da instituição, a saber, editais dos processos seletivos (vestibulares e SISU), atas de reuniões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), dados estatísticos dos últimos vestibulares que antecederam a Lei de Cotas e os dois primeiros anos de sua implementação, disponibilizados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE).

Foram utilizadas também fontes primárias, obtidas por meio da aplicação de questionários para os graduandos ingressantes no primeiro semestre de 2015, bem como a realização de entrevistas com estudantes que ingressaram nesse período pelas cotas que contemplavam o critério étnico-racial, a fim de aprofundar questões importantes sobre a trajetória escolar que antecede sua entrada na instituição, além de identificar as estratégias utilizadas em seu ingresso, percepções sobre as políticas de cotas, permanência na instituição bem como conhecer a expectativa de realização profissional desses.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, conforme Oliveira (2010, p. 58), “tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo”, assim como disponibiliza métodos e técnicas que buscam atender os objetivos propostos na pesquisa:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. Ainda segundo Sílvia Oliveira (1999, p. 117), as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e

classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Para a autora, “o método é o caminho que se deve percorrer para consecução de nossos objetivos” (OLIVEIRA, 2010, p. 49). Para tanto, foi realizado um estudo de caso que permite “atender aos objetivos preestabelecidos pelos (as) pesquisadores (as) como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”, conforme salienta Oliveira (2010, p. 55). Enquanto procedimento, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos” (YIN, 2005, p. 33, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 56). Oliveira (2010, p. 56) acrescenta que, “nesse sentido, o estudo de caso é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade”.

A combinação dos questionários com as entrevistas se mostrou apropriada enquanto processo para a obtenção de informações, uma vez que os questionários puderam ser aplicados a um número maior de estudantes, por meio de questões fechadas e, num segundo momento, as entrevistas permitiram aprofundar algumas dessas questões frente a um número restrito de sujeitos, observando os interesses da pesquisa, conforme problematizou Zago (2003, p. 298).

Nesse ínterim, segundo Oliveira (2010), “os questionários tem como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. Para validar o questionário, no entanto, é importante realizar um pré-teste, a fim de verificar possíveis falhas, é aconselhável que esse seja aplicado ao público não participante da pesquisa sendo necessário, para isso, instruir aos informantes que apontem possíveis falhas na construção das questões e, se necessário, sugerir a redução de questões.

A validação do questionário (ou pré-teste) ocorreu um mês antes do início das aplicações com um grupo de vinte e cinco discentes de diferentes cursos ingressantes em outros semestres que não o primeiro semestre de 2015, durante o intervalo das aulas. A partir das sugestões fornecidas pelos estudantes, foi possível fazer as reformulações necessárias e criar questões adicionais.

As entrevistas semi-estruturadas permitiram aprofundar questões presentes no questionário e pertinentes à pesquisa. Segundo Flick (2004), a vantagem de utilizar esse método é que o roteiro da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do roteiro, permitindo reunir as informações necessárias para alcançar o objetivo central da pesquisa. Além disso, esse formato de entrevista permite que o roteiro seja complementado em razão do surgimento de temas relevantes à pesquisa.

Inicialmente a intenção era aplicar os questionários para 702 estudantes que ingressaram nos cursos de graduação no ano de 2015.² Entretanto, quando a pesquisa começou a ser desenvolvida e observando a lista de discentes matriculados nos cursos de graduação ingressantes no primeiro semestre de 2015, disponibilizada pelo registro acadêmico no final do primeiro semestre de 2016, verificou-se que o número de estudantes matriculados não correspondia à quantidade de classificados no processo seletivo, e que apenas 568 estudantes ainda estavam matriculados. Outras observações, entretanto, se fizeram pertinentes: desses 568 estudantes matriculados, alguns haviam ingressado nos cursos por Reopção de Curso, Reingresso ou Obtenção de Novo Título,³ formas de ingresso que tornaram esses sujeitos inaptos para a pesquisa, uma vez que eles não tiveram a possibilidade de optar por acessar a instituição por meio da ampla concorrência ou reserva de vagas, restando apenas 533 discentes aptos à pesquisa.⁴

Esse estudo sobre a implementação da Lei de Cotas no ensino superior do CEFET-MG faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e coordenada pela professora Silvani Valentim, intitulada “Trajetórias Escolares de Jovens Afro-Brasileiros (as) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)”, a qual teve início em 2014.

Desse modo, a aplicação dos questionários ocorreu a partir do início do segundo semestre de 2015, informação que se faz necessária, pois algumas questões desse questionário viriam a ser utilizadas nessa pesquisa.

² Conforme as informações presentes no Edital nº 176/2014, de 05 de setembro de 2014, que dispõe sobre o processo seletivo da graduação para o primeiro semestre de 2015.

³ Essas informações foram confirmadas mediante aos resultados dos editais de Reopção de Curso e Reingresso Edital nº 190 de 29 de outubro de 2014 e Obtenção de Novo Título Edital nº 003 de 14 de janeiro de 2015.

⁴ Estando aptos para a pesquisa o total de 37 estudantes na unidade de Curvelo; 36 em Varginha; 61 em Araxá; 33 em Timóteo; 24 em Leopoldina; 28 em Nepomuceno; 28 em Divinópolis e 270 nas unidades situadas em Belo Horizonte.

A aplicação desses primeiros questionários seria realizada nos laboratórios de informática das unidades do CEFET-MG, por meio de um banco de dados criado pela COPEVE, o que facilitaria a tabulação das informações, uma vez que este seria abastecido automaticamente durante o preenchimento do questionário pelo estudante. Este procedimento teve início com os alunos dos cursos técnicos de nível médio das unidades localizadas em Belo Horizonte. Entretanto, a metodologia de aplicação não obteve sucesso, pois muitos alunos não compareciam ao laboratório conforme solicitado. Logo, foram realizados alguns ajustes e optamos por aplicar o questionário impresso em sala de aula, com a cooperação dos professores que cediam alguns minutos de suas aulas. Desse modo, obtivemos sucesso na aplicação e prosseguimos com essa técnica nas unidades do interior – Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha. Para a execução dos trabalhos, a instituição disponibilizou um veículo para os pesquisadores realizarem visitas às unidades do interior, visando a aplicação dos questionários, onde estiveram presentes pelo menos dois pesquisadores do NEAB em cada unidade.⁵

Nos cursos técnicos de nível médio as aplicações ocorreram conforme o esperado. Entretanto, nos cursos de graduação, foram encontradas algumas dificuldades relacionadas à logística na aplicação dos questionários uma vez que o CEFET-MG disponibilizou o transporte de ida e volta em um dia por unidade, durante o período diurno, mas das oito graduações situadas nessas unidades, metade são ministradas no turno da noite. Objetivando sanar este problema, contamos com o apoio de docentes que são vinculados a Coordenação Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) e que foram contatados pela orientadora deste trabalho, que delegou a aplicação dos questionários a um docente de sua confiança nas unidades do interior.

Além disso, mesmo nos cursos diurnos, encontramos outros obstáculos quando da aplicação dos questionários. Os discentes pesquisados deveriam estar matriculados no segundo período do curso, entretanto, a partir desse período existe uma maior flexibilidade dos estudantes em se matricular em diferentes disciplinas, em decorrência de reprovações em disciplinas nos semestres anteriores ou ainda outros motivos de ordem pessoal que levam à dispersão desses estudantes de sua turma de origem, ou seja, os estudantes

⁵ A pesquisa coordenada pela profa. Silvani Valentim sobre as trajetórias escolares de jovens afro-brasileiros no CEFET-MG contou com colaboração de discentes nessa etapa da aplicação. Daniel L. Souza (bolsista do Mestrado em ET), Larissa P. Silva (bolsista de extensão), Luna Oliveira (estagiária da CGRID), Karine L. Pinheiro (bolsista PIBIC/CNPq), Micaella K. Mendes (estagiária da CGRID) e Sophia Nery (bolsista de extensão).

matriculados no segundo período do curso não seriam necessariamente os que ingressaram no período analisado. Para solucionar esse problema seria necessário idas e vindas dos pesquisadores, em diferentes dias e horários nos demais períodos do curso para localizar os discentes aptos à pesquisa, o que não foi possível devido a falta de recursos financeiros em razão da distância entre as unidades do CEFET-MG localizadas no interior e a unidade sede.

Nos cursos localizados nas unidades em Belo Horizonte, no entanto, foi possível esse contato mais próximo com os discentes, o que oportunamente colaborou para encontrar estudantes que haviam se dispersado e estavam cursando disciplinas em turmas que não as originais. Nesse sentido, a relação de discentes matriculados disponibilizada quase um ano depois, no final do primeiro semestre de 2016, pelo Registro Acadêmico permitiu localizar os sujeitos potenciais à pesquisa.

No decorrer deste estudo, após a avaliação do projeto de pesquisa pelos pareceristas, algumas considerações importantes suscitaram o desenvolvimento do questionário da pesquisa.⁶ Contemplaram-se questões referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes, motivo de escolha da instituição e do curso, bem como algumas considerações sobre as ações afirmativas e as políticas de assistência estudantil na instituição.

A aplicação desses questionários teve início no primeiro semestre de 2016, quando tentamos localizar os graduandos que ingressaram no primeiro semestre de 2015, mas só depois de ter acesso à lista disponibilizada pelo Registro Acadêmico que conseguimos concluir a aplicação do questionário no mês de setembro de 2016.⁷ Com auxílio dos discentes pesquisados, conseguimos o contato dos estudantes que não haviam sido localizados em sala de aula, tendo sido realizado contato por telefone onde foi explicado sobre a pesquisa e agendado um horário em que o estudante tivesse disponibilidade para responder o questionário. Além disso, os discentes pesquisados relataram os colegas que haviam evadido do curso, o que reduzia o número de sujeitos aptos à pesquisa.⁸

⁶ O questionário da pesquisa está disponível para consulta no Apêndice B.

⁷ Nessa etapa da pesquisa dois pesquisadores do NEAB, Fernanda A. Souza e Daniel L. Souza (bolsistas de mestrado) auxiliaram durante o primeiro mês a localizar os estudantes aptos à pesquisa.

⁸ Não foi possível confirmar todas as evasões, solicitamos uma nova lista ao registro acadêmico, essa lista foi solicitada por mim, pela CGRID e pela Professora Silvani, porém sem sucesso. Em aproximadamente metade dos casos conseguimos confirmar com o próprio discente infrequente seu desligamento da instituição, além disso, essa informação só foi levada em consideração quando a inassiduidade sobre um mesmo estudante era relatada repetidas vezes por diferentes estudantes.

Esse mesmo procedimento foi utilizado com os discentes do CEFET-MG dos *campi* do interior. Telefonamos para todos os estudantes que constavam na pesquisa desenvolvida pelo NEAB e solicitei o contato dos colegas, cujos nomes e telefones de contato não estavam presentes de acordo com a lista dos estudantes matriculados. Assim, obtive alguns novos números e entrei em contato explicando sobre a pesquisa, enviando o questionário a estes discentes. Oportunamente, entrei em contato em três momentos diferentes com cada estudante que ainda não havia respondido o questionário no primeiro envio, mas não obtive sucesso nesse processo. A taxa de retorno para esses questionários foi de 33%, ou seja, porcentagem inferior em relação aos 77% de estudantes pesquisados em Belo Horizonte, conforme pode ser visto na tabela a seguir. Por essa razão, optou-se por realizar a pesquisa apenas com os discentes dos cursos localizados em Belo Horizonte.⁹

Tabela 2 – Relação de estudantes aptos à pesquisa por curso

Cursos em Belo Horizonte	Total de discentes	Reopção e Reingresso	Novo Título	Discentes que Evadiram	Aptos à pesquisa	Pesquisados
Administração	30	3	0	1	26	22
Engenharia Ambiental e Sanitária	32	0	2	1	29	24
Engenharia de Computação	31	3	0	2	26	19
Engenharia de Materiais	31	3	3	1	24	20
Engenharia de Produção Civil	28	3	0	1	24	18
Engenharia de Transportes	36	0	0	6	30	21
Engenharia Elétrica	30	4	0	0	26	17
Engenharia Mecânica	39	9	0	0	30	22
Letras	34	0	2	2	30	25
Química Tecnológica	27	0	0	2	25	20
Total	318	25	7	16	270	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir do cruzamento de informações presentes na lista de estudantes matriculados, resultados dos editais de reopção de curso, reingresso e obtenção de novo título e informações sobre estudantes que evadiram do curso.

A tabulação do questionário permitiu delinear o perfil dos discentes que ingressaram no CEFET-MG após a implementação da Lei de Cotas, tanto por ampla

⁹ Esta pesquisa refere-se especificamente aos discentes dos cursos situados em Belo Horizonte que ingressaram no primeiro semestre do ano de 2015.

concorrência quanto por ação afirmativa. A última questão do questionário fazia menção à disponibilidade do discente em conceder uma entrevista à pesquisa, e a partir dessa resposta selecionamos um estudante de cada curso que tivesse ingressado pelas vagas reservadas que contemplavam o critério étnico-racial, ou seja, foram entrevistados apenas os estudantes que se autodeclararam pretos e pardos. O interesse em buscar um discente de cada curso consistiu em evitar uma possível tendência em razão da concentração de pesquisados matriculados nos cursos mais concorridos, que seriam considerados os mais prestigiosos do CEFET, e os menos concorridos, como menos prestigiosos, como bem problematizou Nogueira (2008, p. 127), além de permitir conhecer a realidade no que diz respeito a variável de cada curso (ZAGO, 2006, p. 229).

Logo, o número de entrevistas a serem realizadas não pode ser definido a partir de princípios matemáticos, mas em acordo aos propósitos e fundamentos da pesquisa. Além disso, o interesse em pesquisas em profundidade não tem a intenção de produzir dados quantitativos e, por essa razão, as entrevistas não precisam ser numerosas. A atenção que se deve ter no processo de escolha dos sujeitos é que os mesmos tenham abrangência da pesquisa como um todo, tornando a amostra bem representativa (ZAGO, 2003, p. 297).

Os estudantes contatados para a entrevista atendiam os seguintes critérios: ter ingressado no primeiro semestre de 2015; ter acessado a instituição por meio das cotas que contemplam o critério étnico-racial, e ter cursado pelo menos quatro semestres na instituição, o que implica um maior tempo de permanência em relação aos estudantes que ingressaram no ano de 2016, o que possibilitou acrescentar um número maior de informações à pesquisa.

As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2016 e, nesse período, tivemos grandes dificuldades em agendar este procedimento com os discentes aptos a participar da pesquisa em razão da greve e ocupação da instituição.¹⁰ O contato com os estudantes que preenchiam o perfil para a entrevista foi realizado por meio de ligações telefônicas e, entre muitas recusas, conseguimos onze estudantes para participar da entrevista, sendo um estudante de cada curso, sendo que no curso de Engenharia de Transportes dois discentes se mostraram interessados em participar da entrevista.

Dos estudantes entrevistados cinco são do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre 19 e 25 anos, e apenas uma estudante é casada. Todos cursaram parte do

¹⁰ Tanto a greve quanto a ocupação da instituição ocorreram enquanto uma reivindicação contra a PEC nº 55 que previa o teto dos gastos públicos.

ensino básico na rede pública de ensino, sendo que seis cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Apenas um cursou parte do ensino fundamental e todo ensino médio na rede pública e três cursaram apenas o ensino médio nessa rede. É importante lembrar que todos os entrevistados eram cotistas, e se autodeclararam como pretos e pardos.

As entrevistas foram realizadas no horário em que os mesmos tinham disponibilidade e nas dependências do CEFET-MG, no campus I e II, com exceção de uma estudante que não pôde ir à instituição e, por essa razão, sua entrevista ocorreu na Biblioteca Municipal de Contagem. As entrevistas ocorreram em ambientes reservados onde os estudantes pudessem se sentir a vontade para narrar sua trajetória escolar, suas percepções acerca do preconceito racial, políticas de cotas, questões relacionadas à sua permanência na instituição e expectativa profissional ao concluir a graduação.¹¹

Antes de iniciar a entrevista foi apresentado ao entrevistado o propósito e a dinâmica da mesma, assim como lhe foi assegurado seu anonimato e de pessoas por ele citadas,¹² buscando deixá-lo à vontade. As entrevistas foram realizadas pela autora desta pesquisa e foi possível verificar que após um enrijecimento inicial, à medida que o entrevistado adquiria confiança na pesquisadora, as respostas ocorriam de maneira mais espontânea. O nível de confiança dos estudantes permitiu que metade dos pesquisados relatasse ao término da pesquisa que foi muito proveitoso para eles sua participação na pesquisa, demonstrando ainda estarem interessados por outras informações decorrentes da mesma.

Durante as entrevistas foi utilizado o gravador enquanto método para arquivar todas as conversas,¹³ recurso que permite que todas as informações sejam armazenadas, além de tornar o processo mais dinâmico.

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2003, p. 299).

¹¹ Roteiro da entrevista disponível para consulta no Apêndice D.

¹² Conforme Termo de Cessão Gratuita de direitos de depoimento oral e Compromisso de não identificação do depoente disponível para consulta no Apêndice C.

¹³ A presença do gravador não foi empecilho para nenhum dos participantes, isso pode ser evidenciado pelo nível de confiança adquirido ao longo do processo de conversação.

Uma vez que as entrevistas tiveram duração entre quinze minutos a uma hora e quarenta minutos, a gravação permitiu que os estudantes narrassem suas trajetórias com o maior detalhamento possível conforme se sentissem à vontade para isso. Posteriormente, a transcrição foi realizada e enviada por e-mail aos entrevistados, possibilitando que eles tivessem em detalhes as informações que haviam disponibilizado e sugerissem cortes ou mudanças, caso necessário.

CAPÍTULO II

TRAJETÓRIA DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

O presente capítulo procura descrever a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, a fim de contextualizar a instituição enquanto parte envolvida no objeto de estudo desta pesquisa, que consiste em investigar o processo de implementação da Lei 12.711/2012 no CEFET-MG.

O CEFET-MG, até a implementação da supracitada lei, não possuía nenhuma política de ação afirmativa no que tange ao acesso à instituição, salvo no ensino técnico de nível médio, no qual a instituição contava com o Curso Pró-Técnico, destinado a alunos do último ano do ensino fundamental interessados em cursar a educação técnica de nível médio da instituição.

O Curso Pró-Técnico surgiu na década de 1970, criado em algumas instituições de ensino técnico de nível médio (CEFETs e Escolas Técnicas Federais) por meio do Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE), tendo sido implantado no CEFET-MG em 1979. Segundo Coutinho (2010), o principal objetivo do curso era aprimorar “o nível de conhecimento” de alunos egressos de escolas públicas, tornando-os aptos a concorrer às vagas oferecidas por essas instituições. No âmbito do CEFET-MG, esse curso era – e ainda é – ministrado pelos próprios professores da instituição.¹⁴

Coutinho (2010) indica que embora a ideia principal na criação do curso seja a mesma, existem algumas particularidades que variam entre as instituições em relação aos pré-requisitos para cursar o Pró-Técnico ou o Pró-CEFET, e em alguns casos é necessário que os candidatos tenham cursado pelo menos o 9º ano em escolas públicas, ainda que outras exijam que esses tenham cursado todo o ensino fundamental na rede pública. Existem também casos em que as instituições reservaram parte de suas vagas para alunos do Pró-Técnico, como é o caso, por exemplo, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte,

¹⁴ Coutinho (2010) afirma que a divulgação de seleção do curso ocorre através do site do CEFET-MG, cartazes afixados nas escolas públicas de Belo Horizonte, Contagem, Betim, nos Jornais da Rede Minas e chamadas da Radio Itatiaia, mas a divulgação ocorria principalmente por ex-alunos e servidores da instituição, dessa forma não foi tão democrática quanto deveria.

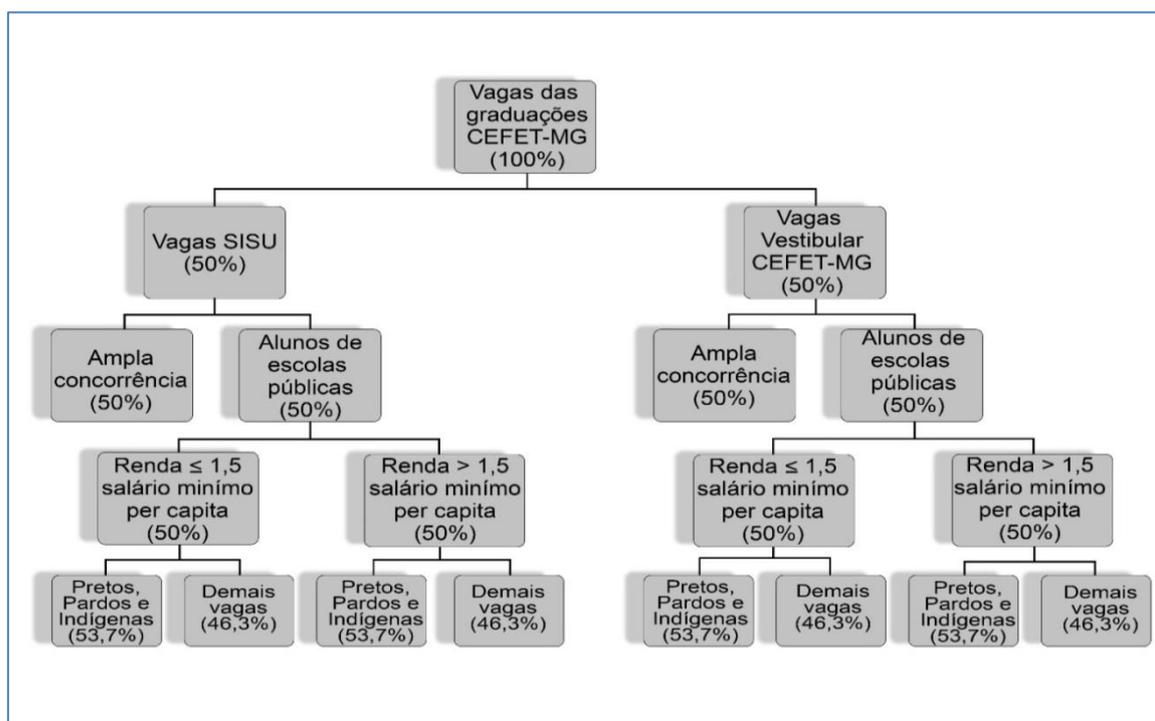
que em 1995 passou a reservar 50% das vagas nos cursos técnicos integrados para egressos do curso (SKEETE, 2013). Em outras instituições, como é o caso do CEFET-MG, os alunos deste curso concorrem com outros candidatos pela totalidade das vagas.

Segundo a atual coordenadora do Pró-Técnico, apesar do PEBE ter sido extinto no país em 1988, o CEFET-MG optou por mantê-lo tendo em vista seu cunho social. O curso tem duração de 10 meses e a seleção utiliza apenas de critérios socioeconômicos, e é feita pela Secretaria de Política Estudantil (SPE). Nas primeiras décadas de criação, o curso oferecia um total de 240 vagas, mas atualmente são oferecidas apenas 80 vagas.

Coutinho (2010) aponta outra ação afirmativa direcionada a educação profissional do CEFET-MG, o Projeto Artes e Ofícios, desenvolvido pelas Escolas Integradas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), por meio de uma parceria com o CEFET. Esse projeto teve início em 2007, e também visa trabalhar os conteúdos programáticos das provas de seleção. Entretanto, isso não ocorre em formato de aula conforme no Pró-Técnico, mas por meio de monitorias que são ministradas por dez estudantes das graduações do CEFET-MG, enquanto parte de um projeto de extensão.

Apesar da existência do curso Pró-Técnico, no processo seletivo da instituição não havia nenhuma política de ação afirmativa direcionada ao ensino superior até a aprovação da Lei nº 12.711/2012. Em 2015 a instituição implementa pela primeira vez os 50% da reserva de vagas prevista conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 01 – Organograma da Lei nº 12.711/2012 a partir da reserva de 50% das vagas no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG

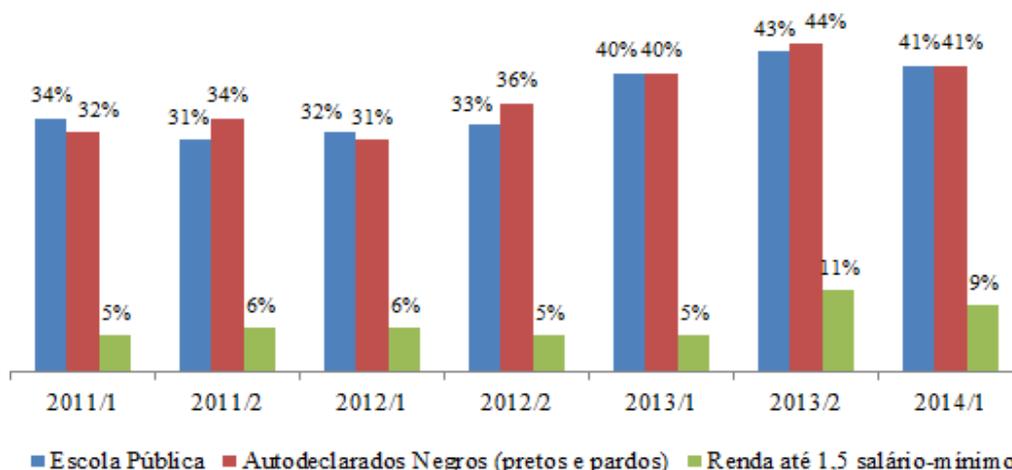


Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir do Edital nº 176/2014, de 05/09/2015, que dispõe sobre o processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2015.

Para Valentim e Pinheiro (2015), “as cotas sociais e raciais são parte de uma política de ação afirmativa mais ampla, que partem do princípio de que se faz urgente e necessário criar condições para que se efetive a inclusão educacional”. A partir disso, é possível inferir que a Lei de Cotas é um marco importante na história do CEFET-MG, pois possibilitou o acesso a muitos estudantes que almejavam ingressar nessa conceituada instituição.

Conforme pode ser visto no Gráfico 1, entre o período de 2011 a 2014, os dois primeiros anos da política de cotas em que a reserva de vagas nas graduações era de 25% do total das vagas, foi possível observar um aumento de 7% de candidatos classificados que concluíram todo o ensino médio em escolas públicas, e de 9% de candidatos classificados que se autodeclararam negros:

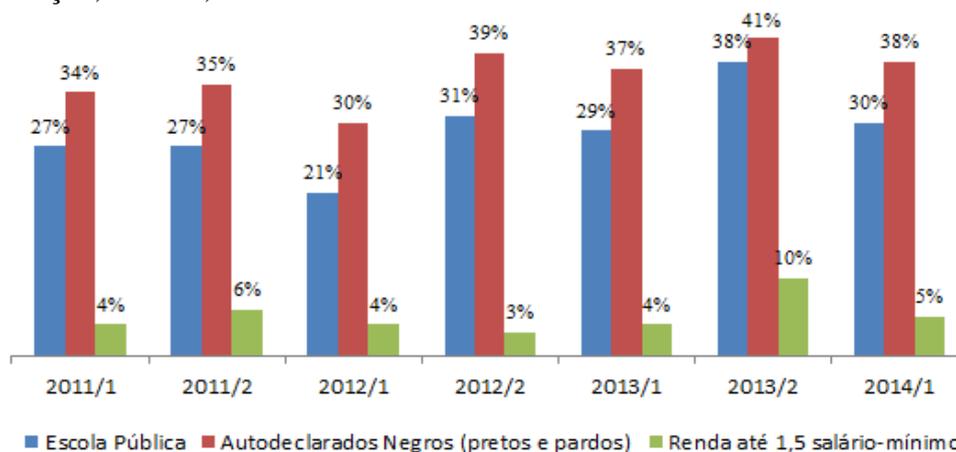
Gráfico 1 – Candidatos classificados no processo seletivo do ensino superior em todas as unidades do CEFET-MG, a partir de sua origem escolar, autodeclaração, e renda, 2011 a 2014:¹⁵



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das informações disponibilizadas pelo Banco de dados da COPEVE, 2011 – 2014.

Especificamente nas unidades situadas em Belo Horizonte, nesse mesmo período, a participação de estudantes desses grupos ainda está abaixo da média alcançada pela instituição como um todo. Nos cursos de graduação, foi verificado um aumento de 3% de estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas e de 4% que se autodeclararam negros, conforme pode ser visto no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Candidatos classificados no processo seletivo do ensino superior nas unidades do CEFET-MG instaladas em Belo Horizonte, a partir de sua origem escolar, autodeclaração, e renda, 2011 a 2014:



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das informações disponibilizadas pelo Banco de dados da COPEVE, 2011 – 2014.

¹⁵ O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais possui unidades em Araxá, Belo Horizonte, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo, Varginha. As razões para a escolha dessas duas unidades foram apontadas nos Percursos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

A fim de contextualizar a história da instituição, será apresentado a seguir um breve apontamento histórico sobre sua origem, assim como as graduações ofertadas pelo CEFET-MG, entre elas as que serão estudadas em maior profundidade e localizam-se nas unidades de Belo Horizonte.

2.1. Apontamentos históricos CEFET-MG

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais tem sua origem em 23 de setembro de 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito.¹⁶ Nesse período, para frequentar os cursos oferecidos por essas instituições, os candidatos deveriam apresentar atestado de pobreza,¹⁷ ter entre 10 e 13 anos e não possuir nenhuma doença contagiosa. A justificativa para essa modalidade de ensino era preparar os “filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Ademais,

a EAA-MG nasce sob o princípio da dualidade sistêmica e do atendimento às necessidades de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento da industrialização incipiente. Dessa forma, dois sistemas educacionais se posicionavam, um no sentido de ofertar à classe dominante, um ensino propedêutico, formador das elites e distanciado dos trabalhos manuais, e outro à classe pobre por meio de um ensino profissionalizante de caráter essencialmente prático e ministrado em oficinas (PEIXOTO, 2010, p. 3).

Em 1941 a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais passa a ser denominada como Liceu Industrial de Minas Gerais, em decorrência da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que transformou as escolas de aprendizes artífices mantidas pela União em Liceus, tornando-os responsáveis pela propagação do ensino profissional de todos os ramos e graus, em todo território do país.

Com a Lei orgânica do ensino industrial, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que buscava estabelecer “as diretrizes de organização e de

¹⁶ Para maiores informações sobre o ensino profissional no Brasil nos séculos XIX e XX, ver Barbosa (1882); Barroso (1867); Brasil (1909; 1942); Chamon (2014); Fonseca (1961); Oliveira (1873); Reis (1931); Souza Filho (1887).

¹⁷ Normalmente expedido por autoridades competentes e idôneas que conheciam a família, como padres e delegados.

regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado a preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942), a instituição novamente foi renomeada, passando a ser denominada Escola Industrial de Belo Horizonte.

Poucos dias depois, em 25 de fevereiro de 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, que buscava estabelecer as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, a instituição passa a ser denominada Escola Técnica de Belo Horizonte extinguindo, assim, a Escola Industrial de Minas Gerais. Para Fonseca (1961) esse período foi muito significativo para a história da instituição:

O velho ensino profissional, que daí por diante seria chamado ensino industrial, deixava de ser um compartimento estanque para se interligar com o restante do sistema educacional. Um rapaz que começasse seus estudos em estabelecimento próprio daquele ensino poderia, pelo seu esforço e pelas suas aptidões, chegar a engenheiro, arquiteto, químico ou estudar belas-artes. Era uma velha aspiração que se concretizava, era a democratização do ensino necessário à indústria, pois seus alunos teriam, daí por diante, as mesmas possibilidades de acesso às carreiras liberais que, antes, só eram permitidas aos que cursassem escolas secundárias (FONSECA, 1961, p. 662 – 663).

Essa possibilidade seria otimista ao possibilitar que alunos do ensino industrial almejassem às carreiras liberais, mas a seguir Fonseca continua sua explanação ao citar qual seria o público alvo dessa aspiração, o que nos leva a inferir que ao mesmo tempo que incluiria alunos do ensino industrial no ensino superior seria fator de exclusão dos estudantes das camadas populares:

O ensino industrial, em todo o país, já não era mais dirigido aos deserdados da fortuna, ou aos órfãos e miseráveis. Agora, abria suas portas a todos, aos pobres como aos ricos, fazendo, apenas, questão de atrair os mais aptos, os mais capazes, sem lhes indagar dos meios econômicos (FONSECA, 1961, p. 663).

É possível inferir através desse apontamento que a excelência do ensino refletiu numa certa exclusão das camadas populares, uma vez que ao oferecer o ensino secundário de qualidade, a escola possibilitaria que seus alunos cursarem as carreiras liberais, resultando na demanda dos alunos mais ricos e a conseqüente diminuição de alunos desfavorecidos economicamente, sendo possível inferir que esse fator refletiria nos resultados encontrados recentemente na instituição antes da política de cotas, em que

aproximadamente 63% dos estudantes matriculados no ensino técnico integrado haviam concluído o ensino fundamental na rede privada de ensino.

Coutinho (2010, p. 73) evidencia essa exclusão ao apontar que a partir da “instituição do exame de seleção para admissão no ensino profissional, inicia-se o estabelecimento do mérito, fazendo com que as políticas de democratização e de acesso para os cursos técnicos favorecessem a inserção de alunos mais preparados”. Ainda conforme o autor,

[...] a alta taxa de seletividade social dos processos seletivos e a democratização do acesso aos cursos técnicos das Escolas Federais. Com a introdução do exame de seleção nos processos seletivo, em 1942, e posteriormente, a implantação de sucessivas reformas educacionais, dando aos Cursos Técnicos e ao Ensino Médio equivalência em relação ao prosseguimento de estudos, aliada à qualidade e gratuidade do ensino nas Escolas Federais, estas instituições se tornaram uma opção bastante atraente. Esta opção atraente se traduziu em uma concorrência muito acirrada por suas vagas, tornando os processos seletivos excludentes, classificando majoritariamente os alunos de escolas particulares que visavam galgar cursos superiores e dificultando o acesso de estudantes de baixa renda oriundos da rede pública (COUTINHO, 2010, p. 92).

Em 20 de agosto de 1965, com a Lei nº 4.756, que trata da denominação e qualificação das “Universidades e Escolas Técnicas Federais, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão denominação do respectivo Estado” (BRASIL, 1965), a Escola Técnica de Belo Horizonte passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Em 30 de junho de 1978, com a promulgação da Lei nº 6.545, que “dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências” (BRASIL, 1978), a instituição torna-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Nesse mesmo ano a instituição passa a oferecer cursos de Ensino Superior.

Em síntese, entre os anos de 1909 e 2002 foram construídas 140 unidades, das que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2005, com a Lei nº 11.195, inicia a primeira fase do Plano de Expansão da RFEPCT, através da criação de 64 novas unidades de ensino. Nesse mesmo ano, o CEFET do Paraná torna-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

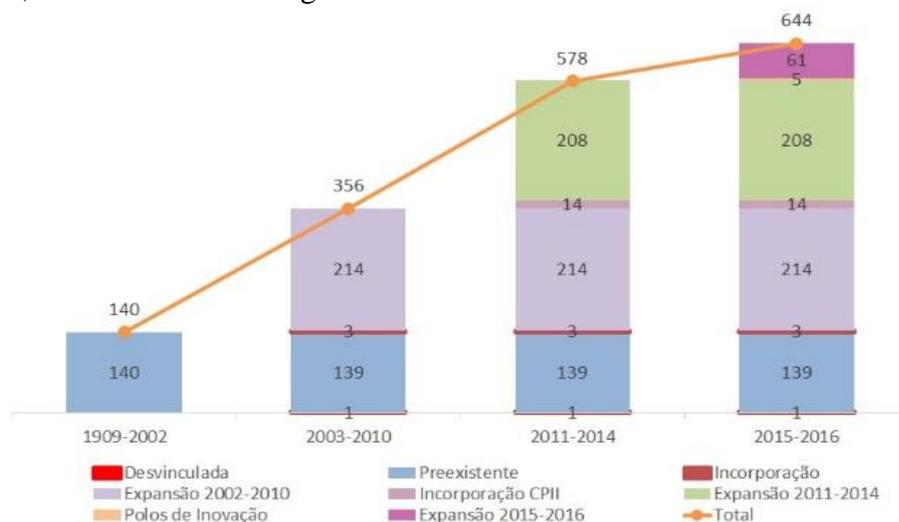
A segunda fase do Plano de Expansão da RFEPCT ocorre no ano de 2007, com o compromisso da criação de 150 novas unidades até o final do ano de 2010. Nesse mesmo

ano é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, depois de passar por um processo de revisão, entra em vigência no início do ano de 2008, tornando-se um importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos no Brasil.¹⁸

Em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Atualmente, a Rede Federal EPT é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; por dois Centros Federais de Educação Tecnológica, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o CEFET-MG, e pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), totalizando 644 unidades instaladas por todo o Brasil e 568 municípios atendidos até o ano de 2016 (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016). A expansão das unidades instaladas entre os anos de 2003 e 2016 representou ainda um crescimento de aproximadamente 81% de novas instalações, conforme pode ser visto no gráfico 3:

Gráfico 3 – Crescimento de Unidades com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2016.

Enquanto que nesse mesmo período, o número de municípios atendidos pela expansão do ensino profissional da Rede Federal EPT teve um crescimento de aproximadamente 77%, conforme pode ser visto no gráfico 4:

¹⁸ Para maiores informações sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ver http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf.

Gráfico 4 – Número de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2016.

Esses gráficos demonstram que quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o poder, com os mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2010 a 2016), o número de novas unidades e municípios atendidos pela RFEPCT cresce como nunca se viu antes na história da educação profissional e tecnológica, ampliação que permitiu atender a um maior número de estudantes, possibilitando uma maior democratização ao acesso do ensino profissional. Além disso, até o ano de 2003, a criação de novas escolas técnicas permaneceu estagnada em decorrência da Lei 9.649/1998, que em seu 47º artigo inviabilizou a criação de novas unidades, ao dizer que:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Com isso, durante os oito anos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), foram criadas apenas onze escolas técnicas, ao passo que entre os anos 2003 e 2016 foram criadas 504 novas unidades distribuídas em todos os estados do país, totalmente custeadas pelo governo federal.

2.2. Estrutura CEFET-MG

Atualmente, o CEFET-MG conta com uma estrutura multicâmpus que proporciona às cidades onde a instituição se faz presente ensino de qualidade e formação humana, suprimindo ainda considerável parcela da necessidade de mão de obra capacitada das respectivas regiões, sendo considerada a maior instituição de ensino tecnológico do Estado de Minas Gerais.

Com suas unidades localizadas em regiões que apresentam intenso desenvolvimento industrial, o CEFET-MG é formado por onze *campi*, três situados em Belo Horizonte e os demais nas cidades de Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha,¹⁹ Conforme pode ser visto na Figura 2:

Figura 2 – Distribuição dos campi do CEFET-MG no estado de Minas Gerais



Fonte: Relatório de Gestão do CEFET-MG, 2015.

A instituição prioriza a verticalização do ensino, ou seja, a formação acadêmica completa, de modo que o CEFET-MG oferece a seu corpo discente desde o ensino técnico de nível médio até o doutoramento. Além disso, os estudantes de todos os níveis de ensino podem participar de grupos de pesquisas, recebendo a devida orientação docente, o que proporciona a aquisição e o compartilhamento de conhecimentos, sendo que alguns desses

¹⁹ Os *campi* do CEFET-MG são enumerados pela data de sua criação Belo Horizonte (I, II e IV); Leopoldina (III); Araxá (IV); Divinópolis (V); Timóteo (VII); Varginha (VIII); Nepomuceno (IX); Curvelo (X) e Contagem (XI).

projetos contemplam os pesquisadores com bolsas de estudos, financiadas com investimentos do Governo Federal e do Governo Estadual (HISTÓRICO CEFET-MG, 2016).

Atualmente, o CEFET-MG conta com vinte cursos de ensino técnico, dezoito cursos de ensino superior, nove pós-graduações *Lato-Senso* e dez pós-graduações *Stricto-Sensu*, sendo oito mestrados e dois doutorados.²⁰

Anualmente, o CEFET-MG oferta aproximadamente 1.212 vagas distribuídas entre as dezoito graduações existentes na instituição, com ingressos no primeiro e segundo semestres letivos. Desses cursos, oito são oferecidos no turno noturno e dez em período integral, conforme pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1 – Cursos de graduação ofertados pelo CEFET-MG a partir do turno, data de criação e campus em que é oferecido.

Curso	Turno	Início da oferta	Campus
Engenharia Elétrica	Integral	1979	Belo Horizonte
Engenharia Elétrica	Noturno	1979	Nepomuceno
Engenharia Mecânica	Integral	1979	Belo Horizonte
Engenharia de Produção Civil	Noturno	1999	Belo Horizonte
Engenharia de Automação Industrial	Noturno	2005	Araxá
Engenharia de Controle e Automação	Integral	2005	Leopoldina
Química Tecnológica (Bacharelado)	Integral	2006	Belo Horizonte
Administração	Noturno	2007	Belo Horizonte
Engenharia de Computação	Integral	2007	Belo Horizonte
Engenharia Mecatrônica	Integral	2008	Divinópolis
Engenharia de Materiais	Integral	2008	Belo Horizonte
Engenharia de Computação	Integral	2009	Timóteo
Engenharia Ambiental e Sanitária	Integral	2010	Belo Horizonte
Engenharia de Minas	Integral	2010	Araxá
Letras (Bacharelado)	Noturno	2011	Belo Horizonte
Engenharia Civil	Noturno	2012	Curvelo
Engenharia de Transportes	Noturno	2015	Belo Horizonte
Engenharia Civil	Noturno	2015	Varginha

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das informações obtidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011 – 2015 do CEFET-MG.

2.3. Ensino oferecido pelo CEFET-MG

O ensino ofertado pelo CEFET-MG se alicerça nos fundamentos de uma educação tecnológica, antes de qualquer coisa, se faz necessário definir o que seria tecnologia para

²⁰ Os cursos técnicos são oferecidos em diferentes modalidades (integrado, subsequente e concomitância externa) e unidades, por isso segundo Coutinho (2010) estima-se um total de 68 cursos técnicos na instituição.

que, posteriormente, seja feita uma aproximação da mesma no sistema educacional. Ao discutir os conceitos de tecnologia, Álvaro Vieira Pinto (2005), indica que o mesmo pode perpassar diferentes significados tendo pelo menos quatro como suas principais definições:

1. Segundo o significado etimológico de tecnologia, se concentraria nas habilidades do fazer ou modo de produzir alguma coisa, seria o “logos da técnica”;
2. Outro significado possível equivaleria “pura e simplesmente a técnica” também conhecido como “*know how*”;
3. A tecnologia poderia também ser descrita enquanto “conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade”;
4. E por fim, ao longo de seu ensaio “A Tecnologia”, Álvaro Vieira Pinto demonstra uma maior inclinação por essa última definição de tecnologia que trata da “ideologização da técnica”.

Diferentemente do que procurou mostrar Álvaro Vieira Pinto, Grinspun (2002) apresenta uma definição próxima da finalidade da educação tecnológica ao descrevê-la como um instrumento que possibilita a formação crítica e reflexiva do homem, a fim de permitir a transformação da sociedade em direção a uma maior justiça social, como pode-se perceber em uma passagem de sua obra, “Educação Tecnológica”:

Nesse sentido, poderia assim indagar como uma instigação pedagógica: para que serve, então, uma educação tecnológica? Arrisco uma resposta: para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais críticos e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de *construir* novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos. Há momentos de conhecimento da tecnologia, de sua relação com a ciência, da compreensão do binômio tecnologia e progresso e suas repercussões nas relações sociais (GRINSPUN, 2002, p. 29).

Frigotto (2007) defende a ideia de que a educação profissional e tecnológica tem uma finalidade emancipadora para o trabalhador, apresentando-se como uma educação contra hegemônica, pública, unitária, universal, gratuita, laica e voltada para uma formação politécnica. Saviani (2001, p. 10), por sua vez, define a politecnia pela “especialização como domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Ao se tratar de ensino médio seria necessário “concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”.

A formação curricular e o próprio ambiente de estudos propiciado pelo CEFET-MG permite ainda que seus alunos vivenciem experiências diferenciadas de outras instituições de ensino, propiciando o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte de seus alunos já na sua formação técnica de nível médio:

Os técnicos certificados pelo CEFET-MG apresentam uma sólida formação científica e tecnológica, além de vivenciarem um ambiente que lhes propicia contato com as novas fronteiras do desenvolvimento e uma visão crítica da sociedade em que estão inseridos e na qual irão atuar (HISTÓRICO CEFET-MG, 2016).

Quanto aos profissionais egressos dos cursos superiores, através do ensino ministrado nesta instituição, estes se tornam “aptos a responder aos desafios do mercado de trabalho, prontos a proporem novas soluções e assumirem as responsabilidades de grandes projetos na sua área de atuação” (HISTÓRICO CEFET-MG, 2016).

Além da formação curricular e do ambiente de aprendizado, as atividades de pesquisa e extensão realizadas na instituição alavancam o desenvolvimento intelectual dos alunos, despertando nestes o interesse pelas questões que tangem as ciências e o cotidiano.

Os primeiros grupos de pesquisa surgiram na instituição na década de 1990, momento em que foi realizada a inscrição da instituição junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Outro fator importante em se destacar é que as atividades de pesquisa e extensão permitem o convívio de alunos do ensino técnico, graduandos, mestrandos e doutorandos em uma mesma atividade. Tal política de incentivo à formação científica e humanista pode ser verificada, também, ao verificarmos que o CEFET-MG possui o maior Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior do país, com 180 bolsas anuais (HISTÓRICO CEFET-MG, 2016).

Atualmente a instituição também disponibiliza ao corpo docente e discente bolsas de pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJT) e Bolsas de Extensão, programas favorecidos a partir de diferentes agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o próprio CEFET-MG. Entre os anos de 2012 e 2015 houve um aumento significativo na oferta de bolsas de extensão, e o total de bolsas

de pesquisa passou de 331 para 1.280 bolsas. No entanto, a oferta de bolsas de iniciação científica permaneceu estável, conforme pode ser visto na Tabela 3:

Tabela 3 – Bolsas ofertadas pelos Programas de Pesquisa no CEFET-MG entre os anos de 2012 e 2015.

Programa /Agência de Fomento	2012	2013	2014	2015
PIBIC FAPEMIG	80	80	75	80
PIBIC CNPq	31	31	30	30
PIBITI CNPq	40	35	32	32
PIBIC CEFET-MG	-	-	-	10
BIC JR/FAPEMIG/CNPq/CEFET-MG	180	180	180	180
Jovens Talentos para a Ciência – PJT CAPES	-	-	-	30
Bolsa de Extensão	-	-	-	918
Total de bolsas em Programas de Pesquisa	331	326	317	1280

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das informações obtidas nos Relatórios CEFET-MG em números, 2012 – 2015.

Além das pesquisas realizadas com a concessão de bolsas, a instituição conta com a Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC), criada em 2008, responsável por realizar a “extensão universitária por meio de programas, projetos, cursos de extensão, eventos, prestação de serviço, além da elaboração e difusão de publicações; permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país” (HISTÓRICO CEFET-MG, 2016), e que é composta por cinco coordenações: Atividades Culturais; Programas de Estágio; Programas de Extensão e Desenvolvimento Comunitário; Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID) e Transferência de Tecnologia.

A CGRID é composta por três núcleos de pesquisa: o Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB); Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades (NEGED) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

O NEAB tem como atribuição discutir as relações étnico-raciais, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar, Educação Escolar Quilombola, Trajetória dos Estudantes Afro-Brasileiros no CEFET-MG, Implementação da Lei de Cotas, além de outros assuntos que perpassem pela temática.

2.4. Processo seletivo

Os candidatos interessados em cursar as graduações do CEFET-MG no primeiro semestre de 2015 podiam concorrer às vagas destinadas à ampla concorrência ou à reserva

de vagas. Nesse momento, pela primeira vez, a instituição passou a reservar 50% do total de suas vagas conforme havia sido estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, e para concorrer a essas vagas os candidatos deveriam ser egressos de escolas públicas, respeitando a reserva de vagas a partir dos critérios da renda e étnico-racial.

Os candidatos aprovados que concorreram às vagas reservadas no processo seletivo do primeiro semestre de 2015 tiveram que comprovar sua escolaridade por meio de cópia do certificado de conclusão do ensino médio ou histórico escolar, lembrando que:

Na Reserva de vagas somente poderão concorrer candidatos que a) tenham cursado INTEGRALMENTE o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (EDITAL Nº 176/2014, p. 1).

Nos casos em que os candidatos optaram pelas vagas reservadas a partir do critério da renda, além de comprovar que estudaram integralmente em escola pública, tiveram que apresentar documentos que comprovassem a renda familiar mensal bruta *per capita* menor ou igual a um salário-mínimo e meio, que seria a soma de todos os salários das pessoas da família dividido pelo número de pessoas que moram na mesma casa, com base nos salários dos meses de junho, julho e agosto de 2014.²¹

As vagas reservadas para candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas no processo seletivo do primeiro semestre de 2015 foi referente à proporção mínima à de pretos, pardos e indígenas na população em Minas Gerais, a partir das informações do último Censo Demográfico (IBGE, 2010), ou seja, 53,7% (EDITAL nº 176/2014, p. 1).

A seleção dos candidatos ocorreu pelo processo seletivo realizado pelo CEFET-MG, que selecionou 50% dos candidatos e as demais vagas foram preenchidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). A partir do ano de 2016, todas as vagas passaram a ser preenchidas pelo SISU.

²¹ A relação de documentos necessários para comprovação da renda encontra-se disponível no Anexo I, que dispõem sobre os documentos comprobatórios de escolaridade e renda.

Em 2015, o CEFET-MG ofertou 1.212 vagas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 31,5% em relação às vagas oferecidas em 2012, conforme pode ser visto na tabela 4:

Tabela 4 – Cursos e Vagas ofertadas pelo CEFET-MG entre 2012 e 2015

Curso	Turno	2012	2013	2014	2015
Administração (Belo Horizonte)	Noturno	80	80	80	80
Engenharia Ambiental e Sanitária (Belo Horizonte)	Integral	80	80	80	80
Engenharia Civil (Curvelo)	Noturno	40	80	80	80
Engenharia Civil (Varginha)	Noturno	0	0	0	80
Engenharia de Automação Industrial (Araxá)	Noturno	30	40	40	40
Engenharia de Computação (Belo Horizonte)	Integral	80	80	80	80
Engenharia de Computação (Timóteo)	Integral	40	40	40	40
Engenharia de Controle e Automação (Leopoldina)	Integral	60	60	60	60
Engenharia de Materiais (Belo Horizonte)	Integral	80	80	80	80
Engenharia de Minas (Araxá)	Integral	40	40	40	40
Engenharia de Produção Civil (Belo Horizonte)	Noturno	80	80	80	80
Engenharia de Transportes (Belo Horizonte)	Noturno	0	0	0	80
Engenharia Elétrica (Belo Horizonte)	Integral	80	80	80	80
Engenharia Elétrica (Nepomuceno)	Noturno	0	0	0	80
Engenharia Mecânica (Belo Horizonte)	Integral	80	80	80	80
Engenharia Mecatrônica (Divinópolis)	Integral	36	36	36	36
Letras – Bacharelado (Belo Horizonte)	Noturno	80	80	80	80
Química Tecnológica – Bacharelado (Belo Horizonte)	Integral	36	36	36	36
Total de vagas ofertadas		922	972	972	1212

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das informações contidas nos editais dos processos seletivos para os cursos de ensino superior, entre os anos de 2012 e 2015.

O preenchimento das vagas foi realizado pela classificação da ordem decrescente da nota final para cada curso e critério de ocupação de vagas. No caso de não preenchimento das vagas, segundo os critérios étnico-racial e/ou renda, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Segundo informações da equipe técnica da COPEVE, no processo seletivo realizado pela instituição, o candidato que optou por preencher uma vaga destinada à reserva de vagas, mas obteve uma nota maior que um candidato da ampla concorrência passa a ocupar a vaga da ampla concorrência, o que só aconteceu nas chamadas subsequentes que foram realizadas pelo próprio CEFET-MG, nas vagas destinadas ao SISU.

Ou seja, mesmo que tenham optado pelo sistema de reserva de vagas, os candidatos possuem duas classificações; uma em ampla concorrência e uma na reserva de vaga escolhida, de modo que um candidato pode ser o primeiro excedente na ampla concorrência e na reserva de vagas, e nesse caso ele será chamado na primeira vaga que surgir, conforme explicita o parágrafo único da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012:

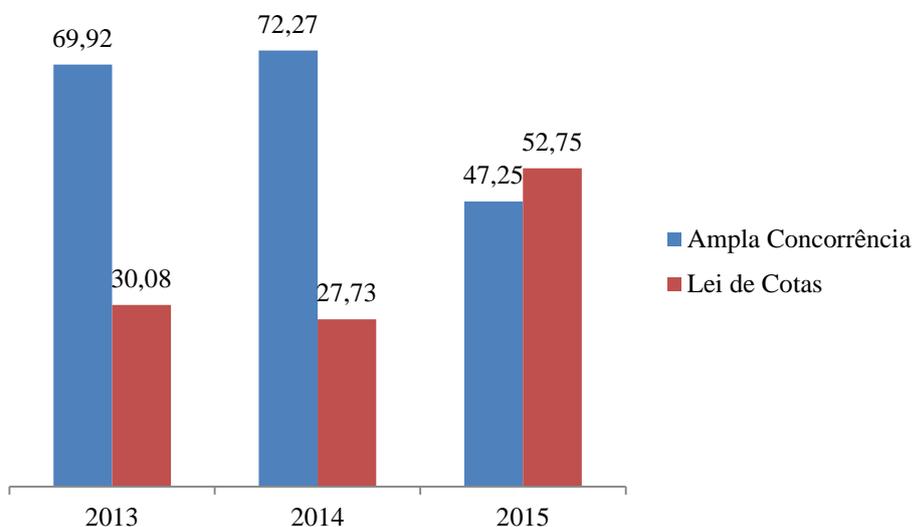
Parágrafo único. Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados nos incisos do caput (BRASIL, 2012c).

Carvalho (2016) acrescenta que com a aprovação da Lei de Cotas, as instituições tinham autonomia de decidir se as cotas funcionariam como piso ou como teto. Para exemplificar essa questão, o autor utiliza um exemplo prático:

Se um sistema de cotas for, por exemplo, de 20% para negros, para cada 100 vagas que uma IES oferece, as cotas somente incidirão nos números 81 a 100 na ordem crescente de classificação geral dos aprovados. Qualquer candidato inscrito pelas cotas que tirar uma nota que o coloque entre os 80 primeiros aprovados não deverá entrar pelas cotas, pois ele teria sido aprovado pela competição universal. Ou seja, todo candidato negro inscrito como aspirante a cotista que obtiver uma pontuação maior ou igual a de um candidato branco aprovado não deverá mais fazer parte dos 20 negros que entrarão pelas cotas [...] esta dupla oportunidade de concorrência que caracteriza a aplicação das cotas como um piso [...] por outro lado, se um sistema de cotas for aplicado de modo tal que os candidatos optantes somente possam concorrer entre si, isso significa tratar as cotas como um teto (CARVALHO, 2016, p. 84).

A partir dos dados dos candidatos aprovados pela Lei de Cotas e pela ampla concorrência entre os anos de 2013 a 2015, foi possível verificar por meio do Gráfico 5 resultados acima do esperado na classificação de candidatos cotistas, lembrando que teria sido estabelecido uma reserva de vagas de 25% em 2013 e 2014, e de 50% em 2015, e o número de estudantes classificados no processo seletivo para o ensino superior foi maior ao estabelecido nos três anos, o que foi possível devido ao modelo de classificação utilizada pelo CEFET-MG.

Gráfico 5 – Demonstrativo da porcentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG que concorreram pelas Cotas e Ampla Concorrência no período de 2013 a 2015.



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/CEFET-MG

2.5. Política de Assistência Estudantil

Além de garantir o acesso é necessário garantir a permanência do estudante na instituição. Para isso, o CEFET-MG conta com as políticas de assistência estudantil, sendo a Secretaria de Política Estudantil (SPE) a responsável por coordenar tais políticas possuindo, sob sua coordenação, três coordenadorias; a de Programas de Bolsas e de Acompanhamento Psicossocial; a de Programas de Alimentação e a de Temáticas das Juventudes:

A SPE, por meio de suas coordenadorias, visa assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas, fomentando a permanência na perspectiva da inclusão social, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes (SECRETÁRIA DE POLÍTICA ESTUDANTIL, 2016).

A Política de Assuntos Estudantis é consolidada por programas, projetos e ações que buscam garantir cinco eixos:

- I. Democratização do acesso de estudantes de baixa renda, de portadores de necessidades especiais e de segmentos sociais excluídos da escola pública e gratuita através de medidas e programas que estimulem e garantam esse acesso;
- II. Permanência do estudante na escola e a conclusão de sua formação com qualidade por meio de apoio socioeconômico, psicossocial e educacional;

III. Melhoria da qualidade do ensino, por meio de programas sócio-educativos e de assessoramento a professores, dirigentes, órgãos colegiados, educandos, que contribuam para a formação integral dos estudantes;

IV. Democratização da educação e dos programas sociais, fomentando a participação da comunidade escolar nas proposições, execuções e avaliações, com transparência na utilização dos recursos e nos critérios de atendimento;

V. Conhecimento da realidade da Escola e de seu público, através de estudos e pesquisas, a fim de subsidiar avaliações e propostas de revisão das diversas políticas da Instituição (SECRETÁRIA DE POLÍTICA ESTUDANTIL, 2016).

Atualmente, a SPE conta com seis programas voltados à permanência dos estudantes no CEFET-MG, sendo que três deles necessitam de um processo de inscrição e seleção que utiliza de critérios socioeconômicos para a concessão das bolsas: Programa de Bolsa Permanência, Programa Bolsa de Complementação Educacional, Programa de Alimentação por meio de Bolsas. Os demais programas, Programa Alimentação por meio do Restaurante na instituição, Programa Bolsa Emergencial e Acompanhamento Psicossocial, independem de inscrição previa.

O Programa Bolsa Permanência é um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 300,00, destinado aos estudantes com dificuldade de custear as despesas acadêmicas, o que poderia vir a comprometer a sua permanência no curso.

O Programa de Bolsa de Complementação Educacional (BCE) é caracterizado por ser um apoio financeiro aliado à inserção dos estudantes em experiências de iniciação científica e em projetos correlatos a seus cursos, mediante o cumprimento de 20 horas semanais. A seleção ocorre mediante editais de projetos aprovados pelos docentes da instituição e o valor da bolsa é de R\$ 520,00 por mês.

O Programa de Alimentação tem duas modalidades; a primeira é a bolsa alimentação ofertada aos estudantes do CEFET-MG de campus em que ainda não possuem o restaurante da própria instituição. A seleção do estudante é socioeconômica e o valor da bolsa é de R\$ 120,00. A segunda modalidade se dá por meio do restaurante da instituição, que subsidia parte do valor das refeições (almoço e jantar), de modo que qualquer estudante da instituição pague o valor de R\$ 1,50 em Belo Horizonte, e R\$ 1,00 nas demais unidades que possuam restaurante próprio nas dependências da instituição.

O Programa Bolsa Emergencial consiste em um auxílio financeiro esporádico em decorrência de situações transitórias que afetam a condição financeira do estudante, sendo o valor oferecido por essa bolsa de R\$ 300,00.

O Acompanhamento Psicossocial é um programa que visa articular diferentes eixos da permanência e da formação dos estudantes que se encontram vulneráveis aos processos de inclusão e permanência no ambiente acadêmico.

Segundo informações da psicóloga da Coordenação de Política Estudantil (CPE), o mesmo ocorre por várias ações realizadas ao longo do ano, no intuito de acompanhar todos os estudantes da instituição, por meio de atendimentos individuais ou em grupo, e quando necessário são realizadas reuniões com professores e coordenadores. Os atendimentos individuais acontecem nas salas da CPE, nos horários marcados pelos estudantes que procuram o atendimento, e não possui caráter de terapia uma vez que não é possível atender semanalmente ou com uma frequência constante todos os estudantes que procuram pelo acompanhamento, mas caso o estudante sinta a necessidade pode solicitá-lo novamente.

No ano de 2015 foram ofertadas um total de 8.556 bolsas voltadas à permanência dos estudantes, representando um aumento de 3,31% de bolsas concedidas entre os anos de 2012 e 2015, o que não é um número tão significativo para um período de três anos, por compreender um momento de maior inclusão de jovens de camadas populares por meio da política de cotas. A quantidade de bolsas oferecidas pelos diferentes programas de permanência pode ser acompanhada na tabela 5:

Tabela 5 – Número de estudantes do CEFET-MG atendidos pelos programas de permanência

Programas de Permanência	2012	2013	2014	2015
Alimentação – Restaurante/Bolsa	7060	7040	7192	7156
Bolsa Permanência	1117	1200	1511	1292
Bolsa Complementação Educacional	74	72	66	67
Bolsa Emergencial	21	11	43	41
Total de Bolsas	8272	8323	8812	8556

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos dados fornecidos pelos informativos Números da Assistência Estudantil, entre os anos de 2012 e 2015.

A assistente social da SPE do CEFET-MG nos relatou que é realizada uma acolhida aos estudantes recém-chegados na instituição nos primeiros dias letivos, quando são apresentadas algumas normas da instituição relacionadas à vida acadêmica, às atividades que os estudantes têm à sua disposição e os programas estudantis que podem amparar os discentes ao longo de sua permanência na mesma, de acordo com suas necessidades.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

Ao longo deste capítulo, será apresentado o surgimento do conceito de “ação afirmativa”, e como foram aplicadas em outros países como Índia, Estados Unidos e França, sendo esses alguns dos principais países elencados na literatura sobre a temática para, assim, abordar os argumentos a favor das ações afirmativas no Brasil bem como sua consolidação nas universidades brasileiras.

Políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais. Por isso, e só por isso, é preciso, em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados os desprivilegiados (GUIMARÃES, 1996).

Basicamente as ações afirmativas surgem com o reconhecimento de que a igualdade puramente formal, aquela circunscrita em constituições nacionais e em outras cartas magnas não seria capaz de possibilitar às pessoas pertencentes a distintas classes sociais e econômicas as mesmas oportunidades, pelo qual deveriam ser criados instrumentos através dos quais fosse possível prezar pela igualdade de condições, conforme menciona Gomes (2001, *apud* Dray 1999):

[...] a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições.

Para Gomes (2001, p. 3), ao adotarmos a “concepção substancial de igualdade”, estaríamos aptos a perceber as condições econômicas dos indivíduos que fazem jus às ações afirmativas, o local que ocupam na sociedade bem como os “comportamentos inevitáveis da convivência humana” que lhe são imputados, como é o caso da discriminação em suas mais distintas vertentes. Corroborando essa afirmativa, Rocha (1996, p. 283) acrescenta que:

[...] proibir a discriminação não era bastante para se ter a efetividade do princípio da igualdade jurídica. O que naquele modelo se tinha e se tem é tão somente o princípio da vedação da desigualdade, ou da invalidade do

comportamento motivado por preconceito manifesto ou comprovado (ou comprovável), o que não pode ser considerado o mesmo que garantir a igualdade jurídica.

Outros autores compartilham de tais perspectivas, como Piovesan, que acrescenta a essa questão a necessidade de romper com a “forma genérica, geral e abstrata” de tratar o indivíduo, uma vez que se faz necessário observar as especificidades do sujeito de direito a partir de suas peculiaridades, de modo “a conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade”, diferença que, segundo a autora, deveria ser utilizada no intuito de proporcionar promoção de direitos:

Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Para compreender esse tratamento especial, Piovesan (2008) menciona a importância do conhecimento das três concepções de igualdade: a igualdade formal, reduzida à fórmula que afirma que “todos são iguais perante a lei”; a igualdade material, orientada pelo “ideal de justiça social e distributiva”, ou seja, uma igualdade orientada pelo critério socioeconômico e, por fim, a igualdade material, dessa vez direcionada pelo “ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)” (PIOVESAN, 2008, p. 888). Somente a partir do momento em que as especificidades individuais forem observadas, será possível o desenvolvimento de políticas sociais e econômicas necessárias para as “tentativas de concretização da igualdade substancial ou material”, sendo estas denominadas “ação afirmativa” ou, segundo o modelo europeu “discriminação positiva” ou “ação positiva” (GOMES, 2001, p. 4).

Segundo Piovesan (2008, p. 890), para que se possa enfrentar a discriminação seguindo os princípios do Direito Internacional dos Direitos Humanos, seriam necessárias duas medidas: “a estratégia repressivo-punitiva”, no intuito de punir, proibir e eliminar a discriminação, e a “estratégia promocional”, a fim de promover, fomentar e avançar a igualdade do acesso nos distintos aspectos considerados fundamentais para a existência humana: educação, saúde, lazer e trabalho. E é a partir destas estratégias promocionais que surgem, através da perspectiva do Direito Humano, as ações afirmativas uma vez que não

basta apenas coibir a discriminação para que se alcance a igualdade, sendo necessárias medidas emergenciais paralelas que se mostrem capazes de implementar o direito de igualdade por meio de políticas compensatórias, sendo assim possível entender as ações afirmativas como instrumentos facilitadores na eliminação da discriminação.

As ações afirmativas, segundo Gomes (2001), definem-se como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar 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 (GOMES, 2001, p. 9).

Guimarães (1999) justifica essa intervenção política em prol a igualdade de acesso de grupos sub-representados ao dizer que:

Ora a sobre-representação de pessoas com uma mesma característica “naturalizada”, em qualquer distribuição de recursos, deve ser investigada, não porque seja anormal, mas porque “sexo”, “cor”, “raça”, “etnia” são construções sociais, usadas, precisamente, para monopolizar recursos coletivos. Ações afirmativas são políticas que visam afirmar o direito de acesso a tais recursos a membros de grupos sub-representados, uma vez que se tenham boas razões e evidências para supor que o acesso seja controlado por mecanismos ilegítimos de discriminação (racial, étnica, sexual). (GUIMARÃES, 1999, p.158).

Silvério (2002) infere que as práticas de discriminação suscitarão políticas corretivas, e seria nesse viés que as políticas de ação afirmativa viriam a ser implementadas enquanto uma política compensatória, distributiva e com intuito de reduzir a discriminação na sociedade:

As desigualdades sociais combatidas pela ação afirmativa originam-se, normalmente, de práticas sistemáticas de algum tipo de discriminação negativa. Essa foi a primeira justificativa que possibilitou tratar diferenciadamente um grupo social. Na atualidade, entretanto, o alcance de tais ações ampliou-se e alguns juristas e estudiosos do tema sustentam que elas podem e devem ser empregadas para a promoção de maior diversidade social, uma vez que essas políticas podem propiciar a ascensão e fortalecimento de grupos sub-representados nas principais posições da sociedade. De modo geral, as discussões giram em torno de três perspectivas, em que duas correspondem a uma forma de justiça reparatória (compensatória) ou distributiva e uma terceira, de caráter preventivo, que teria a intenção de coibir que grupos com grande

probabilidade de serem discriminados sofram tal processo (SILVÉRIO, 2002, p. 231-232).

Importante ponto a ser esclarecido foi o fato das ações afirmativas terem surgido pela primeira vez como uma política de inclusão na Índia, e não nos Estados Unidos como é comumente falado nos meios de comunicação. O modelo indiano, considerado muito próximo ao praticado no Brasil, foi introduzido por meio do sistema de reserva de vagas no ensino e em cargos públicos destinado aos *dalits*, tradicionalmente considerados “intocáveis” pela maioria Hindu e grupo social mais discriminado daquele país (CARVALHO, 2016, p. 16).

3.1. Ações Afirmativas em outros países: Índia, Estados Unidos e França

As medidas de ação afirmativa surgem pela primeira vez na Índia, após “a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país”, quando em 1919 Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista pertencente à casta Mahar, majoritariamente composta por trabalhadores braçais considerados intocáveis, aborda pela primeira vez a necessidade de se representar os diferentes segmentos populacionais, muitos dos quais considerados “inferiores” pelo sistema social de castas que, apesar de proibido, ainda hoje está em vigor, informalmente.

Ao longo de sua trajetória de vida, o jurista lutou pelo fim de tal regime, acreditando que romper com os privilégios acumulados ao longo da história pelas “castas superiores” resultariam em políticas diferenciadas e constitucionalmente protegidas, “em favor da igualdade para todos os segmentos sociais” (WANDERBURN, 2005, p. 308). Como resultados desses primeiros esforços, as políticas de ação afirmativa na Índia asseguraram aos grupos étnicos, raciais e minorias discriminadas a “reserva de cadeiras na representação parlamentar; parcelas do orçamento estatal para projetos de agricultura e desenvolvimento local; cotas nos cargos públicos e no ensino superior” (CARVALHO, 2016, p. 17).

Nos Estados Unidos, as políticas de ação Afirmativa surgiram pela primeira vez no ano de 1961, por meio do decreto presidencial *Executive Order* nº 10.925/61, com a assinatura do então presidente John Fitzgerald Kennedy (1917-1963), como instrumento considerado prioritário no combate às discriminações raciais sofridas pelos negros em diversos setores da sociedade, como na educação e no mercado de trabalho.

De modo geral, este primeiro modelo de ação afirmativa implementado nos Estados Unidos tinha como finalidade conscientizar os norte-americanos do hábito discriminatório há muito incutido na sociedade; retirar o negro da “marginalização social e econômica” através da “concessão de apoio financeiro do Governo Federal para entidades que se comprometessem a adotar programas de promoção social à população negra”, a fim de estabelecer percentuais proporcionais à representatividade das minorias com o objetivo de inseri-los no mercado de trabalho, possibilitando sua ascensão no emprego, nas escolas e em universidades, “caracterizando uma política de cotas”, para além de conceder financiamentos a empresários negros com a finalidade de formar e consolidar uma classe média negra (BRANDÃO, 2005, p. 39-40, *apud*, DUARTE, 2010). Posteriormente, essa política alcançaria outras minorias como hispânicos, indígenas, asiáticos e mulheres (MEDEIROS, 2005, p. 121).

Kabengele Munanga (2002) acrescenta a essa questão sua consideração sobre as políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos enquanto ideologia antirracista:

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de sessenta, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente.

Especificamente no que diz respeito às políticas de ação afirmativa no ensino superior, Weisskopf (2008) faz algumas considerações entre seu emprego nos Estados Unidos e na Índia. Na Índia, o processo de ação afirmativa nas universidades consistia na reserva de vagas, tendo iniciado em 1947. Já nos Estados Unidos, essa política consistia em oferecer uma vantagem adicional para seus candidatos, conhecida como “*boost*”, política iniciada a partir de 1960 por pressão dos movimentos sociais por direitos civis, promovida pelos afro-americanos.

O autor constatou que “os benefícios de uma ação afirmativa estão significativamente e positivamente correlacionadas à qualidade do desempenho (média) dos beneficiados nas instituições ou organizações para os quais receberam alguma vantagem no acesso” (WEISSKOPF, 2008, p. 41). Ressaltou, também, que essas políticas

no ingresso do ensino superior foram capazes de garantir a entrada de pessoas de grupos menos favorecidos que possuem qualificações inferiores se comparadas às que são exigidas de pessoas de outros grupos.

Na Índia, as políticas de ação afirmativa no ensino superior proporcionaram uma maior integração dos *Dalits* e dos *Adivasis* (povos tribais que vivem em áreas mais remotas) nas profissões de elite do país, além de proporcionar uma distribuição mais igualitária do capital social.²²

No período compreendido entre 1960 a 2000, os Estados Unidos passaram por uma reestruturação educacional muito importante, tendo como resultado o aumento significativo da população negra em cursos universitários:

A porcentagem de negros na idade ideal matriculada passou de 13% em 1967 para 30,3% em 2000, sendo o momento de maior crescimento de 1967 a 1976, quando praticamente dobrou a porcentagem daqueles ingressantes. De 1961 a 1966, antes da difusão de programas de ação afirmativa, o número de negros no ensino superior permaneceu praticamente o mesmo: eram 233 mil em 1961 e 221 mil em 1966. A população negra matriculada no ensino superior representava 4,4% do total em 1966; dez anos depois, o número de negros sobe para 1 milhão e 33 mil e sua proporção, para 9,6% (MOEHLECKE, 2004, p. 768).

Daniel Sabbagh (2013) estabelece em “A ação afirmativa *color blind*”, um paralelo bastante esclarecedor sobre as políticas relacionadas à raça nos Estados Unidos e em outro país que igualmente se esforçou para eliminar as questões relativas às desigualdades advindas da marginalização do negro e de outras minorias; a França. O autor evidencia, por meio de exemplos, como ambos os países se portaram diante das populações minoritárias e imigrantes ressaltando, em um viés, os constantes instrumentos utilizados pelo Estado norte-americano para perpetuar o termo “raça” e as distinções que este acarreta em meio àquela sociedade e, em outro, a preocupação do Estado francês em eliminar quaisquer princípios de classificação, estimulando a sociedade civil e a iniciativa privada a adotar medidas semelhantes, conquanto afirme que ultimamente o termo “diversidade” venha sendo utilizado, naquele país, de forma pejorativa, designando não apenas negros, mas também imigrantes e outras minorias.

²² Segundo Weisskopf (2008) os *Dalits* e *Adivasis* permaneceram em posição de desvantagem durante um longo período não só em termos de capital financeiro, físico e humano (habilidades individuais e educação), mas também de capital social, sendo esse caracterizado como redes de contato que facilitam as oportunidades de carreira.

Também o regime francês de ação afirmativa, segundo Sabbagh, difere-se dos utilizados em outros países como África do Sul, Brasil e Estados Unidos por não privilegiar a cor, mas sim o local de origem, sendo estas políticas destinadas àqueles que residem em áreas economicamente carentes. Conclui o autor afirmando que o grau de transparências das políticas de ação afirmativa em ambos os países se distinguem por não ser, em suas palavras, “abertamente reconhecidos como tal”, com cada qual estabelecendo critérios não totalmente claros, projetando ainda certa igualdade dos mesmos em um futuro próximo.

3.2. Relações étnico-raciais no Brasil

Especificar o conceito de raça diante da discussão realizada ao longo da pesquisa se faz necessário para que seja eliminada qualquer divergência acerca do mesmo. A fim de explicitar essa colocação, Elisa Larkin Nascimento (2003) busca fazer uma distinção da raça do ponto de vista biológico e enquanto categoria socialmente construída, evidenciando como a mesma seria operacionalizada na sociedade:

A simples relegação da categoria “raça” ao campo da ficção científica não conseguiu operar, entretanto, a eliminação de sua contínua presença e impacto *de facto*, com efeitos discriminatórios fortes e perversos sobre os povos que atinge. Constituindo ou não uma categoria válida do ponto de vista biológico, na função de categoria *socialmente construída* a “raça” persiste como dura e incontestável realidade em diversos contextos sociais. Por mais que os intelectuais imbuídos de nobres intenções protestassem a favor da invalidade científica da divisão da espécie humana em “raças”, não lograriam impedir que as desigualdades sociais comprovadas cientificamente continuassem a configurar-se de acordo com a diferenciação racial operativa em muitas sociedades. Nem conseguiriam fazer com que práticas discriminatórias deixassem de incidir sobre indivíduos pertencentes a grupos classificados racialmente e considerados inferiores, por mais fictícia que fosse no sentido biológico ou genético tal inferioridade ou até mesmo a existência de referido grupo (NASCIMENTO, 2003, p. 45).

Munanga (2013) confirma que, de fato, as raças tratadas em nossa sociedade não existem no aspecto biológico, mas que a raça teria surgido de “uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”, e que o racismo seria fruto da hierarquização dessas raças em superiores e inferiores, sendo essa uma das principais razões das profundas desigualdades raciais que marcam nosso país.

Petruccelli e Saboia (2013) acrescentam a essa definição sua descrição de raça, vista “como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais”. Garcia (2006), por sua vez, ressalta que a raça enquanto categoria de análise “não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos (cor da pele, tipo de cabelo, estatura, forma do crânio, etc.)”.

No Brasil, a raça tratada em nossa sociedade implica em questões de *status* de classe e poder político, conforme indica Silvério (2002):

[...] refere-se ao emprego das diferenças fenotípicas como símbolos de distinções sociais. Os significados e as categorias raciais são construídos em termos sociais, e não biológicos. Esses símbolos, significados e práticas materiais distinguem sujeitos dominantes e subordinados, de acordo com suas categorizações raciais (HANCHARD, 2001, p. 30 *apud* SILVÉRIO, 2002, p. 226).

Alves (2003) argumenta que o problema não estaria na existência das raças, mas sim do racismo:

O problema não está na existência ou não de raças, mas no sentido que se dá ao termo. Se atribuirmos caracteres inerentes, naturais e inescapáveis, às diferenças físicas, psíquicas, linguísticas ou etno-religiosas de qualquer população, estaremos sendo racistas [...] como explicita Wierwiorka, o racismo hoje em voga é muito mais cultural e diferencialista do que científico e instrumental, como ocorreu no passado. Seja com base “científica”, universalista mas inferiorizante, ou “cultural” diferencialista e excludente, a verdade nua e crua é que o racismo existe, segrega, discrimina e mata. Fenômeno socioeconômico e político, ele faz estragos terríveis em primeiro lugar às vítimas e sua coletividade (ALVES, 2003, p. 208).

Diante das argumentações apresentadas, Nogueira (2006, p. 291-292) explicita que há uma distinção entre os preconceitos existentes em diferentes lugares do mundo, no intuito de nos auxiliar a compreender as relações raciais existentes no Brasil. Há, portanto, dois tipos de preconceitos raciais; o que está relacionado à aparência, aos traços físicos do indivíduo, denominado como preconceito racial de “marca”, e o que basta que o indivíduo descenda de um determinado grupo étnico para que sofra o preconceito, denominado de “origem”.

Ainda sobre o racismo, Paixão *et al* (2010) afirmam que esse interfere na probabilidade de mobilidade social do indivíduo e de tratamento. Nesse último caso, por exemplo, o afrodescendente mesmo ocupando uma posição financeira mais favorável ainda assim sofreria discriminação racial:

No contingente de cor ou raça branca, seja em qual classe for, a posse de um determinado fenótipo atua como uma espécie de capital humano, aumentando a probabilidade da mobilidade social ascendente. No caso dos afrodescendentes o fenótipo, atua como um capital humano às avessas. Com isso, para este último grupo, diante das situações de pobreza material e privações de todo tipo, tal condição passa a ser encarada pelas coletividades como algo perfeitamente normal ou aceitável. Por outro lado, quando os indivíduos deste último grupo se encontram em condições sociais mais favoráveis, é gerada toda sorte de constrangimentos ao efetivo gozo das prerrogativas que a posse dos bens econômicos, financeiros e materiais poderia garantir naquilo que a tradição sociológica norte-americana classificaria de incongruência de *status* (PAIXÃO *et al*, 2010, p. 23).

Diante disso, Souza (1983), em sua obra “Tornar-se negro”, remonta a violência racista presente da sociedade brasileira a partir de depoimentos de pessoas negras. A autora demonstra os efeitos nocivos dessa discriminação que resulta em uma baixa autoestima e dificuldades emocionais de parte da população negra ao renegar sua própria identidade.

Com isso, é possível inferir que no Brasil se apresenta de forma preponderante o preconceito racial de marca, ou seja, aquele relacionado à aparência e aos traços físicos do indivíduo. Entretanto, o racismo que atinge de maneira mais sacrificante a nossa sociedade é o racismo institucional, apresentando-se em sua forma mais prejudicial ao desenvolvimento da população negra, pois funciona como uma barreira que dificulta ou até mesmo impede o direito a mobilidade profissional do indivíduo:

Entendemos que o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas; no nível interpessoal, produzindo ações e omissões; e também no nível institucional, resultando na indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade; no menor acesso à informação; na menor participação e controle social; e na escassez generalizada de recursos. (GELEDÉS, S/D, p. 9-8)

Outra peculiaridade do preconceito e da discriminação racial foi assinalada por Marques (2012, p. 119), ao abordar questões sobre a maneira sutil como o racismo se dá nas relações sociais. A autora desenvolveu um estudo sobre as manifestações de preconceito e discriminação racial sofrida por estudantes negros bolsistas do PROUNI,

constatando que os estudantes percebem como que a discriminação ocorre em suas formas explícitas e implícitas e, em alguns casos, apesar de vivenciar “brincadeiras” preconceituosas em seu cotidiano, afirmam que não se sentiam ofendidos, evidenciando para a autora o racismo que se perpetua em sua forma velada e sutil, a partir da fala de uma estudante negra que participou de sua pesquisa:

[...] existem formas mais sutis e veladas de discriminação, que são denominadas de discriminação indireta, oriundas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas, aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório. Isto é o que se verifica na entrevista da aluna: “*O que acontece é que, às vezes, brincamos*”. “*Quando alguém erra, a gente fala isso é coisa de preto, passa a utilizar a frase por brincadeira e não considero preconceito*”. Esta ideia assemelha-se ao que Paulo Freire nomeia de “hospedeiro do opressor”, em que o oprimido introjeta a cultura do opressor e passa a pensar como ele (MARQUES, 2012, 128).

Essas reflexões sobre as relações étnico-raciais e discriminação racial na forma como se apresenta no Brasil servem de aporte teórico para compreender o surgimento das discussões e reivindicações a favor da população negra, principalmente por parte do movimento negro.

3.3. A luta dos Movimentos Negros contra a discriminação racial e a favor da inclusão do negro na educação

Segundo Petrônio Domingues (2007), o movimento negro passou a lutar pelos direitos da população negra desde o final da década de 1880. Por essa razão, tem lugar importante no surgimento das ações afirmativas, pois fomentaram discussões sobre a justiça social para com a população negra na sociedade, processo construído de forma paulatina a partir de um movimento não institucionalizado, mas que viria a ser tão logo fosse possuidor de instrumentos para tal. Logo, o:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993 *apud* DOMINGUES, 2007).

Hasenbalg (1982, p. 84) afirma que a obra de Gilberto Freyre, na década de 1930, foi responsável por formular a ideia da “democracia racial” ao propor “a ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da

população do país”. Em outras palavras, não existia qualquer forma de preconceito e discriminação racial e as oportunidades econômicas e sociais seriam as mesmas para brancos e negros. Entretanto não era isso que ocorria de fato na sociedade brasileira e a igualdade de oportunidade era desigual no que tangia ao terreno racial. Como legado de tal pensamento, o autor ressalta ainda que “a população negra no Brasil está exposta, a um ciclo cumulativo de desvantagens que afeta sua mobilidade social [...] o negro enfrenta uma estrutura de oportunidades diferentes e mais desfavorável que a do branco” (p. 97).

O Movimento Negro Unificado²³ (MNU) surge em 1978, e nos anos seguintes temos o surgimento de outros grupos de base nacional no combate ao racismo, dentre os quais podemos destacar o Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) e os Agentes de Pastoral Negros (APN’s), responsáveis por denunciar a “democracia racial” enquanto um mito.

Segundo Martins (2004), o conceito de “democracia racial” acirrou o racismo praticado no país, de modo que durante muitos anos encobriu grande parte do mesmo, impedindo que fosse observado o abismo socioeconômico existente entre os dois maiores grupos étnicos, os brancos e os negros, de forma que:

A partir da segunda metade dos anos 1960, com o golpe de Estado e a repressão política, toda a mobilização negra passou a se fazer a partir da denúncia da “democracia racial” enquanto um mito, ou seja, enquanto refúgio discursivo das classes dirigentes e ideologia de dominação (Fernandes, 1965). Mas tão forte e socialmente difundida era a ideia de democracia racial que mesmo o Movimento Negro Unificado, nos anos 1980, declarava ainda lutar por “uma autêntica democracia racial” (MNU, 1988) (GUIMARÃES, 2008, p. 93).

Skidmore (1994, p. 118) tece uma crítica aos estudos que tratam a raça como “variável independente” no intuito de reforçar a ideia da “democracia racial”, para além de evidenciar que “a substituição da raça pela classe parece ser um método de afirmar que não existe discriminação racial no Brasil”. Tendo isso em vista, o autor salienta a importância do trabalho de Florestan Fernandes ao denunciar a democracia racial como um mito em sua obra “A integração do negro na sociedade de classes”.

No final da década de 1970, o movimento negro “reintroduz a problemática da temática racial enquanto uma questão social relevante”, denunciando em um primeiro momento a existência e persistência de práticas discriminatórias e racistas e,

²³ O Movimento Negro já atuava na sociedade desde o ano de 1889 na luta por direitos da população negra, o Movimento Negro Unificado foi fundado em 1978, no período em que foi chamado de terceira fase do Movimento Negro, que correspondeu ao período de 1978 a 2000, ver Domingues (2007).

posteriormente, exigindo “medidas concretas dos poderes públicos no sentido de coibi-las” (SILVÉRIO, 2010, p. 321). Nesse ínterim, Gonzalez (1982) cita um importante trecho referente ao primeiro documento da criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, através do qual é formalmente denunciado o racismo como uma barreira ao desenvolvimento da população negra:

Nós, Entidades Negras, reunidas no Centro de Cultura e Arte Negra no dia 18 de junho [1978], resolvemos criar um Movimento no sentido de defender a Comunidade Afro-Brasileira contra a secular exploração racial e desrespeito humano a que a Comunidade é submetida. Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano (GONZALEZ, 1982, p. 43).

No início da década de 1990, as discussões sobre políticas públicas direcionadas aos afro-brasileiros começavam a ganhar espaço no governo federal, ainda que o assunto fosse tratado de forma incipiente, limitando-se, sobretudo, às entidades do movimento negro e a alguns espaços acadêmicos (GUIMARÃES, 1996, p. 249).

Partindo dessa perspectiva, Silvério (2010, p. 323) afirma que os movimentos negros e alguns intelectuais observaram que a democratização só ocorreria no momento em que a “sociedade brasileira reconhecer e procurar equacionar com medidas concretas sua dívida histórica com a população negra”.

Gomes (2012) aponta que o MNU foi de extrema importância na luta por políticas de ações afirmativas que visassem uma maior inclusão da população negra na educação superior, debate que se fez presente com maior ênfase a partir da década de 1980, no intuito de que essas “ações compensatórias” possibilitassem uma maior mobilidade social e igualdade para a comunidade negra, movimento esse inspirado nos modelos desenvolvidos em outras nações conforme mencionado anteriormente.

3.4. Desigualdade racial brasileira no acesso à educação

Atualmente, segundo dados da PNAD/IBGE (2015), a população negra no Brasil representa aproximadamente 54% do total da população brasileira, ainda que sua participação no mercado de trabalho em posições consideradas como mais privilegiadas e na educação como um todo seja pouco significativa.

Com as políticas de ação afirmativa esse panorama começa a ser alterado e para compreender sua importância no acesso da população negra no mercado de trabalho, na

educação e, em especial, no ensino superior, é preciso compreender como a desigualdade racial ocorre no país, assim como as disparidades existentes no acesso à educação de modo geral, conforme demonstram os estudos de Hasenbalg e Silva (1990), Rosemberg (1987, 1991), Henriques (2001), Silvério (2002) e Paixão (2003).

Recentes pesquisas sobre o rendimento mensal familiar *per capita* realizadas pelo IBGE indicam que 75% da população negra e 23,9% da população branca encontram-se entre os 10% mais pobres do país, ao passo que da população que representa 1% dos mais ricos do país, 83,6% são brancos e apenas 14,6% são negros (IBGE/PNAD, 2013).

Pesquisas como esta, no entanto, foram durante muitos anos inviabilizadas principalmente em razão da influência da “democracia racial”, conforme demonstrou Paixão (2003, p. 25), e apesar do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Governo brasileiro “terem viabilizado a publicação de duas grandes obras dedicadas ao tema ‘desenvolvimento humano’ [em 1996 e 1998], em nenhum deles foi dado destaque à questão das desigualdades entre os grupos étnicos da população”.

Ainda segundo este autor, só em 2002 o referido programa viria a produzir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) “dos municípios brasileiros, incluindo uma desagregação do IDH para negros e brancos” (PAIXÃO, 2003, p. 26). Por pressão do movimento negro e seus aliados, “o quesito raça/cor voltou a ser levantado e publicado nas amostras dos censos, a partir de 1980”. Entretanto, o autor aponta que até 2003 as informações censitárias desagregadas em raça/cor eram algo restrito:

[...] ainda hoje não existem informações de tipo censitário de raça/cor da população brasileira. Mesmo no último censo realizado, em 2000, cerca de 90% dos domicílios não responderam a essa pergunta. No caso das PNADs, na década de 1980, o quesito raça/cor apareceria nos suplementos de 1982, 1984, 1985 e 1986, sendo que muitos deles não tiveram seus resultados divulgados para o grande público (PAIXÃO, 2003, p. 27).

Ainda sobre esse viés dos indicadores sociais, Carneiro (2003) faz menção aos dados do PNUD no qual o Brasil, no ano de 1999, teve uma classificação mediana em seu IDH, ocupando a 79ª posição. Entretanto, ao observar esses dados de maneira desagregada, por raça, observou-se os impactos advindos do racismo, a população negra tinha um IDH que ocupava a 108ª posição, ao passo que a população branca ocupava a 49ª posição.

Silvério (2002) evidencia que parte dessa desigualdade assim como a discriminação racial está presente com maior intensidade no que diz respeito ao aspecto institucional:

Mesmo se considerar a proeminência da desigualdade entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial (SILVERIO, 2002, p. 222).

O autor indica ainda que sempre existiu, no Brasil, uma recusa de considerar a raça enquanto “gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes, e que só muito recentemente vozes dissonantes têm chamado a atenção sobre a singularidade de nossas relações raciais” (SILVERIO, 2002, p. 223).

Os indicadores sociais demonstram que a população negra ocupa os maiores percentuais de situações de desemprego e informalidade no trabalho, e que também são os mais representativos moradores de áreas consideradas carentes de infraestrutura – acesso a emprego, saúde e educação, sendo este último fator considerado essencial para a correção dessas desigualdades, uma vez que quanto maior o nível escolar, maiores são as chances de mobilidade social ascendente. Através dessa estratégia, a população negra teria chances de disputar melhores condições nos postos do mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor remuneração (JACCOUD e THEODORO, 2007, p. 107).

Por meio de dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) realizada no ano de 1982, Hasenbalg e Silva (1990) evidenciam a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos no Brasil, enquanto efeitos acumulados da discriminação racial na esfera da educação formal. Hasenbalg (1982, p. 98), em especial, salienta que o acesso da população negra “ao sistema educacional é restringido, particularmente nos níveis de instrução mais elevados”.

Além disso, no que tange ao trabalho e a forma como se refere a raça e a mobilidade social, ambos os autores ressaltam a importância da escolarização no processo de mobilidade social de brancos e não-brancos. Nesse sentido, pretos e pardos estariam obtendo níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos da mesma origem social e, conseqüentemente, a escolaridade adquirida estariam proporcionando rendimentos menores para pretos e pardos do que para os brancos, perpetuando as diferenças e não as eliminando. Segundo Jaccoud e Theodoro (2007, p. 112), essa disparidade, dentre outros fatores, também seria responsável pela discriminação que os alunos negros sofrem na escola ao não conseguirem o mesmo desempenho dos alunos brancos, discriminação refletida ainda no mercado de trabalho ao receberem salários inferiores aos da população branca, conquanto sejam possuidores da mesma escolaridade.

Sabóia e Sabóia (2008, p. 94) demonstram o grande desnível existente entre brancos e negros no mercado de trabalho ao afirmar que pretos e pardos “representam 47% no conjunto das pessoas ocupadas, porém não passam de 18% das ocupações universitárias”. Segundo os autores, no que diz respeito ao rendimento, recebem os menores níveis, o que pode ser visualizado em determinada pesquisa onde foram elencados os dez grupos ocupacionais que mais preenchem as vagas universitárias, que indicou que “enquanto o rendimento médio dos brancos nos dez grupos ocupacionais atingia R\$ 3.427,00, no caso dos pretos/pardos não passava de R\$ 2.965,00”.²⁴ Segundo os autores, entre as profissões universitárias essa diferença chegava à 15% em favor dos brancos.

Com a abertura política nos últimos anos da década de 1980, por meio da mobilização dos movimentos sociais, várias pesquisas foram realizadas acerca das relações raciais a partir de dados macroscópicos, entre eles a caracterização demográfica da população, mortalidade, fecundidade, participação no mercado de trabalho e trajetórias educacionais (ROSEMBERG, 1991, p. 28-29). A autora ressalta os resultados encontrados nas pesquisas,²⁵ em que se evidenciaram trajetórias escolares diversas entre brancos, pretos e pardos, com estes últimos apresentando uma trajetória escolar mais lenta e acidentada. Além disso, “é possível, também, que diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível socioeconômico tendam a viver em áreas mais pobres”, o que para a autora seria propício para “diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial” (ROSEMBERG, 1991, p. 31). A autora indica ainda que a discriminação racial torna-se um problema mais complexo de se enfrentar que a questão socioeconômica, ao evidenciar que crianças negras de mesmo nível socioeconômico que crianças brancas tendem a frequentar escolas de pior qualidade.

Jaccoud e Theodoro (2007, p. 111) corroboram essa questão ao evidenciar que brancos e negros em mesmo nível socioeconômico possuem diferenças na média de anos de estudos, com este último grupo apresentando um desempenho escolar inferior em relação aos primeiros:

²⁴ Sabóia e Sabóia selecionaram os dez grupos ocupacionais de modo que cada um desses tivesse um número significativo de pessoas de acordo com os microdados da PNAD. As ocupações elencadas foram: profissionais de saúde; arquitetos, engenheiros, agrônomos e afins; psicólogos e psicanalistas; profissionais das ciências biológicas, matemáticas e da natureza; profissionais das ciências sociais e humanas; profissionais das ciências jurídicas; professores do ensino superior; analista de sistemas e especialista em informática; contadores, auditores, assistentes sociais e economistas domésticos.

²⁵ Pesquisas realizadas por Hasenbalg (1979, 1983), Rosenberg (1987) e Hasenbalg e Silva (1990), sobre trajetórias escolares de brancos e não brancos.

Tais simulações demonstram que as causas das desigualdades – passadas e presentes – entre as trajetórias escolares e os indicadores educacionais de brancos e negros não podem ser explicadas somente por diferenças socioeconômicas das famílias, mas também devem ser procuradas no âmbito do sistema escolar. De fato, os dados indicam que parte significativa das diferenças encontradas neste campo podem ser atribuídas a alguma forma de discriminação ou de tratamento da temática racial no interior das escolas que impactam negativamente o desempenho dos alunos negros (JACCOUD e THEODORO, 2007, p. 111).

Diante desse panorama de exclusão, mesmo com os avanços em relação à educação, os dados que refletem o acesso ao emprego, à saúde e à educação por parte dos negros no Brasil ainda se mostram bastante desiguais e, neste último aspecto, em especial, apesar de todo o processo de “popularização” da educação básica e superior, verifica-se que as taxas de acesso à educação ainda se encontram consideravelmente reduzidas em parcelas específicas da população brasileira, o que nos incita a avaliar as diferenças existentes, por exemplo, quando objetivamos um estudo comparativo do acesso à educação por parte da população branca e negra, conforme ressalta Moehlecke (2000).

O estudo de Henriques (1999) demonstra a situação educacional da população brasileira a partir de análise de dados do censo demográfico de 1990, verificando que a população analfabeta branca e negra correspondiam, respectivamente, a 8,3% e 19,8%, dados esses analisados para a população com idade superior a quinze anos. Os adultos brancos que não completaram o ensino fundamental atingiram uma taxa de 57,4%, enquanto que para os adultos negros, a taxa era de 75,3%. No ensino médio as taxas foram ainda piores; apenas 12,9% da população branca e 3,3% da população negra haviam completado o ciclo.

Comparativamente aos dados apresentados por Henriques (1999), segundo os dois últimos censos realizados pelo IBGE nos anos de 2000 e 2010, a situação educacional de nosso país apresentou algumas melhoras nos índices educacionais de modo que o número de analfabetos teve uma redução de 1,09% e 0,84% para brancos e negros, respectivamente. A população com ensino fundamental incompleto também sofreu uma redução, de 15,10% para brancos e 16,90% para negros. Também foi possível visualizar uma maior participação da população com ensino médio completo, com um aumento 7,40% e 10,10% para brancos e negros, respectivamente. Entretanto, é possível observar que mesmo apresentando melhores índices educacionais, a população negra ainda

apresenta uma desvantagem de acesso à educação em relação a população branca, conforme pode ser observado na Tabela 6:

Tabela 6 – Nível de instrução da população brasileira segundo os censos do IBGE de 2000 e 2010

Nível de instrução	Censo de 2000		Censo de 2010	
	População Branca	População Negra	População Branca	População Negra
Total de analfabetos com idade superior a 15 anos	3,21%	5,73%	2,12%	4,89%
Proporção da população sem ensino fundamental completo	56,80%	74,00%	41,70%	57,10%
Proporção da população com ensino médio completo	19,40%	12,20%	26,80%	22,30%

Fonte: IBGE, 2015.

Os dados apresentados por Rufino (2003, p. 30), referente ao censo de 1990, apontam que a média em anos de estudos da população negra brasileira correspondia a 4,4 anos, sendo que “o negro da África do Sul passa 11 anos na escola, o que revela o nosso grande *apartheid* educacional”.

Segundo dados da PNAD (2013), do percentual de pessoas com quinze anos ou mais que frequentam cursos de educação de jovens e adultos ou supletivos no país, 33,3% são brancas e 65,5% negras. Os dados da pesquisa demonstram que a média de estudos da população com 25 anos ou mais de idade indica uma média de 8,6 anos de estudos para a população branca, e 6,8 anos de estudos para a população negra, por onde pode-se perceber uma melhora nesse indicador educacional para a população negra, mas ainda é possível observar um distanciamento entre a escolarização de negros e brancos, e a maior participação da população negra em cursos irregulares inferem em uma trajetória escolar mais acidentada por parte dos alunos negros (PNAD, 2013).

Também a frequência à escola por parte da população negra em idade considerada regular se dá em maior intensidade no ensino fundamental, de forma equiparada à população branca. No entanto, a partir do ensino médio, a população negra frequenta com menor intensidade a escola em relação a população branca, situação que é agravada no ensino superior, onde a população negra não corresponde nem à metade da população branca, conforme pode ser observado na tabela 7:

Tabela 7 – Taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população entre 6 a 24 anos de idade, por grupo de idade, nível de ensino e cor ou raça – 2013

Cor ou raça	6 a 14 anos no ensino fundamental	15 a 17 anos no ensino médio	18 a 24 anos no ensino superior
Branca	92,7	63,6	23,5
Pretos e Pardos	92,4	49,5	10,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013.

Ao descrever a participação da população brasileira no ensino superior, Moehlecke (2004, p. 758) corrobora com os dados apresentados anteriormente em que demonstra que a situação é ainda mais alarmante nesse nível de ensino. Segundo a autora, embora o alcance do ensino superior ainda representasse a minoria da população brasileira, com 3,40% da população, segundo dados do censo do IBGE de 2000, tal proporção colocou em evidência o dualismo existente no tocante ao acesso ao ensino superior entre a população negra e branca, refletida em números que corresponderam a 14% e 83% respectivamente, da população que estava matriculada nos cursos de graduação.

Sobre a participação da população negra na universidade, Teixeira (2003) verificou em sua pesquisa que a inserção de estudantes negros em universidades públicas do Rio de Janeiro representava uma taxa de 27,7%. Desses estudantes, 54,82% concentravam-se em cursos das Ciências Humanas e Sociais e 12,19% em cursos das Ciências da Saúde, com a maior participação de estudantes negros sendo aferida no Curso de Serviço Social, correspondendo a 44,8% dos estudantes, o que demonstra, segundo a autora, a hierarquização existente entre os cursos.

Em estudo semelhante, realizado no ano de 1997, Queiroz (2010) verifica a mesma hierarquização, além da baixa participação da população negra entre os matriculados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatando que estes estavam em desvantagem quantitativamente e que quando matriculados, tinham uma baixa participação nos cursos mais valorizados. Diante dessa constatação a autora ampliou sua pesquisa para outras universidades federais, a saber, do Maranhão (UFMA), do Paraná (UFPR), do Rio de Janeiro (UFRJ) e de Brasília (UnB), encontrando resultados similares aos da UFBA. Com isso, inferiu que “a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos. Em quase todas as universidades pesquisadas, os brancos representavam proporções superiores à metade dos estudantes presentes” (p. 124), evidenciando uma “forte seletividade racial”

principalmente no acesso aos cursos de maior prestígio social, evidenciando também esse privilégio por parte dos brancos, conforme demonstrou a autora.

Frente à visível inferioridade estatística da população preta e parda existente no sistema educacional, principalmente no ensino superior, Moehlecke (2004) argumentou sobre a necessidade de políticas específicas de inclusão social e racial a fim de minimizar tais disparidades, como a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades.

Segundo as informações presentes no censo de 2010, é possível perceber que a população com ensino superior completo sofreu um acréscimo de 3,11% nos últimos anos, alcançando uma taxa 6,51%. Dos que conseguiram concluir um curso de graduação nos últimos dez anos, 73,52% são brancos e 24,33% pretos e pardos, sendo possível observar uma maior participação dessa parcela da população no ensino superior com um aumento de aproximadamente 10% em relação ao último censo.

Paixão (2010) indica que esse crescimento teria ocorrido a partir da segunda metade da década de 1990 e primeira metade da década seguinte, em razão da adoção de políticas de ação afirmativa por parte das universidades públicas, assim como incentivos do Governo Federal, com o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Entretanto, os dados disponíveis até 2010 ainda evidenciavam uma grande desigualdade no acesso entre negros e brancos no ensino superior.

Para Guimarães (2003, p. 256), a ausência de estatísticas universitárias também significava um problema no acesso dos afro-brasileiros às universidades. Segundo o autor, até o ano de 2000 não havia nenhuma universidade pública brasileira que registrasse a identidade racial dos estudantes, e só a partir das reivindicações por ações afirmativas no ensino superior que surgiram os primeiros levantamentos, por meio de censos e pesquisas acadêmicas, que instituições como Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal da Bahia começaram a produzir essas informações estatísticas. Em 2001, estavam matriculados na USP 8,3% de negros, percentagem bastante inexpressiva haja vista que a população de negros do estado de São Paulo era equivalente à 25,3% da população total.

3.5. Surgimento das políticas de cotas no Brasil

No Brasil, desde o início da década de 1930, algumas políticas de cotas foram empregadas no intuito de corrigir distorções sociais e assegurar o direito da população brasileira, ainda que em contextos diferentes ao que são empregados hoje nas

universidades brasileiras. A seguir, realizaremos um sucinto apontamento histórico sobre a utilização de políticas de cotas no país.

A primeira experiência com as cotas se deu no mercado de trabalho em 1934, nos primeiros anos do governo Vargas, ficando conhecida como “Lei dos 2/3” segundo a qual empresas, associações, companhias e firmas comerciais deveriam apresentar entre seus empregados pelo menos dois terços de brasileiros natos (GERALDO, 2009, p. 6).

A primeira experiência no ensino superior ocorreu em consequência da Lei nº 5.465/68, mais conhecida como “Lei do Boi”, não mais em vigor, que determinou que nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária deveriam ser reservadas 50% das vagas para agricultores e seus filhos que residissem na zona rural, e 30% das vagas para agricultores e seus filhos que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio, conforme mencionado por Valentim e Pinheiro (2015).

Na década de 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento propôs uma medida de ação compensatória para os afro-brasileiros que teria como justificativa uma reparação frente aos anos de discriminação sofrida. Para isso, formulou o projeto de Lei nº 1.332/83, que consistia na reserva de vagas de 20% para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção no serviço público, sugerindo ainda a distribuição de bolsas de estudos (MOEHLECKE, 2000, p. 61). Embora o projeto proposto não tenha sido aprovado pelo Congresso, foi responsável por acirrar ainda mais as discussões sobre ações afirmativas em nosso país.

3.6. Ações afirmativas: uma realidade brasileira

Ainda que a Constituição Federal de 1988 tenha possibilitado o início de uma nova era em defesa dos direitos civis dos negros ao tornar “os ‘preconceitos de raça ou de cor’ crime inafiançável e imprescritível”, poucos anos depois da nova Constituição os militantes do movimento negro compreenderam que “a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo”, dando início ao processo de reivindicações a favor das “ações afirmativas” (GUIMARÃES, 2003, p. 249).

Jaccoud e Theodoro (2007) corroboram com essa assertiva de que se a criminalização não é capaz de combater todos os tipos de discriminação,²⁶ não pode ser também o único meio de enfrentamento ao racismo, ressaltando ainda que a discriminação indireta só pode ser vista por meio de indicadores sociais que demonstram que um grupo encontra-se em condições de desfavorecimento em relação a outro, sendo necessária a implantação de políticas de ação afirmativa para corrigir tal distorção (JACCOUD e THEODORO, 2007, p. 114).

A dificuldade de se ingressar no ensino superior por parte dos estudantes de origem afro-brasileira vêm se mostrando um problema de dimensões alarmantes em nosso cotidiano educacional. Não por coincidência, em outros países onde as populações de origem afrodescendentes foram submetidas em um passado não tão remoto às condições de escravidão, verifica-se um quadro similar de modo que tanto aqui quanto nos Estados Unidos, por exemplo, se fez necessário pensar em políticas para a inclusão de uma população tão excluída do meio acadêmico (OLIVEN, 2007, p. 38-39).

As ações afirmativas aplicadas à educação por sua vez atuam como “políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório” e possuem, ainda, o objetivo de assegurar a diversidade e a pluralidade social no ambiente universitário. Consequentemente, viabilizam o direito à igualdade, na qual deve haver o respeito à diferença e à diversidade, assim como uma igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Os dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelaram que menos de 2% dos estudantes pretos e pardos estavam em universidades públicas ou privadas, o que demonstra o quanto as universidades tornaram-se territórios majoritariamente brancos. Sendo a universidade um espaço de poder, e o diploma um passaporte para a ascensão social, é necessário democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso às universidades (PIOVESAN, 2005, p. 51). Entre os principais argumentos favoráveis e contra as cotas destacam-se os enumerados no quadro a seguir:

²⁶ Jaccoud e Theodoro (2007, p. 113) chamam atenção para dois tipos de discriminação, a direta e a indireta. A discriminação direta seria caracterizada por todo o tipo de exclusão baseada na cor. A discriminação indireta, também classificada como discriminação invisível ou institucional, “tem sido identificada como aquela cuja desigualdade de tratamento não se realiza através de manifestações expressas de racismo, mas sim de práticas aparentemente neutras” que atuam como uma barreira ao acesso ao mercado de trabalho e diferentes níveis educacionais por parte da população negra, entre outros espaços representativos da sociedade.

Quadro 2 – Principais argumentos a favor e contra as políticas de cotas raciais.

Favoráveis	Contra
Promoverá a inclusão de pretos, pardos e indígenas no ensino superior, promovendo uma maior integração junto à sociedade e redução das desigualdades sociais e raciais em nosso país.	Não há necessidade de uma política de ação afirmativa específica para negros, mas sim para estudantes pobres, caso contrário ocorrerá o acirramento das relações raciais.
As cotas são um meio necessário e urgente de promover a equidade entre negros e brancos, sem descartar a necessidade de melhoria do ensino básico.	A política de cotas estaria encobrindo a deficiência do ensino básico. Defendem a ideia de que só será possível incluir a população pobre brasileira a partir da reestruturação do ensino básico.
Proporcionará a democratização do ensino superior no país.	Provocará a redução da qualidade do ensino superior brasileiro.

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos principais conflitos encontrados na literatura sobre políticas de ação afirmativa no Brasil.

A literatura encontrada sobre as políticas de ação afirmativa no acesso às Instituições de Ensino Superior no Brasil possibilitou inferir que os argumentos favoráveis prevalecem, e tornaram o acesso às mesmas mais democrático, com a maior inserção de estudantes pretos e pardos e egressos de escolas públicas. Além disso, a exemplo dos resultados encontrados por Oliven (2007), as políticas de ação afirmativa aplicadas em algumas instituições brasileiras possibilitaram constatar que o rendimento dos estudantes negros cotistas em nível de qualidade acadêmica assemelha-se ao rendimento dos brancos não cotistas, sendo este apenas um dos elementos que confirmam o quão positivas podem ser tais ações sem que fosse verificado, contudo, o acirramento das relações raciais e, mais importante, o rebaixamento da qualidade acadêmica.

Ainda segundo a autora, dentro de uma perspectiva internacional mais ampla, foi possível verificar que a escolaridade média dos negros brasileiros, no ano 2000, era menor do que a dos negros na África do Sul, mesmo nos tempos do *apartheid*, fato que confirma a necessidade de adoção de ações que possam retratar tal panorama.

Mesmo com esse cenário de discriminação existente no Brasil, conforme relatado nos parágrafos anteriores, apenas no ano de 2001, quando da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, o país passou a reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira assim como seus efeitos, se comprometendo a adotar políticas no intuito de diminuí-los, a partir de várias discussões que igualmente se mostraram

favoráveis às políticas de ações afirmativas para as minorias étnicas e raciais (OLIVEN, 2007, p. 42).

A partir de então, começaram a ser implantadas nas universidades brasileiras, políticas de ação afirmativa, principalmente por meio de cotas que beneficiassem alunos de escola pública e em algumas universidades alunos negros e indígenas.²⁷

As primeiras universidades a adotarem alguma política de ação afirmativa foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que reservaram parte de suas vagas para alunos egressos de escolas públicas, negros e indígenas, conforme proposto por legislação estadual de 2002. A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, também adotou as reserva de vagas em cumprimento a duas legislações estaduais – a Lei nº 2.599, de 26 de dezembro de 2002, que estabeleceu cotas para indígenas, e a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que instituiu cotas para negros. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também no ano de 2003, aderiu ao quadro de reserva de vagas por mobilização da própria instituição e, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a adotar reservas de vagas para alunos negros (SANTOS, 2012, p. 293).

Entretanto, conforme remonta Carvalho (2005), as cotas na UnB já eram alvo de discussões desde 1999, em um contexto que não pode ser suprimido, segundo o autor, devido o “envolvimento da antropologia”, diferente dos casos da UERJ e UNEB, ou outra universidade pública, com exceção da UFBA, onde antropólogos também participaram do processo de implementação das cotas. Para o autor, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) teria, no final de 2001, aprovado a Lei de Cotas em suas universidades estaduais, ao passo que nesse mesmo ano o autor havia sido entrevistado pelo “Jornal Nacional”, juntamente com um professor negro e dois estudantes negros, para uma matéria que discorria sobre a proposta de cotas na UnB. Ou seja, embora a Lei de Cotas tenha vigorado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, a proposta inicial surgiu na UnB, o que poderia ter influenciado o então deputado José Amorim a propor as cotas para a UERJ e UENF (CARVALHO, 2005, p. 239).

Carvalho (2005) relata que a proposta de cotas na UnB surgiu em 1999, pela iniciativa da professora de antropologia Rita Segato, enquanto uma resposta política a um conflito racial ocorrido no Departamento em que fazia parte naquela instituição. Tendo

²⁷ É importante ressaltar que embora a pesquisa fale de ação afirmativa com enfoque nas cotas, as políticas de ações afirmativas não tornam-se sinônimas das políticas de reserva de vagas, sendo esse último um dos tipos de ação afirmativa existente em nosso país, dissertado no decorrer dessa pesquisa.

ficado conhecido como “Caso Ari”, referente a Arivaldo Lima Alves, o primeiro estudante negro a ingressar no doutorado de Antropologia da instituição após vinte anos de existência do programa,²⁸ no primeiro semestre de curso o estudante foi reprovado em uma matéria obrigatória, sem motivo cabível para isso, ficando sujeito a perder o curso logo no primeiro semestre. Arivaldo entrou num entrave com a instituição durante dois anos para ter a correção da sua nota e conseguir retomar seu curso de doutorado e concluí-lo. No auge da luta de Arivaldo pela revisão de sua nota, Segato e Carvalho decidiram propor um sistema de cotas para estudantes negros na UnB (CARVALHO, 2005, p. 239). O autor justifica essa proposta, “o pensamento que nos motivou a redigir a proposta de cotas foi o seguinte: ‘se é tão difícil manter um único aluno negro na UnB, vamos propor um sistema de cotas, para que pelo menos alguns negros permaneçam’” (p. 240).

Ainda sobre as políticas de cotas empregadas na UnB e na UERJ, Carvalho (2016) ressalta que o maior diferencial da UnB ao implementar as cotas para negros foi o fato de não ter adicionado nenhuma restrição de escola pública ou renda atrelada às cotas para negros (sendo esse o principal motivo das críticas direcionadas à política), com a instituição implementando as cotas para negros e as vagas para indígenas no intuito de responder “às demandas dos grupos étnicos e raciais do país, ambos historicamente excluídos das universidades”.²⁹ O autor ainda faz uma contraposição ao modelo adotado pela UERJ, ao dizer que esse reduziu a política apenas aos negros pobres, e com isso houve uma redução quanto ao potencial de enfrentamento ao racismo acadêmico proposto pela UnB:

Em vez de reforçar o protagonismo instalado com a reivindicação primariamente racial e étnica dos movimentos negros e indígenas, a UERJ inverteu o sentido de prioridade da luta antirracista e propôs, a partir do condicionante básico de renda, a inclusão de várias categorias de sujeitos. Ao fazer essa escolha, ela condicionou a inclusão dos negros (justamente a demanda que deu concretude a todo o movimento nacional das cotas) a outra demanda tida como primordial. Enquanto o modelo da UnB visa enfrentar abertamente o racismo acadêmico brasileiro, no modelo da UERJ o racismo entra como um fator apenas entre vários fatores (CARVALHO, 2016, p. 75).

²⁸ Segundo Carvalho (2005), Rita Segato na época era coordenadora do programa de Pós-Graduação em Antropologia e ao se posicionar a favor do discente foi demitida, e o autor enquanto seu orientador, ao tentar defender o discente foi hostilizado pelos colegas de trabalho.

²⁹ É importante frisar que a Universidade de Brasília e algumas outras instituições que possuíam alguma ação afirmativa para indígenas, ao invés de reservar parte das vagas existentes, criaram novas vagas destinadas a esse público.

A partir do ano de 2002, cresce de maneira significativa o número de instituições adequadas a alguma política de ação afirmativa. Segundo o acompanhamento e monitoramento das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, até o ano de 2012, 71 universidades públicas contemplavam em seus editais alguma política de ação afirmativa, conforme ressalta Machado (2013, p. 21). Suas estatísticas, no entanto diferem das de Carvalho (2016, p. 19), que afirma que o número de instituições com alguma política de ação afirmativa era ainda maior no ano de 2011, quando este autor identificou 128 instituições com essas políticas. Ainda segundo Carvalho, a maioria destas políticas foram implementadas pelos Conselhos Universitários e, em alguns casos, as instituições tinham mais de um tipo de ação afirmativa destinada a diferentes sujeitos.³⁰

Após uma década de ação afirmativa nas universidades brasileiras foi aprovada, em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Para Carvalho (2016, p. 99) a Lei de Cotas foi um avanço significativo para as políticas de ação afirmativa porque abrange todas as instituições federais (universidades e institutos), mesmo aquelas que refutavam tais políticas, proporcionando um aumento de estudantes negros e indígenas, além de oportunizar o acesso a estudantes pobres de escolas públicas às universidades e instituições federais de ensino do país, possibilitando também sua inclusão nos cursos de maior poder e prestígio nas melhores universidades federais.

Entretanto, o autor tece algumas críticas sobre a maneira em que a lei foi implementada, ao dizer que ao mesmo tempo que ela proporciona uma maior inclusão de estudantes pobres de escolas públicas, ela também exclui parte deles, já que alguns estudantes com melhores condições financeiras poderão ter acesso a essas políticas, primeiramente porque um aluno pobre que tenha estudado em uma escola privada com bolsa de estudo, mesmo que por um curto período de tempo, perderá o direito às cotas. E segundo, as elites muitas vezes formadas nos colégios públicos de excelência (Colégios Militares, Escolas Técnicas, Colégios de Aplicação, CEFETs e IFETs) ocupam e ocuparão grande parte das vagas destinadas aos candidatos egressos de escola pública (CARVALHO, 2016, p. 103), situação que já havia sido enunciada antes por Portes e Sousa (2012), quando mencionaram a possibilidade de “rearranjos sociais promovidos pelas classes médias”, ao manter seus filhos durante três anos em escolas públicas de

³⁰ Carvalho (2016) identificou políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes da região, estudantes de baixa renda e quilombolas.

excelência, além de “criar artifícios que acobertem a renda *per capita*”, a fim de garantir que os filhos ingressassem nas instituições públicas de ensino superior por meio da reserva de vagas.

O autor ainda acrescenta que a política de cotas possui algumas limitações quanto à redução das desigualdades, uma vez que 89% dos estudantes formados em escolas públicas concorrerão por meio das cotas a 50% das vagas reservadas, e 11% de estudantes formados em escolas privadas concorrerão a 50% das vagas (CARVALHO, 2016, p. 106).

Outra questão a ser colocada na pauta das universidades após a implementação da Lei de Cotas são as políticas de permanência, pois segundo Cardoso e Vargas (2015, p. 182), “a educação superior brasileira é marcada por fortes traços de elitismo e seletividade, que deixaram marcas até os dias de hoje”. Tendo isso em vista, para se democratizar esse nível de ensino, são necessárias medidas que visem a permanência do estudante, para que “esses sujeitos não façam parte de um processo de inclusão excludente” (EZCURRA, 2011, p. 184 *apud* CARDOSO e VARGAS, 2015). Para as autoras, essa política deve ser capaz de auxiliar financeiramente os estudantes e promover uma “inserção acadêmica e pedagógica que contribua em sua trajetória dentro da universidade” (p. 193).

Sobre as políticas de permanência, Sousa e Portes (2011) também indicaram essa preocupação quando, no ano de 2009, pesquisaram 59 instituições federais de ensino superior. Dessas instituições, apenas 64% adotavam alguma política de ação afirmativa, sendo que dessas apenas 26% mencionavam em seus editais alguma política de permanência. Embora demonstrassem sua preocupação com as políticas de permanência enquanto instrumento capaz de oportunizar a inserção de estudantes pobres nas universidades, não era possível verificar efetivamente a sua existência nas instituições pesquisadas. Apenas a Universidade de Brasília (UnB) e as universidades federais de Santa Catarina (UFSC), Juiz de Fora (UFJF) e Goiás (UFG) apresentaram programas “efetivos de inclusão voltados para a permanência daqueles que se beneficiam das políticas de ingresso e contemplam, inclusive, diversos aspectos do contexto social dos estudantes” (p. 533). Com isso os autores demonstram sua preocupação em relação à dissociação das políticas de permanência dos beneficiados das políticas de ação afirmativa.

Também Mayorga e Souza (2010), a partir do programa *Conexões de Saberes*, da UFMG, buscaram evidenciar a importância dos programas de permanência enquanto uma política de ação afirmativa. As autoras abordam essa reivindicação por meio do estudo de memoriais descritivos dos bolsistas do programa, onde estes relatam sua trajetória escolar,

familiar, estratégias na escolha do curso, vivências na universidade e dificuldades pessoais e de colegas relacionadas à permanência na instituição, concluindo que fazer parte de um programa de ação afirmativa como esse possibilitou que encontrassem “pessoas com trajetórias parecidas às suas, sendo apontados como ambientes de proveitosas discussões e reflexões”, além de auxiliar na permanência dos estudantes enquanto meio de acolhimento “em momentos que a trajetória na universidade é fortemente marcada por desafios e exclusões”.

Para compreender como se davam as políticas de permanência dos estudantes no âmbito das ações afirmativas, Mayorga e Souza (2010, p. 220) realizaram um levantamento em onze universidades federais que possuíam políticas de ação afirmativa, a fim de conhecer suas políticas de permanência, sendo possível constatar que a grande maioria das instituições apresentavam “políticas tradicionais de permanência sustentadas pelo tripé alimentação, bolsa trabalho/manutenção e moradia”.³¹ As autoras citam ainda uma exceção a essa regra, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que possuía uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis, contemplando em seu programa de permanência questões que vão para além do amparo financeiro, abordando temas que perpassam desde o aprofundamento teórico, por meio de programas de pesquisa, até o combate ao racismo e as desigualdades sociais na instituição.

Gomes (2007, p. 252) ressalta a importância dos programas de ação afirmativa que têm tomado destaque no cenário nacional, no acesso de estudantes negros no ensino superior por meio das políticas de cotas, mas indica a necessidade de ir além da questão do acesso para garantir a real inclusão e democratização do ensino superior brasileiro e para que isso ocorra de fato, é necessário dar condições para que o estudante possa permanecer na universidade e concluir seus cursos com sucesso. A autora relata a experiência do Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que em 2002 iniciou a implementação de um “trabalho que busca garantir a permanência bem sucedida de jovens negros (as) na graduação e o seu acesso à pós-graduação”. Financiado pela Fundação Ford, esse programa caracterizou-se enquanto atividade de pesquisa, ensino e extensão e contou, no ano de 2005, com 11 bolsistas de tempo integral de diferentes

³¹ As universidades pesquisadas foram a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

cursos da UFMG, além de mais de 100 jovens negros e brancos que já haviam participado dos programas de aperfeiçoamento promovidos entre 2003 e 2004 pelo programa.

O principal objetivo do Programa Ações Afirmativas na UFMG consistiu em auxiliar os bolsistas em sua formação acadêmica e em sua preparação para um futuro ingresso na pós-graduação, além de trabalhar a temática das relações raciais na sociedade brasileira por meio de “debates, palestras, conferências, seminários e apresentação de pesquisas sobre a diversidade étnico-racial”, atividades abertas para o público em geral e obrigatórias para os bolsistas do programa.

Outro programa de permanência enquanto ação afirmativa foi vivenciado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), também em 2002. Contando com a mesma fonte de financiamento, ficou conhecido como Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), disponibilizando uma bolsa de R\$ 250,00 para graduandos negros em diferentes áreas de atuação. Segundo relatos desses estudantes, o programa de permanência permitiu arcar com as despesas geradas em seus respectivos cursos até a conclusão dos mesmos, possibilitou um maior desenvolvimento intelectual e acadêmico, além de uma “aquisição mais subjetiva, voltada para a própria formação identitária de cada um com a sua condição de negro em uma sociedade racista como a brasileira” (OLIVEIRA e BRANDÃO, 2007).

A partir dos estudos que tratam da questão da permanência, é possível inferir a necessidade de políticas de ação afirmativa que possibilitem a permanência dos estudantes negros e de baixa renda que estão ingressando nas universidades públicas brasileiras, para que os mesmos além de acessar essas instituições públicas tenham condições de permanecer nas mesmas.

3.7. Ações afirmativas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Uma vez que o CEFET-MG está inserido na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, composta por um total de 41 instituições, pesquisamos a realidade das outras instituições no que tange à implementação de políticas de ação afirmativa.

A partir da reestruturação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, que reuniu as Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnológica (IFETs), a RFEPCT passou a ser constituída por 38 IFETs, dois CEFETs – CEFET-RJ e CEFET-MG – e por uma universidade tecnológica (UTFPR). Segundo Carvalho (2016), até o ano de 2012, 34 dessas instituições tinham alguma política de ação afirmativa em seu processo seletivo, seja por reserva de vagas, vagas adicionais ou bônus.³²

O CEFET-MG era uma das poucas instituições que não possuía nenhuma política de ação afirmativa no acesso ao ensino superior até a implementação da Lei nº 12.711/2012, sendo que a mesma possibilitou que as instituições de ensino superior aderissem à legislação de maneira progressiva, desde que fosse implementada no mínimo 25% do total da reserva de vagas prevista a cada ano, ou seja, 12,5% em 2013; 25% em 2014; 37,5% em 2015 e 50% em 2016, sendo este ano o prazo limite para a total implementação. A partir dessa lei foi realizado um levantamento nas instituições que constituem a Rede Federal EPT, no intuito de identificar como esse processo de implementação ocorreu nas demais instituições.

Para esse levantamento foram consultados os editais referentes aos processos seletivos de 2013, 2014, 2015 e 2016 de todas as instituições da RFEPCT, no intuito de saber qual foi a porcentagem de vagas reservadas a cada ano em cada uma delas. Nas instituições em que não era possível consultar os editais foi realizado contato telefônico e por *e-mail*, solicitando as informações levantadas, as quais podem ser observadas na tabela a seguir:

³² As diferentes modalidades de ação afirmativa de cada instituição de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica podem ser vistas no Anexo E.

Tabela 8 – Implementação da reserva de vagas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Lei nº 12.711/2012:

IFETs, CEFETs e UTFPR	2013	2014	2015	2016
IFAC	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFAM	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFAP	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFPA	25% a 50% ²	25% a 50% ²	37,5% a 50% ²	50% ²
IFRO	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFRR	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFTO	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFAL	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFBaiano	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFBA	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFCE	50% ³	50% ³	50% ³	50% ³
IFMA	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFPB	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFPE	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFPI	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFRN	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFS	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFSertão	25% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFB	60% ¹	60% ¹	60% ¹	60% ¹
IFG	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFMS	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFMT	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFGoiano	50%	50%	50%	50%
IFES	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFF	25% ²	25% ²	50% ²	50% ²
IFRJ	40% ¹	40% ¹	40% ¹	50% ¹
IFNMG	50% ³	50% ³	50% ³	50% ³
IFMG	50%	50%	50%	50%
IFSudeste	70% ³	70% ³	50% ³	50% ³
IFSul de Minas	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFTM	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFSP	12,5% ²	25% ²	37,5% ²	50% ²
CEFET-MG	25%	25%	50%	50%
CEFET-RJ	12,5%	25%	37,5%	50%
IFFarroupilha	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFC	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFPR	60% ¹	60% ¹	60% ¹	60% ¹
IFRS	50% ¹	50% ¹	50% ¹	50% ¹
IFSUL	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
IFSC	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²
UTFPR	50% ²	50% ²	50% ²	50% ²

¹ possuía política de ação afirmativa antes da Lei de Cotas e manteve parte delas;

² possuía alguma política de ação afirmativa e optou por manter apenas a Lei de Cotas;

³ criou alguma política de ação afirmativa paralela à Lei de Cotas

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos editais dos processos seletivos das instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir desse levantamento foi possível constatar que o CEFET-MG foi uma das poucas instituições que aderiram à lei de maneira progressiva, estando entre as seis instituições que implementaram a Lei de Cotas dessa forma. Além disso, não adotou nenhuma política de acesso paralela como algumas instituições que compõem a Rede Federal EPT, que concomitantemente à Lei de Cotas estabeleceram critérios que contemplassem outras parcelas da população em seus processos seletivos.

O levantamento realizado na RFEPCT possibilitou verificar que das quarenta e uma instituições que compõem a rede, vinte e três possuíam alguma política de ação afirmativa antes da Lei nº 12.711/2012, muitas das quais não deixaram de existir; onze possuíam alguma política de ação afirmativa e optaram por manter apenas o que determina a Lei de Cotas e três criaram alguma política paralela de acesso ao determinado pela lei.

O levantamento possibilitou verificar que 34 instituições aderiram aos 50% ou mais da reserva de vagas logo no primeiro ano e que apenas seis aderiram ao sistema de cotas de maneira progressiva, a saber, o IFSertão, o IFRJ, o IFF, o IFSP, o CEFET-RJ e o CEFET-MG. Além dessas instituições, temos o caso particular do IFPA, em que parte dos *campi* aderiram aos 50% das vagas no primeiro ano de sua implementação e os demais optaram pela implementação progressiva. Tendo isso em vista, é possível verificar que a opção pela implementação progressiva a essa nova forma de acesso não é uma característica da RFEPCT como um todo, visto que a maioria das instituições optou por atender o previsto pela lei logo no primeiro ano.

Embora o CEFET-MG não tivesse nenhuma política de ação afirmativa direcionada ao acesso ao ensino superior, as discussões sobre o tema em tela ocorriam na CGRID, no NEAB, na Secretária de Assuntos Estudantis (SAE) e em discussões isoladas de servidores da instituição interessados no assunto. Desde a sua fundação, em 2008, o NEAB vem buscando mobilizar a instituição para a temática, a qual também se tornou preocupação da SAE, em 2012, iniciando seus estudos sobre a aplicação dessas novas políticas de acesso.

O primeiro registro oficial da instituição sobre a discussão da implementação de políticas de ação afirmativa no processo seletivo ocorreu após a obrigatoriedade da Lei de Cotas, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) se reuniu no dia 14 de setembro de 2012, no intuito de discutir aspectos que deveriam constar no edital para o processo seletivo do ano de 2013, dentre esses as reservas de vagas, dando origem à Ata de nº 86 da reunião do CEPE, que trata da “Discussão sobre a aplicação da Lei nº

12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, que dispõe das cotas para ingressos nas universidades federais de ensino técnico de nível médio”.

Com a Lei de Cotas o CEPE se viu obrigado a discutir as políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino do CEFET-MG, bem como trouxe a conhecimento de todos as diferentes opiniões dos membros do conselho. Na reunião estavam presentes dez membros titulares, contando com o Presidente, e quatro membros suplentes, estando de acordo com o quórum regimental. Por meio da Ata, foi possível verificar a preocupação de se definir como seriam distribuídas as vagas reservadas para o ensino superior e, para isso foi solicitado ao setor jurídico da instituição informações sobre sua aplicabilidade imediata já no próximo processo seletivo, com a confirmação do jurídico sobre sua imediata aplicação a partir da data da publicação da lei, os membros do CEPE discutiram a importância da política de ação afirmativa de base social e racial para a instituição e votaram favoravelmente à aplicação da Lei nº 12.711/2012.

Entre os integrantes do conselho, haviam aqueles que consideravam uma conquista a aprovação da supracitada lei por permitir uma maior inclusão social e racial. Entre as falas dos membros do CEPE, foi possível verificar o apoio a política de cotas: “a mencionada Lei coroa e institucionaliza um importante passo em prol do avanço social”, considerada “uma relevante oportunidade para se discutir cotas e as demais ações afirmativas” enquanto “ferramenta para reparar, em seus próprios termos, os direitos do preto, do pardo, do índio e da população de baixa renda do país”, ressaltando ainda “a importância da iniciativa tomada pelo Congresso Nacional como um relevante passo para a igualdade social” que busca “reduzir um grande problema no país”.

Apesar das discussões favoráveis, haviam também aqueles que discordavam da política de cotas ou não conseguiam compreendê-la em sua totalidade, conforme visto nos argumentos de três membros do CEPE: “as determinações da Lei nº 12.711 ferem a autonomia do CEFET-MG, assim como das universidades”, além de haver discordâncias em termos específicos da lei como é o caso do membro que “manifestou sua discordância com a política de cotas, exceto nos casos em que se prioriza estudantes advindos de ensino público” e um deles acreditava que a política de cotas poderia prejudicar os alunos egressos do CEFET-MG, ao dizer que “os alunos egressos dos cursos de EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) do CEFET-MG seriam prejudicados, uma vez que não cursaram o ensino médio de forma estrita”.

Em síntese, doze membros do conselho se manifestaram a favor da implementação da política de cotas, dois membros se abstiveram e um membro votou contra as reservas de vagas.

Em resultado a essa reunião, o edital do processo seletivo para as graduações foi liberado no dia 18 de setembro de 2012, formalizando o processo seletivo para o ano de 2013, no qual menciona a reserva de vagas de 25%, embora na Ata não conste como teria sido a distribuição das vagas reservadas para os anos seguintes.

Ainda sobre a implementação das políticas de ação afirmativa no CEFET-MG, conforme registro da Ata da 395ª Reunião do Conselho Diretor, realizada no dia 25 de setembro de 2012, ao final da reunião o presidente do conselho informa aos presentes sobre a deliberação em favor da aplicação das políticas de cotas na instituição, em decorrência da Lei nº 12.711/2012, e realçou a necessidade de um aumento em verbas de assistência estudantil, o que ainda não havia sido previsto pelo Governo Federal. Após três anos dessa discussão, em 2015 o aumento dos investimentos nas políticas de permanência ainda não podem ser considerados significativos conforme indica os relatórios da SPE, visto que houve um aumento em investimentos de aproximadamente 3,31% apenas.

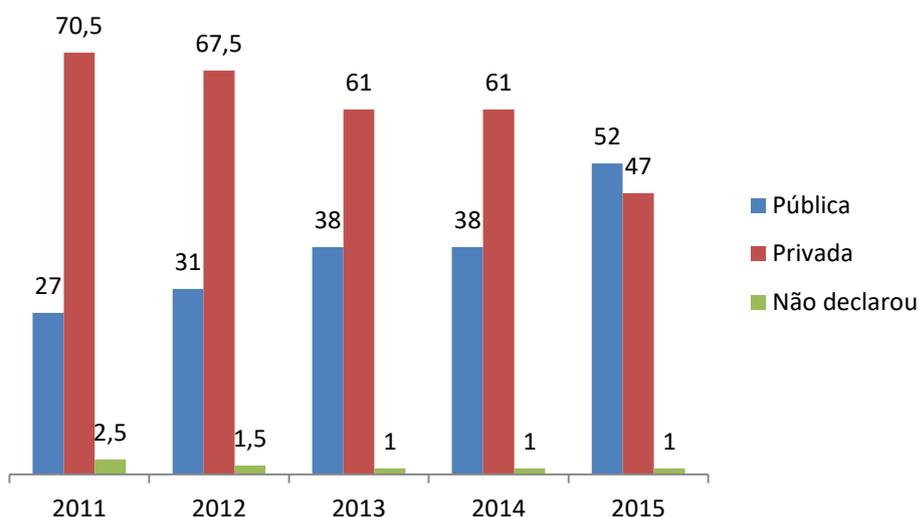
Ainda sobre o levantamento de informações acerca da implementação da reserva de vagas na instituição, foram entrevistados dois servidores que atuaram na gestão em que a instituição aderiu a Lei de Cotas e estavam envolvidos com o apoio ao ensino e realização do processo seletivo, e estiveram muito próximos desse processo. As entrevistas objetivaram verificar qual eram suas opiniões pessoais quanto a implementação da Lei de Cotas pelo CEFET-MG.

Quando questionados em relação a existência de discussões sobre ação afirmativa de base social e racial na instituição, ambos concordaram que era uma demanda da instituição, mas que as discussões eram realizadas de maneira isolada, não sendo levada a assembleias ou reuniões que mobilizassem o CEFET-MG como um todo, confirmaram que o NEAB já discutia o tema desde sua criação e a Secretaria de Assuntos Estudantis passou a discutir essa questão no ano de 2012, meses antes da promulgação da lei. Ambos os entrevistados acreditavam que com o amadurecimento das discussões acerca do tema, a própria instituição adotaria alguma política de ação afirmativa, mas que isso ainda levaria muitos anos, dessa forma a promulgação da Lei nº 12.711/2012 foi importante para que esse processo ocorresse de maneira mais rápida.

Sobre a implementação progressiva à lei, não houve um consenso entre os entrevistados. Um deles acreditava que a implementação progressiva ocorreu devido ao aumento do trabalho exigido para avaliação das fichas dos candidatos, em razão das análises referentes à comprovação da origem escolar e da renda, e que dessa maneira possibilitou uma “melhor adaptação da instituição e até mesmo da própria sociedade”. O outro entrevistado mesmo que não rejeitasse o aumento do trabalho exigido para a análise, acredita que em parte foi uma resistência da instituição por temer uma mudança brusca na “configuração do alunado”. Temor esse motivado pela falta de conhecimento sobre ações afirmativas por parte da instituição e de seu corpo administrativo, aliado ao mito de que a política abalaria a excelência no ensino da instituição.

Em relação a importância da lei para a instituição, ambos reconhecem que a mesma colaborou para a inclusão social e a diversidade na instituição, por possibilitar uma maior representação de diferentes parcelas da população, proporcionando um aumento de estudantes egressos de escolas públicas e estudantes negros no CEFET-MG, conforme pode ser comprovado nos Gráficos 6 e 7:

Gráfico 6 – Porcentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG por origem escolar antes e depois das Cotas Sociais e Raciais no período de 2011 a 2015

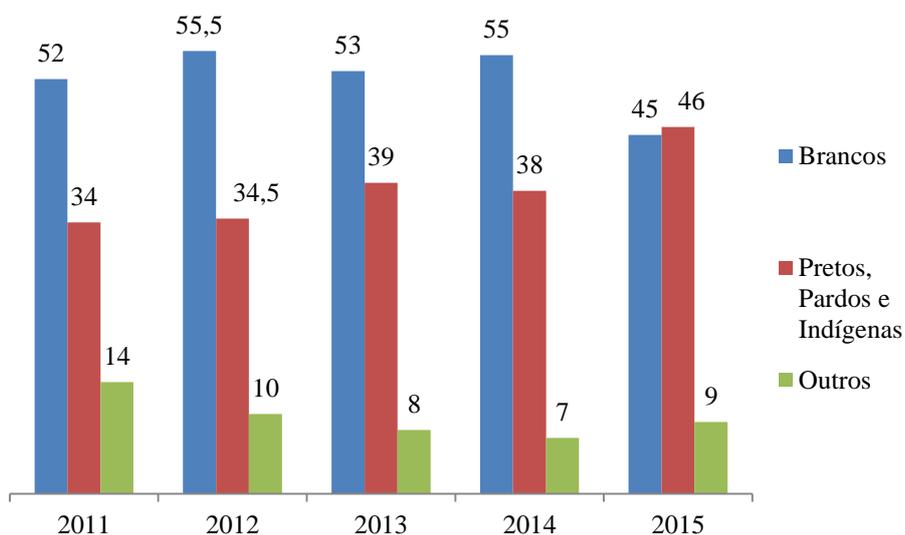


Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/CEFET-MG e questionários aplicados aos graduandos que ingressaram no primeiro semestre de 2015.

De fato, a política de cotas na instituição contribuiu para uma maior representatividade de egressos do sistema público de ensino no ensino superior da instituição. Entre os anos de 2011 a 2015, houve um aumento de aproximadamente 25% de

estudantes egressos de escolas públicas, ao passo que o percentual de estudantes autodeclarados negros no ensino superior do CEFET-MG teve um acréscimo de 12% nesse mesmo período, conforme pode ser visto no gráfico 7:

Gráfico 7 – Percentagem de candidatos aprovados no ensino superior do CEFET-MG por cor/etnia antes e depois das Cotas Sociais e Raciais no período de 2011 a 2015



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/CEFET-MG e questionários aplicados.

3.8. Ser negro no Brasil após a implementação da Política de Cotas

Nos últimos anos, vem tornando-se recorrente os questionamentos sobre os candidatos que vêm se beneficiando dos programas de ação afirmativa, no que tange ao critério étnico-racial da política, tanto em instituições federais de ensino quanto nos concursos públicos.³³

As denúncias de fraudes nos processos seletivos tem ganhado visibilidade, entretanto, a maior dificuldade de se identificar a legitimidade dessas denúncias consiste no fato da comprovação para preenchimento das vagas acontecer por meio da autodeclaração.

Tendo isso em vista, Rosemberg (2004) afirma que o conhecimento sobre cor e raça da população brasileira a partir da metodologia utilizada nas pesquisas do IBGE, poderia ser aprimorado:

³³ Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014, dispõe sobre a reserva aos negros de 20% 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.

[...] teríamos mais segurança nos dados das pesquisas do IBGE se fizesse uma experiência de controle dos procedimentos usados pelos entrevistadores na formulação e no preenchimento do quesito cor/raça nos questionários; poderíamos aprofundar o conhecimento sobre as práticas de coleta das pesquisas do IBGE se o entrevistador, ele mesmo, declarasse sua pertença racial e seu sexo nos questionários sob sua responsabilidade. Poderia, ainda, levantar umas outras tantas questões que poderiam compor uma linha de pesquisa por alguns anos e merecedora, certamente, de financiamento.

A partir disso a autora questiona se o branco do IBGE continuaria branco nas pesquisas relacionadas à políticas de ação afirmativa:

Porém, destino uma parte do espaço que me foi reservado para tratar da questão sob outro ângulo: o branco das pesquisas do IBGE continua branco quando responde a um questionário para um programa de ação afirmativa destinado a negros e indígenas? (ROSEMBERG, 2004, 62).

A fim de explicar o assunto, Rosemberg (2004) utilizou enquanto exemplo os procedimentos que vêm sendo utilizado no processo seletivo do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.³⁴

A classificação de cor ou raça no programa é efetuada de duas maneiras complementares, por meio de um questionário em que o candidato tem como alternativa de cor ou raça: branca, preta, parda, amarela e indígena.³⁵ Em um segundo momento o candidato deve declarar como negro(a) ou indígena ao preencher uma autodeclaração. A comparação das respostas de ambas as perguntas permite observar que a “última atua como filtro, constituído-se em barreira para a passagem da linha de cor”, ou seja, nessa pesquisa, 50% dos candidatos que se declararam como pardos (no questionário), não se declaram como negros na autodeclaração (ROSEMBERG, 2004, p. 3).

A autora acrescenta ainda que a solicitação de uma foto e a divulgação de entrevistas ao longo do processo, a partir do edital de seleção, serve como uma barreira adicional para evitar que pessoas não aptas participem dos programas de ação afirmativa:

³⁴ O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford constitui a sessão brasileira de um programa internacional de ação afirmativa na pós-graduação da Fundação Carlos Chagas, na pesquisa Rosemberg (2004) mencionou que estava na coordenação desse programa desde 2000. Esse programa foi implementado em 23 países e oferece bolsas de mestrado e doutorado para pessoas oriundas de seguimentos sociais sub-representados na pós-graduação. Segundo a autora, para fazer parte do programa é observado aspectos relacionados à origem social, étnico-racial e regional que “teriam menor probabilidade de terminarem o ensino superior, portanto, de serem candidatos à pós-graduação”.

³⁵ Observa-se nessa pesquisa que o segmento racial negro a partir da metodologia utilizada pelo IBGE é composto pelo conjunto de pretos e pardos.

Pensamos que solicitar uma foto e anunciar que haverá uma entrevista, já no edital, são estratégias para estimular o autocontrole de candidatos que passariam a linha de cor por oportunismo [...] é possível que a barreira para passar a linha da cor tenha se fortalecido pelo anúncio prévio da entrevista e pela estratégia de divulgação do Programa que vem enfatizando a difusão do perfil dos candidatos e dos bolsistas, suas fotos individuais e em grupo, bem como explicitando o que é um programa de ação afirmativa, porque ele é necessário e a quem ele se destina (ROSEMBERG, 2004, p. 4).

Sobre a utilização de fotos como instrumento de seleção na política de cotas, a UnB sofreu muitas críticas por essa opção. Carvalho (2005) afirmou que esse mecanismo foi utilizado como critério de admissão no sistema de cotas da UnB no final do processo da implementação das cotas na instituição, justamente quando os antropólogos proponentes dessa política deixaram de participar desse processo (CARVALHO, 2005, p. 242). Sobre isso o autor se posiciona dizendo que:

[...] a questão primeira não é saber se um de nós [antropólogos] defende a autoclassificação e o outro a heteroclassificação, como se estivéssemos optando entre duas teorias igualmente abstratas. A questão é saber se aceitamos fazer parte da luta anti-racista. E, em caso positivo, até onde estamos dispostos a chegar para enfrentar o racismo constitutivo de nosso meio. Declarações institucionais de antropólogos devem ser contrastadas sempre com as posições concretas que tomam, não somente nos espaços públicos, mas também em seus meios acadêmicos específicos. Quem somos nós, antropólogos brasileiros? Por que estamos indignados com os critérios de definição racial? Será porque não queremos que nossa branquira social seja finalmente exposta e os inúmeros benefícios dela advindos finalmente questionados? E se somos brancos, que posição tomamos sobre a inclusão dos negros e dos índios no nosso meio altamente privilegiado? (CARVALHO, 2005, p. 244).

O autor menciona ainda sua opinião em relação a este instrumento de controle no acesso à instituição:

Finalizo com um breve comentário sobre as fotos, tema central deste debate. Como Maio e Santos, sou contrário às fotos e minha razão por discordar delas não é “científica”, mas política: as fotos despolitizam o posicionamento do sujeito ao transferir a responsabilidade de assumir sua condição racial para a comissão. O que espero da autodeclaração é que ela se generalize especularmente, de modo a alcançar não somente os candidatos ao vestibular pelas cotas, mas também a nós, acadêmicos brancos que nunca nos assumimos como tais. No momento em que aceitarmos, sem subterfúgios, que o Museu Nacional, a Fiocruz, a UFRJ, a USP, a Unicamp, a UFRGS, a UFMG, a UnB estão entre as instituições acadêmicas mais segregadas racialmente do mundo (por excluírem quase inteiramente os representantes do contingente dos negros, que somam 45% da população do nosso país), talvez possamos refazer nosso olhar

acostumado a naturalizar esse escândalo e passemos a nos sentir menos neutros ao criticar critérios de identificação de negros para, pela primeira vez em nosso país, beneficiá-los. Quem sabe, no momento em que tivermos todos que nos autodeclarar brancos e assumir as conseqüências dessa declaração, possamos passar da discussão das fotos para uma outra, que considero muito mais urgente: a de por que a UnB já abriu cotas para negros, a partir de um posicionamento aberto de dois antropólogos brancos, enquanto os antropólogos brancos do Museu Nacional, da Fiocruz, da UFRJ, da USP, da Unicamp, da UFRGS, da UFMG ainda continuam calados diante da segregação racial de que participam (CARVALHO, 2005, p. 244-245).

Uma década após os estudos de Rosemberg (2004) e Carvalho (2005) discutirem a importância de uma ação afirmativa que contemple a população a que se destina, os candidatos negros (pretos e pardos), e com a implementação das Leis de Cotas nas universidades federais, instituições federais de ensino técnico de nível médio e em concursos públicos, recentes denúncias ao Ministério Público de fraudes nos concursos trouxeram o debate à tona novamente.

Tendo isso em vista, o país presenciou uma nova mobilização a favor das comissões que atestassem a veracidade da autodeclaração por meio de verificações. Entretanto, algumas informações devem ser compreendidas:

[...] as fraudes ocorrem em número pouco expressivo, portanto, não inviabilizam a seleção, tampouco comprometem o potencial das políticas afirmativas, que têm um papel fundamental na redução das desigualdades [...] a posição da Seppir [Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial] é de conjugar a autodeclaração com a Comissão de Verificação, mas que cada órgão responsável pelo concurso tem autonomia para construir os mecanismos de fiscalização a partir de suas características e especificidades (RAMOS, 2016).

Duarte e Bertúlio (2012) defendem a ideia da criação de comissões multidisciplinares, devido “a peculiaridade das políticas de cotas raciais e das manifestações do racismo no Brasil”. Para os autores, as comissões devem ser constituídas por representantes qualificados dos grupos discriminados:

Tais comissões devem ser integradas por representantes qualificados dos grupos discriminados, não apenas porque eles são os principais interessados nos resultados dessas políticas, mas, sobretudo, porque são aqueles que, por possuírem uma experiência pessoal e política sobre os efeitos do processo de racialização, são os mais aptos para identificar as vítimas de tais processos (DUARTE e BERTÚLIO, 2012, p. 183).

Recentemente, foram aprovados no país instrumentos para esse fim, como a Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016; a Portaria Conjunta nº 11, de 26 de

dezembro de 2016, e a Recomendação nº. 41, de 9 de agosto de 2016, do Ministério Público, como parâmetros que possibilitem a correta implementação da política de cotas étnico-raciais tanto em concursos públicos quanto em vestibulares.

A Orientação Normativa nº 3 de 1º de agosto de 2016, em especial, dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, e estabelece a partir de seu parágrafo primeiro que “as formas e critérios de verificação da veracidade da autodeclaração deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato”. Além disso, essa verificação deve ocorrer antes da homologação do concurso público, e o candidato que prestar uma declaração falsa poderá ser eliminado do certame (BRASIL, 2016a).

É relevante falar que essa observação sobre o fenótipo é compreendida em razão da maneira como o racismo existe em nosso país que, segundo Nogueira (2006), impera na forma de preconceito de “marca”, ou seja, é definido pelo “fenótipo ou aparência racial” do indivíduo. Ainda segundo este autor, não faria sentido que o “indivíduo, sendo portador de traços ‘caucasoides’” e tenha uma ascendência negra ou parentesco com indivíduos negros sofra preconceito no Brasil, pois na sociedade brasileira ele será considerado e interpretado como branco (NOGUEIRA, 2006, p. 294).

Já a Portaria Conjunta nº 11, de 26 de dezembro de 2016, foi responsável por instituir um Grupo de Trabalho de caráter consultivo, com a finalidade de discutir os procedimentos de verificação da autodeclaração nos concursos públicos e apresentar as diretrizes que regulamentem esse processo (BRASIL, 2016b).

Por fim, a Recomendação nº. 41, de 9 de agosto de 2016, proposta pelo Ministério Público para definição de parâmetros para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos, agrega à questão da verificação da autodeclaração aos processos seletivos das instituições federais de ensino que utilizam de políticas de ação afirmativa. Em ambos os casos, em decorrência das denúncias de fraudes:

[...] as notícias que vêm sendo divulgadas, pela imprensa e pelos diversos ramos do Ministério Público, sobre a ocorrência de fraudes em inscrições realizadas em certames públicos que reservam vagas para negros, seja para o ingresso em universidades públicas na condição de cotistas, seja para concorrer, em idêntica situação, a cargos públicos disponibilizados em concursos abertos, sem que tais candidatos atendam, realmente, aos critérios legais estabelecidos (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015, p. 3).

A partir dessas denúncias, o Ministério Público passa a considerar “que a autodeclaração não é critério absoluto de pertença étnico-racial de um indivíduo, devendo notadamente no caso da política de cotas, ser complementado por mecanismos heterônomos de verificação de autenticidade das informações declaradas”. Além disso, o Supremo Tribunal Federal (STF) ao julgar a ADPF nº 186,³⁶ tornou legítimo o sistema misto de identificação racial (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016, p. 3).

O objetivo principal com esse sistema misto de identificação é evitar a ocorrência de novas fraudes nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos, servindo como mecanismo de controle e fiscalização, de modo a possibilitar que o público a que a Lei de Cotas realmente se destina seja, de fato, contemplado, e que as leis possam ser implementadas de maneira correta segundo reivindicações do Ministério Público.

³⁶ A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, julgada pelo STF, considerou constitucional a criação de cotas para acesso ao ensino superior na Universidade de Brasília.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR

Para a análise dos resultados encontrados nessa pesquisa serão utilizados como referencial teórico as produções relacionadas às políticas de ação afirmativa no ensino superior, conforme mencionadas ao longo do capítulo anterior, assim como pesquisas sobre trajetórias escolares que perpassem pelo campo da sociologia da educação, no intuito de compreender como ocorre a inserção de estudantes autodeclarados negros no ensino superior, bem como compreender como ocorrem os processos de escolarização, inclusive nos meios populares, uma vez que a Lei nº 12.711/2012 reserva 50% das vagas para estudantes egressos de escola pública e, a partir destas, se estabelecem as subcotas por meio de critérios da renda e étnico-racial.

Desde o início da implementação das políticas de reservas de vagas nas universidades brasileiras, surgiram vários argumentos contrários à sua vigência, defendendo a ideia de que o mérito seria o meio justo e necessário para o ingresso de estudantes no ensino superior. Entretanto, a ausência de igualdade de condições na maioria das vezes não foi discutida nestes casos, desse modo tal argumento não pode ser validado, como demonstra Dubet:

Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos (DUBET, 2004, p. 544).

O autor ainda complementa seu argumento afirmando que as políticas de ação afirmativa seriam uma medida justa, uma vez que consideram as desigualdades existentes em nossa sociedade exigindo, para tanto, algumas compensações:

O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos, e sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso. Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva. (DUBET, 2004, 545).

Diante disso, Zago (2006) evidencia que a entrada no ensino superior requer uma série de investimentos por parte do aluno e de sua família, tornando esse nível de ensino o mais elitizado entre todos. Além disso, quando membros de famílias mais pobres chegam ao ensino superior, percebe-se a hierarquização das carreiras com a concentração de estudantes egressos de escola pública em cursos considerados de menor prestígio social, revelando que “a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros ‘*tickets de entrada*’” (ZAGO, 2006, p. 7).

A autora propõe ainda que para explicar os resultados dos êxitos escolares é necessário ir além de uma tradição sociológica, baseada exclusivamente em posição de classe e resultados escolares. Para isso, considera ser preciso além das “variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais)”, observar outros elementos que constituem a trajetória escolar bem sucedida, “como práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização” (ZAGO, 2006, p.2), bem como a “participação deste no trabalho e a rede de relações sociais da qual faz parte” (*Idem*, 2008, p. 20).

Outros fatores podem influenciar a tomada de decisões dos estudantes como, por exemplo, questões relacionadas ao estado emocional do estudante, o que poderia, segundo Zago (2006), influenciar sua autoestima antes mesmo do vestibular:

Essa interiorização do improvável não constitui um traço de um grupo singular. Uma matéria publicada na *Folha de S. Paulo* de 18 de agosto de 2002, apoiada em dados do vestibular de universidades públicas do Rio de Janeiro e São Paulo (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), argumenta que a baixa autoestima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular. (ZAGO, p. 6).

O acesso à educação, no entanto, não é por si só sinônimo de sucesso acadêmico, sendo necessárias estratégias para que se possa garantir a permanência do estudante e a sua efetiva inclusão no ambiente acadêmico, cenário este que já foi alvo de estudos empíricos nesta instituição, na unidade de Contagem, ainda que essa pesquisa, realizada por Costa *et al* (2014), tenha sido restrita aos alunos dos cursos técnicos de nível médio:

Em registros no diário de bordo de observações e conversas informais com os estudantes pesquisados, pode-se perceber que alguns alunos da reserva de vagas, inicialmente, sentiam vergonha de usar o uniforme do

CEFET-MG porque achava que era demais pra ele. Não se sentia capaz de prosseguir os estudos na instituição. No entanto, a partir de um acompanhamento da coordenação de curso e da coordenação pedagógica, este aluno conseguiu trabalhar a sua autoestima tornando-se inclusive referência e tutor de outros colegas (COSTA *et al*, 2014, p. 13).

Também Heringer e Honorato (2015, p. 24 *apud* Coulon 2008) consideram a permanência do estudante no cenário educacional um fator preponderante. Sua inclusão, segundo as autoras, não deve ser observada apenas no acesso às instituições, mas também no interior das mesmas e, por essa razão, são necessários programas que auxiliem sua permanência no intuito de desenvolver iniciativas para a efetiva inserção dos estudantes, como programas de monitoria que auxiliem o aluno ingressante por meio de orientações e informações bem como através do “desenvolvimento do pensamento lógico, da leitura, da escrita e da expressão oral”. As autoras acrescentam ainda que:

Do contrário, as instituições pouco farão para que os “novos estudantes” não sejam classificados como “excluídos do interior”, vendo seus diplomas desvalorizarem pelas diferentes trajetórias de formação e pela massificação dos títulos; eles não deveriam ter que depender do acaso para uma “inserção plena” em seus cursos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010, p. 24, *apud* HERINGER E HONORATO, 2015).

Nesse sentido, Mayorga e Souza (2010, p. 2019) ressaltam que:

[...] a assistência estudantil não pode se resumir em uma ação direta para o estudante, como o repasse de verba, por exemplo, mas precisa se constituir como um conjunto de ações ampliadas que considerem a especificidade do estudante que acesa a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e de exclusão dentro dessa instituição.

Heringer (2015, p. 42) salienta ainda que a maioria dos estudantes que têm ingressado por políticas de ação afirmativa nas universidades, em muita das vezes, são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. As políticas de ação afirmativa permitem uma maior diversificação do perfil do estudante, seja em aspectos econômicos, local de moradia, cor, idade, entre outros. “Essas são indicações de que talvez tenhamos agora menos “herdeiros”, no sentido bourdieusiano do termo. Tais estudantes são chamados de “novos” exatamente porque suas famílias até então não tinham acesso ao ensino superior”, o que é corroborado por Zuccarelli (2015), ao afirmar que:

A ideia de experiência escolar não considera somente o aluno como um indivíduo diante de uma situação e suas restrições, mas como um ator ativo na construção de sua experiência e na elaboração de estratégias e

significados dentro de um sistema de relações sociais (DUBET *et al*, 2012 *apud* ZUCARELLI, 2015, p. 92).

Isso é possível porque segundo ao que foi proposto por Elias (1994, p. 19), a “configuração social” na qual os indivíduos estão inseridos é responsável por estabelecer uma ordem invisível de uma forma de vida comum, limitando-os a “funções e modos de comportamento possíveis”. O indivíduo apresentaria seu desenvolvimento alicerçado em sua estrutura familiar até o momento em que alcançasse sua liberdade de escolha. Embora suas funções preexistentes sejam bastante limitadas, essa liberdade combinada à sua interdependência na sociedade, antecedentes familiares bem como a escolarização que recebem podem ser responsáveis por proporcionar outras possibilidades.

Viana (2008) se inspira no modelo proposto por Lahire (1995), a fim de esclarecer como se dão os longos processos de escolarização nas camadas populares, entendendo que para:

[...] elucidar o fenômeno de escolaridades longas nas camadas populares à luz do método proposto por esse autor, precisaríamos deslocar o olhar sociológico da linguagem das variáveis para a descrição de processos e, nesse sentido, adotar um modelo de inteligibilidade do social que nos permitisse aproximar do microssocial sob a forma de estudo de casos singulares. “Singulares” não como sentido de casos excepcionais, mas de “combinações sempre específicas de traços gerais pertinentes”, síntese inéditas, à imagem da linguagem musical, onde se assiste a “uma série de variações sobre temas mais ou menos comuns” (Lahire, 1997). Isso implicaria na necessidade de “desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto” (Lahire, 1997: 33); na necessidade da construção de “contextos mais precisos” (VIANA, 2008, p. 49).

Em outras palavras, essa abordagem parte do pressuposto que se evite “absolutizar fatores ou traços sociais explicativos dos fenômenos sociais”, mas que ocorra na perspectiva proposta por Norbert Elias, de interdependência, conforme o conceito de “configuração social” (VIANA, 2008, p. 50). Utilizando essa abordagem teórico-metodológica em uma pesquisa sobre trajetória escolar, a autora constatou que “não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias, de se chegar ao ensino superior”, mas que as relações sociais vivenciadas por estes permitiram construir uma trajetória atípica.

Portes (2008), por sua vez, pesquisa seis estudantes com uma trajetória escolar ainda mais improvável. Além de serem jovens das camadas populares que haviam sido

aprovados, entre os anos de 1990 e 1996, em uma universidade pública renomada, a UFMG, tinham ingressado em “carreiras altamente seletivas e supervalorizadas socialmente”, fazendo parte desse grupo discentes dos cursos de Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação. Para além do simples acesso, o ingresso desses sujeitos nesse nível de ensino incita algumas preocupações por parte das famílias no que tange a permanência do mesmo na instituição:

Essas famílias, mesmo não possuindo um amplo domínio do significado da entrada do filho em uma universidade pública de qualidade, sabem, sem vivenciar essa circunstância, o custo objetivo e subjetivo de ele ter ultrapassado essa barreira. E as ações desses estudantes, em seus diferentes campos de atuação, serão marcadas muito de perto pelas necessidades materiais (PORTES, 2008, p. 64).

Diante disso, o autor afirma a importância da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) na permanência desses estudantes, por meio da disponibilização de diferentes benefícios “materiais (bolsa de alimentação, empréstimos de material, financiamento de livros, bolsa de manutenção, dispensa de taxas escolares, etc.) e simbólicos (assistência pedagógica, psicológica, psiquiátrica, social, entre outras)”, evidenciando mais uma vez a importância das políticas de permanência na inclusão de estudantes das camadas populares (PORTES, 2008, p. 74).

Segundo Mayorga e Souza (2010), outro fator que torna essas trajetórias possíveis são as “formas indiretas de apoio”, conceito identificado por Lahire, que as autoras nomeiam como “rede de apoio”:

A presença dessa rede de apoio externa à família se torna condição para a concretização dos anos escolares, na medida em que aparece nos percursos de todos esses estudantes. Esse apoio, quando financeiro, custeia despesas como transporte, alimentação, formação e cursos complementares à escola e vem geralmente de um familiar com melhores condições econômicas, do empregador dos pais ou do estudante, ou mesmo de atividades geradoras de renda do trabalho informal. (MAYORGA e SOUZA, 2010, p. 212).

Para esses estudantes, a oportunidade de ingressar no ensino superior representa uma estratégia para obter uma melhor posição no mercado de trabalho:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão

sobre o que normalmente chamamos “escolha”. Quem, de fato, escolhe? Sob esse termo genérico escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes (ZAGO, 2006, p. 6-7).

A precoce entrada no mundo do trabalho também é outro fator evidenciado nas pesquisas sobre a trajetória escolar de estudantes das camadas populares:

No Brasil, percursos escolares de longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população, embora, como mostram pesquisas recentes, essa relação venha sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas (Hasenbalg, 2003 *apud* ZAGO, 2006, p. 226).

A pesquisa desenvolvida por Mayorga e Souza (2010) com estudantes negros provenientes de camadas populares que ingressaram na UFMG evidenciou semelhanças nas trajetórias escolares desses estudantes desde o início da educação básica,³⁷ bem como os incentivos em relação aos estudos que estes recebem por parte de suas famílias, que veem em seus filhos uma oportunidade de mobilidade social, no intuito de evitar que estes tivessem a mesma trajetória dos pais, assim como outras estratégias como, por exemplo, a busca de melhores escolas, o apoio nas atividades escolares e também emocional, concluindo que:

Ao depararmos em nossa análise dos memoriais com as histórias de estudantes de origem popular, consideramos que essas formas de apoio podem significar uma ruptura ou deslocamento da ideia de mérito individual, tão recorrente quando se coloca em questão a necessidade de democratização do acesso à universidade. Fica evidente que a entrada em uma universidade pública como a UFMG exige esforços que ultrapassam as condições e competências individuais e exigem a produção de estratégias que mobilizem um coletivo por detrás desse estudante (MAYORGA e SOUZA, 2010, p. 211-212).

Também a pesquisa de Teixeira (2003) constatou que os estudantes negros que ingressam em uma universidade pública comumente apresentam o seguinte perfil:

[...] um indivíduo de origem social mais baixa, que frequentou escolas de primeiro e segundo grau de ensino deficiente e que, por alguma razão, consegue ascender ao ensino superior, considerado de bom nível, por exemplo, em uma faculdade federal. A maior parte deles faz escolhas que

³⁷ Os estudantes pesquisados são bolsistas do programa “Conexões de Saberes”, programa de ação afirmativa da UFMG que tem como objetivo “compreender as dificuldades, os dilemas, as conquistas e superações vividas no processo de entrada no ensino superior de jovens negros e de origem popular que historicamente tiveram essa possibilidade quase excluída de seu processo educacional” (MAYORGA e SOUZA, 2010, p. 209).

recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular, muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como “realistas” diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

Por essa razão, conforme explicitado pela a autora, identificar as trajetórias escolares dos estudantes é necessário, pois essa permite “explicar como e quando a realização de um curso superior passa a fazer parte de seus projetos com vistas a uma possível ascensão social via educação e por que estes são bem-sucedidos onde tantos fracassam” (TEIXEIRA, 2003, p. 186).

Outro importante estudo sobre trajetória escolar de estudantes negros no ensino superior foi realizado por Teixeira *et al* (2006), em “Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG”. Nessa obra, a autora remonta a trajetória escolar de vinte estudantes que se autodeclararam negros, estando esses matriculados em diferentes cursos de graduação da UFMG, rememorando suas trajetórias escolares desde a formação básica até o ingresso na instituição, as estratégias utilizadas para o acesso à universidade, as vivências dentro da instituição, sua identificação enquanto negro, a discriminação sofrida na sociedade bem como seus projetos e expectativas ao concluírem seus cursos. Este estudo surge em resposta aos baixos índices apresentados em relação a participação da população negra em cursos de ensino superior:

Estes índices indicam, ainda, a necessidade de se conhecer os percursos dos (as) estudantes negros e negras que, a despeito de grandes dificuldades, conseguiram chegar à UFMG, histórias que precisam ser reconstruídas e analisadas. Senão por outras razões, para que conhecendo e compreendendo o que se passou com estes (as) estudantes, possamos auxiliar aos que ainda estão excluídos da oportunidade de realizarem seus estudos superiores nesta universidade ou outras do mesmo nível” (TEIXEIRA *et al*, 2006, p. 21).

As pesquisas desenvolvidas acerca das trajetórias escolares de estudantes negros contribuem para a compreensão da trajetória escolar vivenciada pelos estudantes negros do CEFET-MG, que ingressaram pelas cotas sociais e raciais, bem como nos leva a refletir o momento em que esses estudantes começaram a almejar ingressar no ensino superior, as estratégias utilizadas para isso, as dificuldades encontradas ao longo de sua permanência na instituição e quais são suas expectativas profissionais ao concluir o curso.

4.1. Perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes do CEFET-MG após a implementação da Lei nº 12.711/2012

O perfil traçado a seguir foi baseado nas respostas dos questionários aplicados a 208 estudantes que ingressaram no ensino superior do CEFET-MG no primeiro semestre de 2015, nas modalidades de ampla concorrência e reserva de vagas. Verificar os percentuais encontrados nesses dois grupos possibilitou realizar algumas comparações que serão feitas ao longo desse capítulo. Os estudantes pesquisados encontram-se matriculados nas dez graduações oferecidas pela instituição nas unidades situadas em Belo Horizonte.

Os dados encontrados nos questionários serão analisados a partir do referencial teórico e em comparação aos dados da PNAD/IBGE (2016) e dos dados encontrados no “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES, 2016).

Segundo as informações da PNAD (2016), o total da população brasileira que possui ensino superior completo corresponde a 13,5%, sendo que destes 45% se autodeclararam brancos e 47,57% se autodeclararam negros (pardos e pretos).

4.1.1. Cor ou raça³⁸

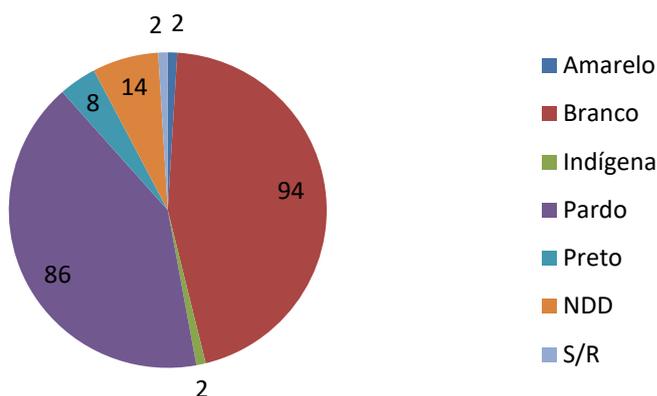
No quesito cor ou raça, em 2003, os estudantes das universidades federais brasileiras eram, em sua maioria, brancos, somando 59,4% ao passo que, em 2014, esse número diminuiu para 45,67%, demonstrando uma maior equidade no acesso às instituições públicas de ensino superior nesse quesito. Em contrapartida, percebe-se um aumento significativo na participação dos pardos de 28,3% em 2003 para 37,75% em 2014, enquanto que o percentual de pretos passa de 5,9% em 2003 para 9,82% em 2014, sendo que o aumento de 13,37% de estudantes autodeclarados negros nesse período ocorreu, possivelmente, devido às políticas de ação afirmativa implementadas entre os anos de 2002 e 2014. Entretanto, também é possível perceber um decréscimo de indígenas nas universidades de 2% em 2003 para 0,64%, embora algumas instituições tivessem implementado políticas de ação afirmativa para essa parcela da sociedade, é possível inferir que esses dados refletem a maneira como a Lei de Cotas foi operacionalizada, ao

³⁸ Segundo nota técnica da PNAD/IBGE sobre o conceito de cor ou raça, “consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia)”.

não observar as particularidades dos povos indígenas, conforme menciona Carvalho (2016). Os estudantes amarelos também sofreram uma diminuição em sua participação de 4,5% em 2003 para 2,34% em 2014.

Por meio do Gráfico 8 é possível verificar que o número de estudantes pardos do CEFET corresponde à 41,35% (86 de 208), estando acima da média nacional, e que os estudantes pretos representam 3,85% (8 de 208), ou seja, valor abaixo da média nacional, ainda que a soma desses dois grupos equiparam o percentual da população negra ao encontrado para todo o país, assim como a participação dos estudantes brancos que foi de 45,19% (94 de 208) no período pesquisado, resultados que nos levam a inferir que o CEFET-MG assim como grande parte das outras instituições do país obtiveram um crescimento da população negra a partir das políticas de ação afirmativa, visto que em 2011 a participação dos estudantes negros nesta instituição em especial era de 32%.³⁹

Gráfico 8 – Número de estudantes pesquisados autodeclarados amarelos, brancos, indígenas, pardos, pretos



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.2. Sexo

Na pesquisa da Andifes (2016), 53% do total dos graduandos correspondem a estudantes do sexo feminino e 47% estudantes do sexo masculino.

Os resultados encontrados no CEFET-MG assemelham-se aos encontrados no país, pois 53,84% (112 de 208) do total dos estudantes são do sexo feminino e 46,15% (96 de 208) do sexo masculino. Evidencia-se, na instituição, uma maior participação de estudantes

³⁹ Nas estatísticas apresentadas no percentual de estudantes que não desejaram declarar sua cor ou raça utilizaremos a sigla NDD, e em situações em que os estudantes não responderam alguma das perguntas do questionário adotaremos a sigla S/R.

do sexo feminino, não diagnosticando discrepância entre a participação dos estudantes do sexo feminino e masculino por cor ou raça, conforme demonstra a tabela 9:

Tabela 9 – Número de estudantes segundo o sexo por cor ou raça

Sexo dos estudantes	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Feminino	1	47	1	46	5	12	112
Masculino	1	47	1	40	3	4	96
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.3. Faixa etária

As estatísticas da (PNAD/2014)⁴⁰ afirmam que aproximadamente 23,5% da população branca com idade entre 18 a 24 anos frequentam algum estabelecimento de ensino superior, ao passo que, nessa mesma faixa etária, apenas 10, 8% da população negra está inserida nesse nível de ensino, demonstrando a distância da participação de negros em idade escolar, inferindo-se, portanto, uma trajetória escolar mais acidentada para a população negra.

Segundo dados da Andifes (2016), dentre os estudantes que ingressaram entre 2013 a 2015 nas universidades federais, 73% tem entre 18 a 25 anos, 25% tem 25 anos ou mais e os jovens com 17 anos ou menos representam apenas 2% desses estudantes.

No CEFET-MG, o percentual de estudantes entre 18 e 24 anos é de aproximadamente 91% (189 de 208), uma participação que representa 18% a mais do que o resultado encontrado pela Andifes. Desses estudantes, 41,34% (86 de 208) se autodeclararam brancos e 40,86% (85 de 208) negros, o que evidencia uma equidade maior no acesso de estudantes brancos e negros em idade escolar regular em relação aos resultados encontrados nos país, conforme Tabela 10:

⁴⁰ No início desse capítulo sistematizou-se que os dados seriam analisados a partir dos dados censitários da PNAD 2015, entretanto algumas informações dessa pesquisa não foram desagregadas por cor ou raça, ou seja, quando não forem encontradas as informações necessárias para a análise do perfil do estudante pesquisados serão consultadas outros períodos.

Tabela 10 – Número de estudantes segundo a idade por cor ou raça

Idade	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
18	1	6	1	5	1	0	14
19	1	46	0	25	1	4	77
20	0	23	0	19	4	5	51
21	0	9	0	17	1	3	30
22	0	0	0	7	0	2	9
23	0	2	0	4	0	1	7
24	0	0	0	1	0	0	1
25	0	2	0	3	1	0	6
26	0	1	1	0	0	0	2
27	0	1	0	1	0	0	2
30	0	0	0	0	0	1	1
35	0	1	0	0	0	0	1
37	0	1	0	0	0	0	1
39	0	0	0	1	0	0	1
40	0	0	0	1	0	0	1
41	0	0	0	1	0	0	1
46	0	1	0	0	0	0	1
54	0	1	0	0	0	0	1
S/R	0	0	0	1	0	0	1
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Essa tabela permite inferir que a entrada no ensino superior do CEFET-MG após os 20 anos de idade torna-se mais difícil, visto que os estudantes que ingressaram em 2015/1, no momento da pesquisa, estariam no quarto período de seus respectivos cursos, e os estudantes com 22 anos ou mais representam apenas 17,31% (36 de 208) do total dos pesquisados.

4.1.4. Atividade remunerada

Segundo pesquisa do perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras, 67,06% dos discentes não exerciam nenhuma atividade remunerada e apenas 32,94% trabalhavam, sendo possível perceber um equilíbrio entre aqueles que tinham entre 18 e 24 anos de idade e os que tinham 25 anos ou mais, com 15,96% e 16,94%, respectivamente.

No CEFET-MG, os estudantes que não tinham exercido nenhuma atividade remunerada correspondiam a 37,01% (77 de 208), sendo que a proporção de estudantes autodeclarados negros nessa situação era de apenas 36,36% (28 de 208).

Dentre os 62,98% (131 de 208) estudantes que já tinham exercido alguma atividade remunerada, 25,48% (53 de 208) eram brancos e 31,73% (66 de 208) eram negros. Além disso, 23,55% (49 de 208) dos estudantes negros ingressaram no mercado de trabalho com idade igual ou menor que 18 anos, enquanto 19,23% (40 de 208) dos estudantes brancos começaram a trabalhar a exercer alguma atividade remunerada nessa mesma faixa etária, o que evidencia a maior participação da população negra e seu ingresso mais cedo no mercado de trabalho. Esse resultado vai de encontro à assertiva de Zago (2006), ao afirmar que a entrada tardia no mercado de trabalho seria privilégio de uma parcela reduzida da população brasileira, e os dados do CEFET-MG apontam nessa mesma tendência, visto que a maioria dos estudantes começaram a trabalhar ainda jovens, conforme pode ser verificado na tabela 11:

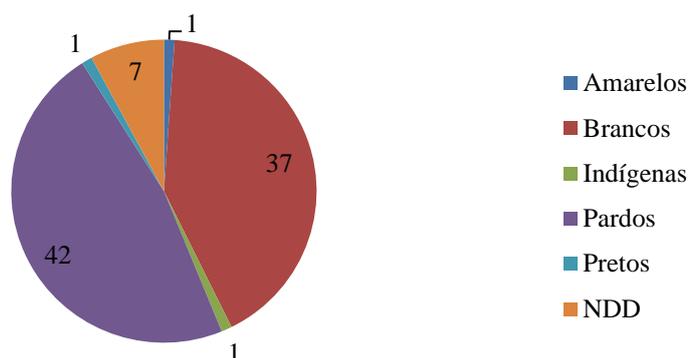
Tabela 11 – Número de estudantes que já exerceram alguma atividade remunerada por cor ou raça

Idade em que os estudantes começaram a exercer atividade remunerada	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Ainda não exerceu nenhuma atividade remunerada	1	41	1	24	4	6	77
Antes de 16 anos	1	7	0	9	0	1	18
16 a 18 anos	0	33	1	36	4	4	78
19 a 21 anos	0	10	0	15	0	4	29
Após 21 anos	0	3	0	2	0	1	6
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Atualmente, 42,78% (89 de 208) dos estudantes do CEFET-MG exercem alguma atividade remunerada, conforme demonstra Gráfico 9, estando essa proporção acima da média encontrada no país em aproximadamente 10%. Entretanto, a porcentagem de estudantes que trabalham é 20,20% inferior ao percentual de estudantes que já exerceram alguma atividade remunerada, ou seja, é possível inferir que esses estudantes deixaram de trabalhar e optaram por dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Gráfico 9 – Estudantes que exercem atividade remunerada por cor ou raça



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.5. Participação dos discentes pesquisados na renda familiar

Conforme pode ser visto na tabela 12, 76,92% (160 de 208) dos estudantes pesquisados não tem participação na vida econômica familiar, não auxiliando com as despesas de casa. Desses estudantes, 36,53% (76 de 208) se autodeclararam brancos e 32,21% (67 de 208) negros.

Em outro viés, verifica-se que o percentual de estudantes que contribuem com a renda familiar e que são responsáveis pelo próprio sustento ou que sustentam a família é de 23,07% e desses, apenas 8,65% são brancos e 12,98% são negros, ou seja, além de verificar que a participação de estudantes negros no mercado de trabalho é maior podemos inferir também que seus rendimentos são importantes para às famílias as quais pertencem, conforme pode ser visto na tabela 12:

Tabela 12 – Número de estudantes que participam da vida econômica familiar por cor ou raça

Participação na renda familiar	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Não trabalha e recebe ajuda financeira dos pais	1	57	1	44	7	9	119
Trabalha e recebe ajuda financeira dos pais	1	19	1	16	0	4	41
Trabalha e contribui com o sustento familiar	0	10	0	16	1	2	29
Trabalha e são responsáveis pelo próprio sustento	0	5	0	10	0	1	16
Trabalha e sustenta a família	0	3	0	0	0	0	3
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

No Quadro 3, onde encontram-se as funções desempenhadas pelos estudantes que exercem alguma atividade remunerada, percebe-se o turno do curso em que estudam como outro fator que pode ter levado os estudantes a dedicarem-se exclusivamente aos estudos, uma vez que dos 89 estudantes que desempenham atividades remuneradas, 75% frequentam cursos noturnos e 25% estudam durante o dia. Além disso, é possível inferir que a predominância de cursos diurnos na instituição pode ter atuado como uma barreira para a entrada de candidatos que precisam trabalhar para manter seus estudos. No que diz respeito ao vínculo das funções desempenhadas, três são as mais mencionadas; estágios (33,7%), bolsas (22,47%) e trabalhadores vinculados à CLT (20,22%).

Quadro 3 – Funções desempenhadas pelos estudantes pesquisados segundo vínculo empregatício

Vínculo da função desempenhada	Funções desempenhadas pelos estudantes da graduação	Frequência total	Frequência curso noturno	Frequência curso diurno
Autônomo	Vendas	2	1	1
	Aulas particulares	2	0	2
	Professora particular e monitora	1	1	0
	Comerciante	2	2	0
	Confeccionista	1	1	0
	Organizadora	1	0	1
	Barman	1	0	1
	Aplicação de prova Bernoulli	1	1	0
	Autônomo	1	0	1
Bolsa	Bolsa Iniciação Científica (IC)	6	4	2
	Bolsa de extensão	2	2	0
	Bolsa complementação educacional (BCE)	1	0	1
	Bolsista	5	2	3
	Monitoria	5	3	2
	Desenvolvedor Android	1	0	1
Concurso	Funcionária pública	1	1	0
	Agente de transportes e obras públicas	1	1	0
	Trabalho formal	4	4	0
	Servidora municipal	1	1	0
	Funcionária pública	1	1	0
CLT	Auxiliar administrativo	5	5	0
	Trabalho formal	1	1	0
	Técnico em transporte e trânsito	2	2	0
	Técnico em edificações	2	2	0
	Monitora	1	1	0
	Ajudante de despachante aduaneiro	1	1	0
	Auxiliar financeiro	1	1	0
	Assistente administrativo	1	1	0
	Secretaria	1	1	0
	Programador de sistemas	1	1	0
	Vendas	1	1	0

	Analista de custos	1	1	0
Estágio	Aprendiz	1	0	1
	Gestão de banco de dados	1	0	1
	Estagiário	25	23	2
	Programador e técnico	1	0	1
	Auxiliar de desenvolvimento Web	1	0	1
	Representante de vendas	1	1	0
Estatuto Militar	S/R	1	0	1
Total de estudantes que desempenham alguma função remunerada		89	67	22

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Em relação à renda familiar, a maior participação dos estudantes concentra-se na faixa de renda entre 3 e 5 salários mínimos, com 40,86% (85 de 208), sendo que destes 15,38% (32 de 208) se autodeclaram brancos e 21,15% (44 de 208) negros; seguida da faixa de renda entre 6 e 10 salários mínimos, com 25% (52 de 208), e 11 a 15 salários mínimos, com 10,09% (21 de 208). Nos dois últimos casos, verificou-se uma maior concentração de estudantes brancos, com 21,15% (44 de 208) e negros 12,01% (25 de 208) nessas duas faixas de renda.

Dentre os 9,61% (20 de 208) dos estudantes que afirmaram aferir valores acima de 15 salários, 4,8% (10 de 208) se autodeclaram brancos, 3,36% (7 de 208) negros e 0,96% (2 de 208) indígenas.

Entre os 12,98% (27 de 208) que possuem os menores rendimentos na faixa de 1 a 2 salários mínimos, 3,84% (8 de 208) são brancos e 7,69% (16 de 208) negros. Evidencia-se através desses dados que dos estudantes pesquisados, os maiores rendimentos são aferidos pelos estudantes brancos e os menores pelos estudantes negros, resultados que vão ao encontro dos dados da PNAD (2014), que indicam que os maiores rendimentos são aferidos pela população branca, que correspondem a 83,6% da população que se encontra entre o 1% mais rico do mais, ao passo que 76% da população negra encontra-se entre os 10% mais pobres. Os dados referentes às faixas de renda dos estudantes pesquisados podem ser vistos na tabela 13:

Tabela 13 – Número de estudantes por renda familiar (em salário mínimos) em relação a cor ou raça

Renda familiar dos estudantes	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
1 a 2	0	8	0	15	1	3	27
3 a 5	1	32	0	40	4	8	85
6 a 10	1	29	0	20	2	0	52
11 a 15	0	15	0	3	0	3	21
Acima de 15	0	10	2	6	1	1	20
S/R	0	0	0	2	0	1	3
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.6. Escolaridade dos pais

4.1.6.1. Escolaridade materna

Segundo a pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais (2016), os maiores percentuais de escolaridade das mães dos graduandos encontram-se no ensino médio completo, com 27,41%, a segunda maior porcentagem é de mães que possuem graduações com 18,51% e, em terceiro lugar, mães que possuem pós-graduações, com 10,51%.

No CEFET-MG, diferente da média encontrada no país, 43,75% (91 de 208) das mães dos estudantes pesquisados possuem o ensino superior completo, 34,13% (71 de 208) das mães dos estudantes pesquisados possuem até o ensino médio completo, e 14,9% (31 de 208) possuem cursos de pós-graduação. Dentre as mães que possuem até o ensino médio completo, 17,30% (36 de 208) são mães de estudantes brancos e 14,9% (31 de 208) de estudantes negros. Das que possuem ensino superior completo, 20,19% (42 de 208) são mães de estudantes brancos e 17,79% (37 de 208) de estudantes negros, enquanto que as que possuem pós-graduação apresentam percentuais equiparados, com 6,25% (13 de 208) e 6,73% (14 de 208) para estudantes brancos e negros, respectivamente. Dentre aquelas que possuem o menor nível de escolaridade, o ensino fundamental incompleto, encontramos 12,5% (26 de 208), sendo essas mães de 4,32% (9 de 208) de estudantes brancos e 7,69% (16 de 208) de estudantes negros. Percebe-se que onde existe o diferencial de escolaridade das mães de estudantes brancos e negros, as mães desses últimos encontram-se em situação de desvantagem escolar, conforme demonstra a Tabela 14:

Tabela 14 – Escolaridade das mães ou responsáveis legais dos estudantes pesquisados

Escolaridade Materna ou do responsável legal	Cor/raça dos estudantes						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Ensino Fundamental Incompleto	0	9	0	16	0	1	26
Ensino Fundamental Completo	0	2	0	4	3	0	9
Ensino Médio Incompleto	0	4	0	2	0	1	7
Ensino Médio Completo	1	31	0	27	1	3	63
Ensino Superior Incompleto	0	5	0	2	1	0	8
Ensino Superior Completo	1	29	0	23	0	7	60
Especialização	0	11	0	10	2	1	24
Mestrado	0	2	2	1	0	0	5
Doutorado	0	0	0	0	1	1	2
Não desejo declarar	0	1	0	1	0	1	3
S/R	0	0	0	0	0	1	1
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Outro fator que pode ser observado é que os altos níveis de escolaridade das mães, com 43,75% (91 de 208), poderia explicar que 44,71% (93 de 208) dos estudantes tenham uma renda familiar igual ou acima de seis salários mínimos.

4.1.6.2. Escolaridade Paterna

Ainda conforme a pesquisa sobre o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais (ANDIFES, 2016), os maiores percentuais de escolaridade dos pais dos graduandos também encontram-se no ensino médio completo, com 25,04%; a segunda maior porcentagem são pais que possuem graduação, com 15,03% e, em terceiro lugar, pais que possuem ensino fundamental incompleto, com 10,81%. Percebe por esses dados um menor nível de escolarização dos pais dos graduandos em relação às mães.

No que diz respeito aos pais dos estudantes do CEFET-MG, os resultados encontrados apresentaram uma configuração diferente da encontrada no país. O percentual dos pais que possuem ensino superior completo é de 37,98% (79 de 208), dos que possuem ensino médio completo é de 37,5% (78 de 208), sendo o terceiro nível de ensino mais recorrente aqueles que possuem o ensino fundamental incompleto, com 12,02% (25 de 208). Nesses níveis de ensino, os pais de estudantes negros estão em desvantagem em relação aos dos estudantes brancos, com exceção dos que possuem o ensino médio

completo, em que os pais dos estudantes negros representam 18,27% (38 de 208) e de brancos 17,31% (36 de 208), conforme é demonstrado na tabela 15:

Tabela 15 – Escolaridade dos pais ou responsáveis legais dos estudantes pesquisados

Escolaridade Paterna ou do responsável legal	Cor/raça dos estudantes da graduação do CEFET-MG						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Ensino Fundamental Incompleto	0	7	0	16	0	2	25
Ensino Fundamental Completo	0	3	0	4	2	0	9
Ensino Médio Incompleto	0	6	0	3	0	3	12
Ensino Médio Completo	0	31	0	27	5	3	66
Ensino Superior Incompleto	0	5	0	6	0	1	12
Ensino Superior Completo	2	27	1	21	0	2	53
Especialização	0	10	0	4	1	3	18
Mestrado	0	2	1	2	0	1	6
Doutorado	0	1	0	1	0	0	2
Não desejo declarar	0	2	0	0	0	0	2
S/R	0	0	0	2	0	1	3
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Sobre os níveis de escolaridade dos pais (mães, pais ou responsáveis), em ambos os casos evidencia-se como as trajetórias escolares dos pais dos estudantes negros encontram-se em desvantagem em relação aos dos estudantes brancos, assim como os níveis de escolaridades das mães sobressaem os dos pais, outra informação relevante que essas informações nos trazem é que os dois estudantes indígenas da instituição possuem pais bem escolarizados; as mães possuem mestrado e um pai possui curso superior completo, enquanto o outro possui mestrado.

É importante ressaltar, entretanto, que mais de metade dos pais tem até o ensino médio completo, sendo possível inferir que com a implementação da política de cotas, estudantes cujos pais possuem menores níveis de escolarização estão conseguindo acessar a instituição. Tendo isso em vista, é necessário compreender os fatores que tornaram essas trajetórias possíveis “como práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização” (ZAGO, 2006, p.2), bem como a rede de relações sociais que o estudante esteve inserido ao longo de sua trajetória escolar, questões que poderão ser melhor compreendidas por meio das informações disponibilizadas pelos entrevistados.

4.1.7. Ensino médio

Dos graduandos das universidades federais brasileiras, 60% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, 8,35% estudaram parcialmente em escolas públicas e 31,49% estudaram estritamente em escolas privadas (ANDIFES, 2016). Os dados apontados pela Andifes (2016) sugerem ainda uma diferenciação do tipo de escola cursada pelos graduandos a partir da cor ou raça declarada, ao indicar que a proporção dos que estudaram no ensino médio somente em escolas públicas estão acima da média esperada como, por exemplo, os pardos com 68%, os pretos quilombolas com 78,3%, os pretos não quilombolas com 75,6%, os indígenas aldeados com 85,7% e os indígenas não aldeados, com 66,9%. Enquanto que a proporção daqueles que estudaram durante o ensino médio apenas em escolares particulares apresentam um percentual de 39,9% dos que estudantes que não declaram sua cor ou raça, 41,5% de Amarelos e 39,8% de Brancos.

No CEFET-MG, 51,92% (108 de 208) dos estudantes estudaram somente em escolas públicas, percentual superior ao encontrado no ano de 2011 em que os candidatos classificados egressos de escola pública correspondiam à aproximadamente 27%. Logo, é possível afirmar que a política de cotas permitiu um aumento de 24,92% de estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública de ensino, tornando o acesso à instituição mais democrático ou, conforme menciona Dubet (2004), as políticas de ação afirmativa tornam as escolas mais justas quando levam em consideração as desigualdades que marcam os alunos nessa rede de ensino, ao adotar as cotas como meio de compensá-los.

Dos demais estudantes, 4,32% (9 de 208) estudaram parcialmente em escolas públicas, 34,13% (71 de 208) estudaram estritamente em escolas privadas sem bolsas de estudos e 8,65% (18 de 208) estudaram em escolas privadas com bolsas de estudos.

Dentre os estudantes que estudaram nas escolas públicas, 29,81% (62 de 208) se autodeclararam negros e 17,31% (36 de 208) brancos e dos que estudaram parcialmente em escolas públicas, ambos possuem a mesma participação, com 1,92% (4 de 208). Dos que estudaram na rede privada, 23,07% (48 de 208) são brancos e 8,65% (18 de 208) são negros e daqueles que estudaram na rede privada com bolsas de estudos 2,88% (6 de 208) são brancos e 4,33% (9 de 208) negros. As informações disponibilizadas pela tabela 16 também revelam que a maioria dos estudantes negros pesquisados são egressos da rede pública de ensino.

Tabela 16 – Tipo de escola em que os estudantes pesquisados estudaram durante o ensino médio

Ensino Médio	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Integralmente em escola pública	2	36	0	57	5	8	108
Parcialmente em escola pública	0	4	0	4	0	1	9
Integralmente em escola privada sem bolsa de estudos	0	48	2	16	2	3	71
Integralmente em escola privada com bolsa de estudos	0	6	0	8	1	3	18
S/R	0	0	0	1	0	1	2
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.8. Curso preparatório ou pré-vestibular

Segundo dados da Andifes (2016), os graduandos do país ingressantes entre os anos de 2013 e 2015, 40,59% cursaram cursos pré-vestibulares, porcentagem essa inferior ao ano de 2009, em que essa participação era de 59,8%. Os cursos mais procurados são os cursos particulares, com 29,88%, seguido dos cursos governamentais, com 6,52%, e não governamentais com 4,19%. Uma provável explicação para essa redução na procura de cursos pré-vestibulares, segundo a Andifes (2016, p. 134) são as “políticas de democratização do acesso às vagas das IFES, como a adoção crescente do ENEM como critério de seleção a partir de 2009 e a entrada em vigor da Lei de Cotas a partir de 2013”.

Dentre os estudantes pesquisados do CEFET-MG, 48,08% (100 de 208) cursaram algum curso pré-vestibular, percentual este acima da média nacional, o que nos leva a inferir a alta competitividade existente pela instituição. Entretanto, assim como o resultado obtido no país, verifica-se uma redução na procura por esses cursos uma vez que no ano de 2011 o percentual de estudantes que faziam cursos preparatórios, segundo informações da COPEVE era de 64%. Podemos inferir também que essa redução de 15,92% reflete a democratização no acesso ao ensino superior da instituição com a política de cotas, uma vez que segundo Zago (2006), a entrada em cursos de nível superior requer altos investimentos e isso tornaria esse nível de ensino mais elitizado, ou seja, essa redução no percentual de estudantes que cursavam um curso preparatório representa que jovens que

antes não teriam acesso à instituição estão tendo mais oportunidades com a política de cotas.

Dentre os estudantes pesquisados que fizeram cursos preparatórios, 47,11% (98 de 208) realizaram em instituições privadas sendo que a participação de estudantes negros e brancos se deu de forma equiparada, conforme demonstra a Tabela 17:

Tabela 17 – Número de estudantes pesquisados que cursaram pré-vestibular por cor ou raça

Curso preparatório ou pré-vestibular	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Não	1	52	1	43	4	6	107
Sim, em instituição privada	1	41	1	42	4	9	98
Sim, comunitário	0	1	0	1	0	0	2
S/R	0	0	0	0	0	1	1
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.9. Escolha do Curso

A Tabela 18 apresenta os dados acerca da distribuição dos estudantes por cor ou raça autodeclarada nos cursos de ensino superior do CEFET-MG. Verifica-se que a maior participação de estudantes negros ocorre no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, com 17,44% da proporção de estudantes autodeclarados negros na instituição, enquanto o curso de Engenharia Elétrica é o que apresenta a menor participação, com 1,92%. Esses dados demonstram que mesmo com as políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior, é possível verificar uma concentração de estudantes negros em determinadas áreas em detrimento a outras, pode-se inferir por isso que mesmo que a democratização do acesso se dê de modo semelhante para todos os cursos, a permanência nos mesmos não ocorre da mesma maneira.

Segundo as pesquisas realizadas por Teixeira (2003) e Zago (2006), quando esses estudantes chegam ao ensino superior, percebe-se uma hierarquização das carreiras uma vez que os estudantes que tiveram maiores investimentos na educação se direcionam para as carreiras consideradas mais prestigiosas e os que não tiveram buscam cursos que apresentam uma menor concorrência.

Por meio dos dados encontrados no questionário e diante dos apontamentos das autoras, verificamos que tal afirmação aproxima-se da experiência do CEFET-MG, uma

vez o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária (EAS) é um dos quatro cursos menos concorridos da instituição e o Curso de Engenharia Elétrica (EELE) é o terceiro curso mais concorrido da instituição. Partindo-se do pressuposto que o curso pré-vestibular é um investimento no ingresso do estudante, verificamos que dos pesquisados do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, 44% fizeram pré-vestibular e os pesquisados do curso de Engenharia Elétrica, 64,7% fizeram cursos pré-vestibular.

Tabela 18 – Distribuição de estudantes nas graduações do CEFET-MG por cor ou raça

Cursos em que os estudantes pesquisados estão matriculados	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Administração (noturno)	0	11	1	10	0	0	22
Engenharia Ambiental e Sanitária (diurno)	0	8	0	12	3	1	24
Engenharia de Computação (diurno)	0	7	0	9	1	2	19
Engenharia de Materiais (diurno)	0	7	1	8	2	2	20
Engenharia de Produção Civil (noturno)	0	9	0	7	1	1	18
Engenharia de Transportes (noturno)	0	6	0	10	1	4	21
Engenharia Elétrica (diurno)	0	13	0	4	0	0	17
Engenharia Mecânica (diurno)	1	10	0	9	0	2	22
Letras (noturno)	0	12	0	10	0	3	25
Química Tecnológica (diurno)	1	11	0	7	0	1	20
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Foi questionado aos estudantes qual o principal motivo que os influenciou na escolha do curso, sendo os principais motivos encontrados a afinidade com a área com 70,19% (146 de 208), a possibilidade no mercado de trabalho, com 12,01% (25 de 208), e contato anterior com a área por parte de 8,65% (18 de 208). Dos estudantes que escolherem o curso a partir de alguma afinidade com o mesmo, 34,61% (72 de 208) eram brancos e 28,85% (60 de 208) eram negros, e dos que escolheram a partir das possibilidades que o mundo do trabalho oferecem, 3,85% (8 de 208) se autodeclararam brancos e 7,21% (15 de 208) negros, desses últimos é possível perceber uma maior preocupação quando se trata de sua participação no mercado de trabalho ao escolherem cursos que lhe possibilitariam uma maior empregabilidade, corroborando o proposto por

Zago (2006) ao mencionar que esses estudantes escolhem suas carreiras objetivando uma melhor posição no mercado de trabalho. Outros motivos mencionados podem ser vistos na Tabela 19:

Tabela 19 – Principal motivo para a escolha do curso por cor ou raça

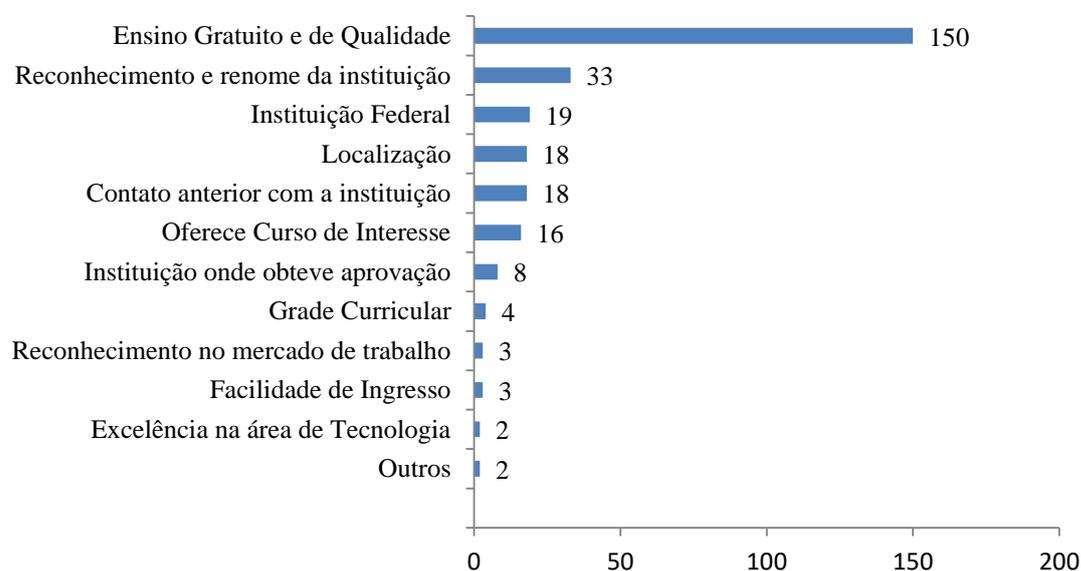
Motivo para escolha do curso	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Afinidade com a área	2	72	0	54	6	12	146
Influência da família	0	3	1	1	0	1	6
Facilidade no ingresso	0	2	0	3	0	0	5
Contato anterior com a área	0	7	0	10	0	1	18
Possibilidade no mercado de trabalho	0	8	1	13	2	1	25
Teste vocacional	0	3	0	0	0	1	4
Outros	0	0	0	3	0	0	3
S/R	0	0	0	3	0	0	3
Total	2	95	2	87	8	16	210

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.10. Escolha do CEFET-MG

Os estudantes foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o CEFET-MG para cursar o ensino superior. Nessa questão era permitido responder mais de uma alternativa, os principais motivos mencionados foram por ser uma instituição que oferece ensino gratuito e de qualidade, com 54,35% (150 de 276); devido ao reconhecimento e renome da instituição, com 11,95% (33 de 276), e 6,88% (19 de 276) responderam que escolheram a instituição por ser a mesma parte do sistema federal de ensino. Por outro lado, um dos motivos menos citados foi a facilidade no ingresso, com 1,08% (3 de 276), o que de fato não representa a opinião dos estudantes pesquisados em geral, uma vez que os principais motivos mencionados estão diretamente relacionados à qualidade e ao reconhecimento da instituição. Outros motivos mencionados podem ser vistos no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Principais motivos mencionados pelos estudantes pesquisados para a escolha do CEFET-MG

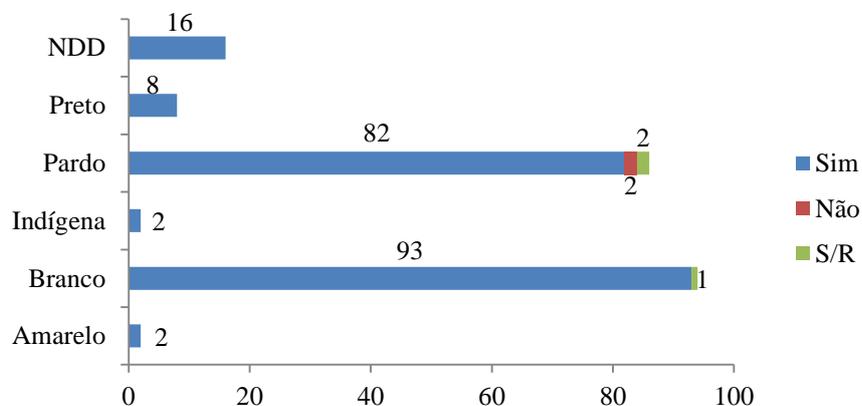


Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.11. Preconceito racial

No intuito de conhecer quais são as percepções dos estudantes em relação ao preconceito racial, perguntamos aos mesmos se eles acreditam na existência do preconceito racial, sendo que 97,6% (203 de 208) deles responderam que sim e apenas 0,96% (2 de 208) não acreditam na existência do preconceito racial. Conforme pode ser visto no gráfico 11:

Gráfico 11 – Número de estudantes que acreditam na existência de preconceito racial por cor ou raça

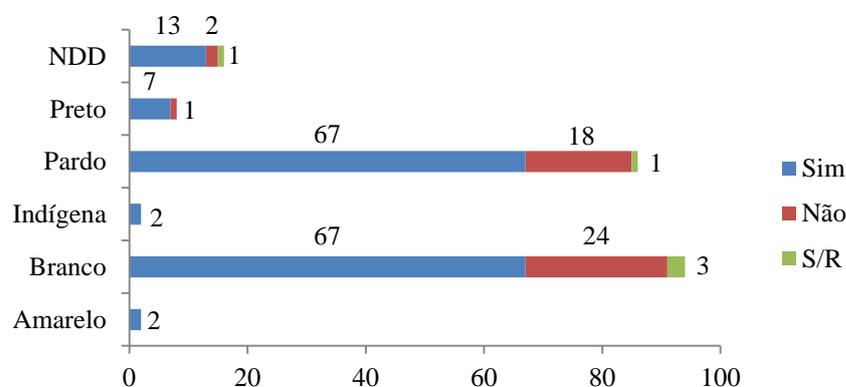


Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Depois de saber se os estudantes acreditam ou não na existência do preconceito racial, foi realizada uma pergunta mais específica sobre essa questão, “se eles acreditam na existência do preconceito racial no CEFET-MG”, sendo possível perceber que 21,63% (45 de 208) dos estudantes que acreditam na existência do preconceito racial não acreditam que ele exista no CEFET-MG e que 75,96% (158 de 208), acreditam na existência do preconceito racial na instituição sendo que destes, 32,21% (67 de 208) se autodeclararam brancos e 35,58% (74 de 208) negros. Por outro lado, dos 21,63% que afirmaram que não acreditam que haja racismo no CEFET, 11,53% (24 de 208) se autodeclararam brancos e 9,13% (19 de 208) negros, estatísticas que evidenciam que os estudantes negros são mais sensíveis às questões relacionadas ao preconceito racial.

Embora o percentual de estudante que acreditam na existência de preconceito racial seja 75,96%, apenas 31,73% (66 de 208) dos estudantes afirmam ter presenciado alguma atitude discriminatória, e apenas 2,4% (5 de 208) afirmar ter sofrido alguma discriminação racial. Isso pode ser justificado, pois uma peculiaridade do preconceito assinalada por Marques (2012, p. 119) é a forma sutil que o racismo pode aparecer nas relações sociais, e podem se manifestar por meio de “brincadeiras” preconceituosas, a autora denomina esse tipo de discriminação de discriminação indireta, de modo que o estudante ao internalizar o preconceito teria dúvidas em identificar quando estaria diante de uma situação de preconceito. De modo geral, o número de estudantes que acreditam ou não na existência de preconceito na instituição pode ser acompanhado no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Número de estudantes que acreditam na existência de preconceito racial no CEFET-MG por cor ou raça



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.12. Forma de ingresso

Segundo pesquisa da Andifes (2016), dos graduandos pesquisados que ingressam pelo sistema de cotas, 31,67% utilizou as cotas destinadas à escola pública; 30,19% optaram pelas cotas destinadas à escola pública, renda e etnia; 19,40% pelas cotas destinadas à escola pública e etnia, e 18,74% pelas cotas destinadas à escola pública e renda.

No CEFET-MG, por sua vez, 53,37% (111 de 208) dos estudantes pesquisados ingressaram por ampla concorrência e dos que ingressaram por reserva de vagas, 16,34% (34 de 208) o fizeram optando pelo recorte dedicado aos egressos de escola pública, 11,06% (23 de 208) pelas vagas de escola pública e renda, 9,61% (20 de 208) pelos critérios de escola pública e etnia e 9,13% (19 de 208) pelo conjunto de todos os critérios.

A proporção dos candidatos que ingressaram por reserva de vagas que tinha como critério ser egresso de escola pública foi de 35,42% (34 de 96); das vagas para os critérios escola pública e renda foi de 23,96% (23 de 96); escola pública e etnia 20,83% (20 de 96) e escola pública, renda e etnia 19,79% (19 de 96). Os dados que mais se aproximam dos encontrados pela Andifes foram as cotas que tinham como critérios a opção escola pública e etnia, e os mais discrepantes nas cotas que tinha como critérios escola pública, renda e etnia.

Do total de estudantes pesquisados que ingressaram por meio das cotas de escola pública ou escola pública e renda, 14,42% (30 de 208) se autodeclararam brancos e 10,1% (21 de 208) negros, enquanto os estudantes autodeclarados negros que ingressaram pelas cotas destinadas à escola pública e etnia ou escola pública, renda e etnia correspondiam a 17,79% (37 de 208).

Entre os estudantes pesquisados que ingressaram por meio das vagas de ampla concorrência, 30,77% (64 de 208) se autodeclararam brancos e 16,83% (35 de 208) negros. Dentre aqueles que ingressaram por cotas, 14,42% (30 de 208) se autodeclararam brancos e 27,88% (58 de 208) se autodeclararam negros, valores que evidenciam que o ingresso dos estudantes autodeclarados negros ocorreu principalmente por meio das políticas de ação afirmativa.

Logo, podemos inferir que as cotas possibilitaram um acesso mais democrático no ensino superior no CEFET-MG por contribuir com um maior ingresso de estudantes negros na instituição, uma vez que antes da implementação da política de cotas a participação dos

estudantes brancos e negros no CEFET-MG era de aproximadamente 52% e 34%. Após a implementação das cotas, tais valores equiparam-se, conforme demonstra Tabela 20:

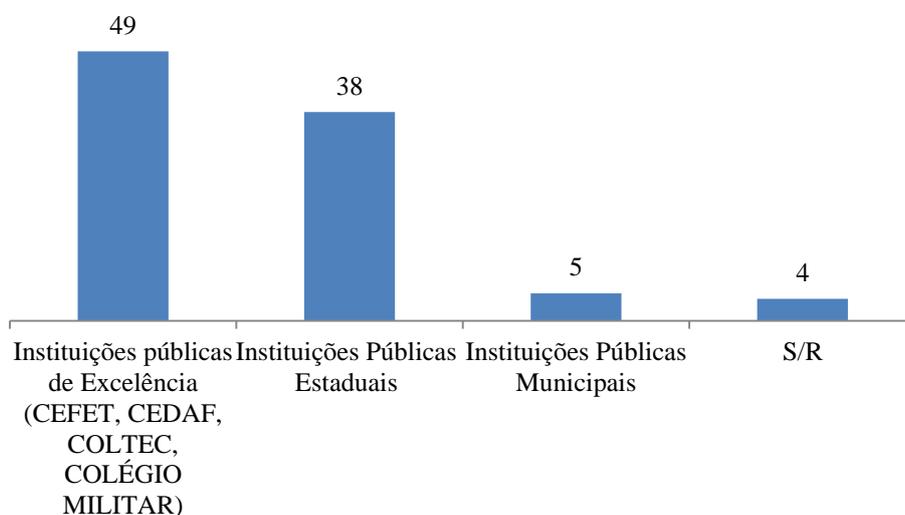
Tabela 20 – Forma de ingresso dos estudantes pesquisados por cor ou raça

Forma de ingresso na graduação do CEFET-MG	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Ampla Concorrência	0	64	2	31	4	10	111
Reserva de vagas, Escola Pública	2	21	0	11	0	0	34
Reserva de vagas, Escola Pública, Renda	0	9	0	10	0	4	23
Reserva de Vagas, Escola Pública, Etnia	0	0	0	18	1	1	20
Reserva de Vagas, Escola Pública, Renda, Etnia	0	0	0	15	3	1	19
S/R	0	0	0	1	0	0	1
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Sobre a Lei de Cotas, Carvalho (2016) faz uma consideração em relação aos estudantes de escolas públicas que podem se beneficiar da política. Segundo o autor, no molde em que a lei foi implementada, ela coloca todas as escolas públicas no mesmo patamar sendo que no país existem escolas públicas de excelência que não podem ter seu ensino comparado com as demais instituições, e que os estudantes oriundos dessas instituições estão mais preparados para ocupar grande parte das vagas destinadas as cotas quando do acesso ao ensino superior. Ao longo desta pesquisa, verificamos que 51% (49 de 96) das vagas destinadas às cotas no CEFET-MG são ocupadas por estudantes de escolas públicas egressos dessas escolas, corroborando o proposto pelo autor, conforme Gráfico 13:

Gráfico 13 – Percentual de estudantes que ingressaram por reserva de vagas por instituição de ensino



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

4.1.13. Políticas de permanência

Desde a implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, as políticas de permanência vem sendo discutidas com maior frequência enquanto forma de garantir que o estudante permaneça nas instituições de ensino superior. Segundo Sousa e Portes (2011), Portes (2008), Mayorga e Souza (2010), Heringer e Honorato (2015), não basta garantir apenas o acesso, sendo necessário possibilitar que os estudantes permaneçam nas instituições e tenham acesso ao conhecimento.

Dentre os pesquisados, 23,08% (48 de 208) solicitaram alguma bolsa à assistência estudantil. Desses, 12,98% (27 de 208) se autodeclararam negros e 7,21% (15 de 208) brancos, de modo que podemos inferir que os estudantes negros dependem em uma maior proporção das bolsas de permanência para estarem no CEFET-MG, conforme indica a Tabela 21:

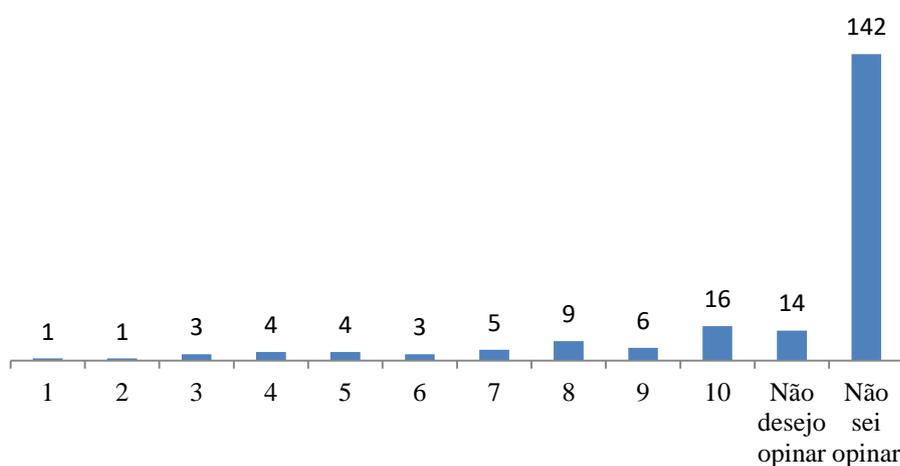
Tabela 21 – Número de estudantes pesquisados que solicitaram bolsas da assistência estudantil por cor ou raça

Estudantes que solicitaram bolsas da Assistência Estudantil	Cor/raça						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	NDD	
Sim	0	15	0	23	4	6	48
Não	2	78	2	62	4	10	158
S/R	0	1	0	1	0	0	2
Total	2	94	2	86	8	16	208

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

Ainda sobre a permanência foi solicitado aos estudantes que avaliassem a assistência estudantil, entre os estudantes que se sentiram aptos a avaliar os programas de permanência 42,31% (22 de 52) dos estudantes atribuíram notas entre 10 e 9 aos programas, 32,69% (17 de 52) entre 8 e 6, e apenas 25% (13 de 52) deram notas abaixo de 6 à qualidade da assistência estudantil, nesse sentido podemos inferir que 75% (39 de 52) dos estudantes pesquisados que são atendidos pelo programa consideram que tem uma boa política de assistência estudantil a sua disposição.

Gráfico 14 – Avaliação da qualidade da assistência estudantil



Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir dos questionários respondidos pelos estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

CAPÍTULO V

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES NEGROS NO CEFET-MG

Conforme demonstrado em parágrafos anteriores, após aplicar os questionários para 208 foram realizadas as entrevistas a fim de aprofundar questões sobre a trajetória escolar dos estudantes que se autodeclararam negros e que ingressaram por meio das vagas que contemplavam o critério étnico-racial.

Segundo Teixeira (2003, p. 186), identificar a trajetória dos entrevistados se faz necessário, pois permite evidenciar “como e quando a realização de um curso superior passa a fazer parte de seus projetos com vista a uma possível ascensão social via educação e porque estes são bem sucedidos onde tantos fracassam”.

Dentre todos os estudantes que responderam ao questionário, foram entrevistados um total de onze estudantes atualmente matriculados no quarto período de seus respectivos cursos, sendo cinco mulheres e seis homens. De modo a contemplar as unidades do CEFET-MG em Belo Horizonte como um todo, foram entrevistados um estudante por curso sendo que no curso de Engenharia de Transportes, foram entrevistados dois estudantes, dentre aqueles que se disponibilizaram a participar da entrevista. A escolha de um estudante por curso foi pensada em razão de conhecer suas possíveis especificidades, além de não incorrer no risco de sofrer mais influência de uma determinada área de conhecimento, conforme problematizou Zago (2006, p. 229).

5.1. Os sujeitos da pesquisa

No Quadro 4 será apresentado o perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes entrevistados. Após foi realizada uma breve descrição sobre suas trajetórias escolares e de seus pais. Os nomes aqui utilizados serão nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Quadro 4 – Perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes entrevistados

Nome	Idade	Cor	Reside	Curso	Atividade Remunerada	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ação Afirmativa	Escolaridade Materna	Escolaridade Paterna	Renda Familiar (salários mínimos)
André	20	Preto	Belo Horizonte	Engenharia de Computação	Ainda não trabalhou	Rede Privada	CEFET-MG	EP/ET	Médio Completo	Médio Completo	1 a 2
Antônio	19	Pardo	Belo Horizonte	Engenharia Ambiental	Atualmente não trabalha	Rede Pública	E.E.T.P.	EP/RE/ET	Fundamental Incompleto	Médio Completo	3 a 5
Carolina	25	Parda	Belo Horizonte	Letras	Auxiliar Administrativo	Rede Pública	E.E.S.R.M./E.E.A.B.L.	EP/RE/ET	Fundamental Incompleto	Fundamental Incompleto	3 a 5
Enedina	20	Parda	Ibirité	Engenharia Mecânica	BCE/Estágio	Rede Pública	E.E.P.E.	EP/RE/ET	Fundamental Incompleto	Superior Incompleto	1 a 2
Francisco	20	Pardo	Belo Horizonte	Administração	Estagiário	Rede Privada	CEFET-MG	EP/ET	Especialização	Médio Completo	6 a 10
Joaquim	21	Pardo	Belo Horizonte	Engenharia de Transportes	Técnico de Transporte e	Rede Privada	Colégio Tiradentes-	EP/ET	Especialização	Superior Completo	11 a 15
Lélia	20	Preta	Belo Horizonte	Engenharia de Materiais	Bolsa permanência	Rede Pública	E.E.G.M.C.	EP/RE/ET	Fundamental Completo	Médio Completo	3 a 5
Luiza	19	Parda	Belo Horizonte	Engenharia de Transportes	BCE	Rede Pública	E.E.M.M.	EP/RE/ET	Fundamental Incompleto	Superior Incompleto	1 a 2
Milton	21	Pardo	Belo Horizonte	Engenharia Elétrica	Ainda não trabalhou	Rede Privada	CEFET-MG	EP/ET	Especialização	Mestrado	11 a 15
Nelson	23	Pardo	Belo Horizonte	Engenharia de Produção	Técnico em Edificações	Rede Pública/ Pró-	CEFET-MG	EP/RE/ET	Médio Completo	-	6 a 10
Rosa	23	Parda	Contagem	Química Tecnológica	Atualmente não trabalha	Rede Privada	FUNEC/E.E.G.C	EP/RE/ET	Médio Completo	Médio Completo	3 a 5

Fonte: Desenvolvido por Teixeira a partir das entrevistadas realizadas com graduandos ingressantes no primeiro semestre de 2015 no CEFET-MG.

5.1.1. Joaquim

Joaquim é um jovem de 21 anos, autodeclarado pardo, reside em Belo Horizonte e é estudante do curso de Engenharia de Transportes. Atualmente trabalha como Técnico de Transporte e Trânsito e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública e etnia.

Estudou durante todo o ensino infantil e fundamental em escolas privadas, ainda que nos primeiros anos de sua vida escolar sua mãe optou por colocá-lo em uma escola pública, mas ao considerar o nível do ensino ministrado muito fraco, o matriculou em uma escola particular. Desse modo, ele permaneceu da primeira a terceira série no Colégio Sagrado Coração de Maria; a quarta série cursou no Colégio Diocesano de Santa Maria tendo retornado para a escola anterior, onde permaneceu até concluir o ensino fundamental.

Joaquim cursou o Ensino Médio no Colégio Tiradentes da PMMG que, segundo o estudante, apesar de ser público é considerada uma boa escola e por essa razão não sentiu diferença na qualidade do ensino. Concomitantemente ao ensino médio, fez o curso técnico de Transporte e Trânsito no CEFET-MG.

Os pais de Joaquim possuem curso superior completo, sendo o pai graduado em Contabilidade, exercendo a profissão, e a mãe pós-graduada em psicopedagogia atuando como professora. Seus irmãos também tiveram acesso ao ensino superior. Seu irmão é graduando em Engenharia Civil e sua irmã graduada em Relações Internacionais.

5.1.2. Luiza

Luiza é uma jovem de 19 anos, autodeclarada parda, reside em Belo Horizonte e é estudante do curso de Engenharia de Transportes. Atualmente desenvolve pesquisas no CEFET-MG por meio da Bolsa de Complementação Educacional, tendo ingressado na instituição através das cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

A estudante entrou em uma creche com aproximadamente um ano de idade para que os pais pudessem trabalhar. Posteriormente, cursou todo o período pré-escolar em uma escola privada de bairro chamada Vovó Luzia, ingressando a partir do ensino fundamental na rede pública, nesta permaneceu até concluir o ensino médio. Ao longo do ensino fundamental, esteve em várias escolas situadas nos municípios de Belo Horizonte, Venda Nova e Contagem. Por passar por muitas escolas a estudante não se lembra do nome de todas pelas quais passou, tendo alguma referência apenas da cidade onde estudou. A

exemplo disso não se lembra o nome da escola onde cursou a primeira série, mas se lembra que essa localizava-se no Centro de Belo Horizonte. O mesmo ocorre na segunda série não, lembra-se apenas que estudou no Bairro Nacional em Venda Nova. Quando a estudante foi para a terceira série havia se mudado para Contagem, e frequentou por alguns meses o Centro Educacional Mario Rabelo (CEMAR), na qualidade de bolsista, entretanto a escola constatou que ela não daria conta de acompanhar o ritmo do ensino por ter vindo de escola pública, sob a alegação de que naquela escola eram ministradas aulas de inglês, e ela não tinha tido nenhum contato com essa disciplina até então, este período, conforme afirmou a estudante, não foi registrado em seu boletim escolar, uma vez que precisou repetir a terceira série na rede pública, desta cidade. Na quarta série mudou-se novamente, passando a estudar no bairro Califórnia, em Belo Horizonte, na Escola Municipal Professor João Camilo de Oliveira Torres onde permaneceu até o oitavo ano. No nono ano, Luiza foi para a Escola Estadual Leon Renault, próxima ao CEFET-MG, e o ensino médio cursou na Escola Estadual Maurício Murgel, em frente ao campus I do CEFET-MG, o que a fez se aproximar da instituição e conhecer os cursos ali ministrados. Segundo a entrevistada, o fato de ter mudado frequentemente de escolas a marcou muito, porque sempre tinha que fazer novas amizades e se adaptar às novas escolas e metodologias.

De modo geral, Luiza sempre se considerou uma boa aluna, especialmente no ensino médio, quando se dedicou ainda mais aos estudos e contava com o apoio da família. Também seu interesse nos estudos fazia com que ela percebesse quando os professores se preocupavam ou não por sua formação:

[...] na primeira escola que eu estudei que era no Centro de Belo Horizonte, eu vi que os professores tinham vontade de me fazer aprender mais, que eu fosse para frente, foi uma das melhores escolas que eu estudei. No Nacional, em Venda Nova, não vi muito porque eram muitos alunos, então não tinha como eles coordenarem aquilo, no João Camilo, em Belo Horizonte, também não, na verdade eles mais me cobravam do que me ajudavam, uma vez eu passei na... passei não, tirei uma nota boa nas olimpíadas de matemática e aí tinha uma outra colega minha que também tirou, e eu sempre fui assim pra frente, muito... é, como diz eu não consigo ficar muito quieta, a professora disse para mim que eu não ia para o CEFET para fazer a segunda parte da prova porque eu não tinha o comportamento adequado e a menina tinha o comportamento adequado, e ela tirou a mesma nota que eu então ela ia (LUIZA).

Quando questionada sobre o que seria esse comportamento adequando, a estudante afirmou que não conseguia ficar quieta em sala de aula, conversa excessivamente com os colegas durante a aula, e a outra menina era mais disciplinada nesse sentido. A estudante

conta ainda que, a professora autorizou que elas revisassem suas provas, nessa revisão percebeu que a professora tinha corrigido uma questão errada, desse modo conseguiu garantir sua ida para a segunda etapa da prova.

Os pais de Luiza até o seu ingresso no CEFET-MG não possuíam o ensino superior. Sua mãe possui o ensino fundamental incompleto e trabalha como cabeleireira e seu pai ingressou no ensino superior recentemente, atuando hoje como professor. Luiza é a primeira da família a cursar uma graduação.

5.1.3. Milton

Milton tem 21 anos, autodeclarado pardo, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Engenharia Elétrica e até então não desempenhou nenhuma atividade remunerada, vindo a ingressar no CEFET-MG através das cotas destinadas a escola pública e etnia.

O estudante começou a estudar no terceiro período do pré-escolar no Colégio Santo Agostinho, instituição de ensino privada localizada em Contagem,⁴¹ onde também cursou todo o ensino fundamental. Durante o ensino médio, realizado no CEFET-MG, cursou o curso técnico de nível médio em Equipamentos Biomédicos. Milton reconhece que a família tem uma condição financeira favorável e considera que sua primeira experiência marcante no meio escolar foi quando fez intercâmbio no nono ano, quando estudava no Colégio Santo Agostinho, atividade custeada integralmente por sua família. Segundo Milton, essa experiência teria lhe aberto grandes portas, ampliado sua visão de mundo e ajudado a decidir o que realmente queria: “eu fiz intercâmbio pra Espanha, em 2010, o objetivo do intercâmbio era abrir mesmo minha visão de mundo, conhecer sobre a cultura espanhola, aprender espanhol, eu já fazia espanhol, e foi isso, foi uma bela experiência”. Outra experiência que lhe marcou foi quando foi aprovado no CEFET-MG pela primeira vez, o que para ele evidenciou a boa preparação que a escola particular lhe possibilitou.

Os pais de Milton são pós-graduados, sua mãe possui pós-graduação em Pedagogia e trabalha como professora e seu pai possui mestrado em Sistemas de Potência, pela UFMG, e trabalha como engenheiro eletricista. De modo geral, o nível educacional dos pais sempre o influenciou muito em relação aos estudos, uma vez que ele sempre foi estimulado a alcançar o mesmo patamar educacional de sua família:

⁴¹ Segundo Milton essa seria considerada uma escola referência, nas palavras dele “uma escola de ponta de Contagem”, o que é corroborado pela lista do Inep em relação às maiores notas do ENEM de 2015, em que o Colégio Santo Agostinho ocupa a primeira posição.

[...] na família todo mundo é graduado, é uma família que tem, posso dizer... só tem uma pessoa analfabeta que é a minha vó que ela veio da roça, o resto todo mundo é formado, meus tios, todos os meus tios de parte de mãe de parte de pai, então desde pequeno eu sempre tive uma visão que estudar, que estudar é preciso e sempre fui influenciado por todos eles na minha vida acadêmica, então eu sempre estudei muito (MILTON).

5.1.4. Lélia

Lélia tem 20 anos, autodeclarada preta, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Engenharia de Materiais e atualmente não trabalha, mas foi contemplada com a Bolsa Permanência da instituição e ingressou no CEFET-MG através das cotas destinadas a candidatos oriundos de escolas públicas, renda e etnia.

A estudante entrou na creche do bairro muito cedo, mas não se lembra quantos anos tinha, sendo posteriormente matriculada na Escola Municipal Professor Edgar da Matta Machado aos seis anos de idade, onde permaneceu até a quinta série, quando se ausentou dessa instituição devido a sua baixa qualidade no ensino. A estudante relata que sempre gostou de estudar, então procurou informações sobre escolas melhores e ficou sabendo de uma escola pública que era considerada de qualidade e próxima a seu bairro, pedindo a sua mãe que a transferisse para essa instituição:

[...] eu falei assim "eu não quero ficar numa escola ruim", então eu pedi minha mãe pra me mudar de escola, larguei todos os meus amigos, eu falei "não, quero uma escola nova que tenha uma boa educação", meu primo foi primeiro que eu, ele também tinha essa mesma ideia que eu, e ele foi primeiro e ele chegou lá e falou assim "nossa é totalmente diferente", eu falei assim "não, vou pra lá mesmo" (LÉLIA).

Estudar em uma escola onde o ensino era mais valorizado e com professores engajados fez com que Lélia ficasse mais motivada. Nessa nova instituição, teve contato com um professor de matemática que, segundo ela, seria um dos melhores que já teve, e também uma das experiências mais marcantes em sua trajetória escolar. A estudante relatou ainda que, depois de entrar no CEFET, solicitou aulas de reforço a este professor para que pudesse acompanhar o ritmo do ensino da nova instituição. No ensino médio, Lélia também optou por estudar em uma escola fora do bairro, a Escola Estadual Governador Milton Campos,⁴² por considerar ser de melhor qualidade: “eu achei que era

⁴² A Escola Estadual Governador Milton Campos ocupa a oitava posição entre as escolas estaduais de Belo Horizonte pela lista do Inep em relação às maiores notas do ENEM de 2015, e a 110ª posição entre as escolas de ensino médio do município incluindo as escolas privadas.

uma das melhores escolas estaduais de Minas Gerais, não era tão assim, tem disciplina que é boa, tem outras que não, mas querendo ou não eu não tive uma educação muito boa”. Assim que concluiu o ensino médio, Lélia prestou vestibular mas não foi aprovada, vindo a ingressar em um curso técnico de Petroquímica no Instituto Educacional de Belo Horizonte (IEB)/CECON,⁴³ o que segundo ela veio a lhe influenciar na sua escolha pelo ensino superior do CEFET-MG.

Os pais de Lélia não possuem o ensino superior. Seu pai, aposentado, era funcionário público federal e chegou a iniciar o curso de Direito, mas não o concluiu. Sua mãe possui o ensino fundamental e atualmente trabalha como operadora de caixa, o que não a impediu de estimular a filha em relação aos estudos.

5.1.5. Francisco

Francisco tem 20 anos de idade, autodeclarado pardo, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Administração, atualmente trabalha como estagiário e ingressou no CEFET-MG pelas cotas destinadas a escola pública e etnia.

O entrevistado estudou desde a pré-escola até a oitava série em uma escola particular, o Colégio Santa Rita de Cássia, em Belo Horizonte. cursou o técnico de nível médio no CEFET-MG em Equipamentos Biomédicos o que, segundo ele, foi uma ótima experiência por lhe “tirar do senso comum”, uma vez que a responsabilidade dos alunos dos cursos técnicos eram praticamente as mesmas dos estudantes da graduação, o que teria contribuído para seu amadurecimento.

Seu pai possui ensino médio completo e trabalha no setor administrativo. Sua mãe possui graduação e pós-graduação em Odontologia e atualmente trabalha como dentista. Segundo Francisco, as pessoas que mais influenciaram sua trajetória acadêmica foram sua mãe e seu avô, esse último, inclusive, possui um grande diferencial em sua opinião, por ter cursado Farmácia e Bioquímica na UFMG:

[...] meu vô tem faculdade, então é difícil você encontrar hoje um vô de um amigo meu que tenha faculdade, meu vô veio pra Belo Horizonte com nada, então a coisa que ele mais valorizou na vida foi o estudo, tanto que ele conseguiu fazer a faculdade e formar. Ele passou isso pras minhas tias, todo mundo fez faculdade também, e acabou que minha mãe também me passa bastante isso então é influência direta do meu vô, das minhas tias e minha mãe (FRANCISCO).

⁴³ A rede CECON (Centro Educacional Conceição Ferreira Nunes), possui 28 cursos de formação de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 16 unidades no Estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

5.1.6. Rosa

Rosa tem 23 anos de idade, autodeclarada parda, reside em Contagem e é estudante do curso de Química Tecnológica. Atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

Durante a pré-escola Rosa e seus irmãos estudaram em escolas públicas. A partir da primeira série, seus pais decidiram matricular os filhos no Colégio São Judas Tadeu, instituição de ensino privada, onde estudou da segunda à oitava série. Durante os dois primeiros anos do ensino médio, Rosa frequentou a Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), sendo transferida no terceiro ano para uma escola estadual que, segundo Rosa, possuía um ensino de baixa qualidade. Depois de concluir o ensino médio, Rosa, cursou o curso técnico em Química na Escola Politécnica de Minas Gerais (POLIMIG), por meio de uma bolsa do governo.

A estudante relatou que a experiência que mais lhe marcou durante o ensino básico foi a mudança da rede privada para a pública. Em sua visão, enquanto na primeira a cobrança quanto ao desempenho escolar era maior, a última se destacava negativamente:

[...] a falta de organização, a matéria era dada de qualquer jeito, o professor não vinha, era uma coisa que não era o meu costume, e aí minhas notas começaram a cair, porque eu não era mais cobrada e o próprio desânimo de você chegar na sala e às vezes o professor não tava lá, e aí eu comecei deixar pra lá, a partir do segundo ano, depois de eu acostumar eu comecei a voltar a fazer os “trem” direito (ROSA).

Os pais de Rosa possuem o ensino médio completo. Seu pai trabalha na bilheteria do metrô e sua mãe é funcionária pública. Para a estudante, sua mãe e seus avós foram os que mais lhe influenciaram nos estudos, esses últimos a ajudam financeiramente.

5.1.7. Antônio

Antônio tem 19 anos de idade, autodeclarado pardo, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, atualmente não exerce nenhuma atividade remunerada e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

Frequentou de primeira a quarta série a Escola Estadual José Heilbuth Gonçalves e de quinta série ao terceiro ano do ensino médio a Escola Estadual Três Poderes. A experiência que mais lhe marcou foi a conquista de conseguir passar no vestibular, devido a pressão de competir com alunos de escolas privadas, e ter estudado durante toda sua

trajetória escolar na rede pública, sem ao menos conseguir frequentar um curso pré-vestibular devido a restrições financeiras familiares, o que não o impediu de estudar sozinho em casa para o processo seletivo.

Seu pai possui o ensino médio completo e exerce a função de vendedor. Sua mãe, não concluiu o ensino fundamental e trabalha atualmente como costureira. Embora seus pais não tenham tido uma vida escolar longa, sempre incentivaram o filho a estudar: “meus pais sempre me deram apoio pra estudar mesmo não tendo condições financeiras pra pagar uma escola particular ou cursinho, sempre deram apoio o máximo que podiam”.

5.1.8. Carolina

Carolina tem 25 anos de idade, autodeclarada parda, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Letras, atualmente trabalha como auxiliar administrativo é casada e possui um filho, tendo ingressado no CEFET-MG pelas cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

Começou a estudar aos seis anos de idade, até a quarta série estudou na Escola Estadual Doutor Souza Araújo, e a partir da quinta série passou a estudar na Escola Estadual Zaira Manhães de Andrade onde concluiu o ensino fundamental. No ensino médio Carolina estudou até o segundo ano na Escola Estadual Saturnino Rangel Mauro, concluindo na Escola Estadual Aristóbulo Barbosa Leão, escolas essas situadas no Espírito Santo, onde morava na época. Mesmo que tenha estudado apenas em escolas públicas, reconhece que embora haja certo déficit na qualidade do ensino, as escolas por onde passou eram consideradas boas, e com bons professores, o que marcou muito sua trajetória escolar, influenciando-a a fazer biologia que, na época, era o curso que gostaria de fazer, vindo a escolher Letras posteriormente.

Segundo Carolina, sua família tinha uma escolarização bem restrita. Seus avós eram analfabetos e seu pai, semianalfabeto, depois de casado e com filhos passou a frequentar um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua mãe tinha até a quarta série e também resolveu continuar os estudos junto com seu pai, mas como acabaram falecendo e não conseguiram concluir. Antes de falecer sua mãe sempre a ajudava em suas atividades escolares, mas devido a sua baixa escolaridade chegou em um momento que não conseguia mais ajudar nas tarefas escolares, a partir de então sua irmã mais velha começou a ajudar.

A estudante relata que aos dez anos de idade ficou órfã, e uma tia tornou-se sua mãe adotiva, essa é graduada e pós-graduada em Serviço Social e teve uma participação importante em sua trajetória escolar, sendo a pessoa que mais lhe influenciou nos estudos: “minha mãe adotiva, ela sempre me influenciou a estudar, nunca tive problema nenhum, sempre fui bem influenciada a respeito disso, e inclusive a vontade de fazer o ensino superior em uma universidade federal é justamente dela, por influencia dela”.

5.1.9. André

André tem 20 anos de idade, autodeclarado preto, reside em Belo Horizonte, é estudante do curso de Engenharia de Computação, ainda não exerceu nenhuma atividade remunerada e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública, e etnia.

Até a sétima série do ensino fundamental, estudou no Instituto Educacional Raio de Sol na cidade de Buenópolis, Minas Gerais, onde morava. Na oitava série foi para a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo. No primeiro ano do ensino médio estudou na Escola Estadual Padre Laerte Esperança de Oliveira, nesse mesmo ano prestou vestibular para o curso técnico de nível médio de Eletrotécnica do Campus de Curvelo, ao ser aprovado estabeleceu-se nessa cidade, repetiu o primeiro ano dessa vez no CEFET e concluiu o ensino médio na instituição.

André considera que estudar no CEFET-MG durante o ensino médio foi uma experiência marcante em sua trajetória escolar:

[...] eu fui pra uma cidade que eu não conhecia... saí da casa da minha mãe, [...] apesar de morar com outra família, de gente da minha cidade, gente conhecida da minha família, você tá morando na casa de uma outra pessoa, então não é a mesma coisa, mas eu acho que ali pra mim foi legal pro amadurecimento, pra eu aprender a me virar fazer minhas próprias coisas e sem contar que a experiência de estudar no CEFET também é muito... tipo a forma... pelo menos no ensino médio é um pouquinho diferente, mas a forma como é tratado tipo, você tem que esforçar pra conseguir alcançar uma coisa é legal (ANDRÉ).

Seus pais concluíram o ensino médio e sempre o incentivaram a estudar, conforme declarou: “sempre quiseram que eu e meus irmãos tivéssemos oportunidades que eles não tiveram”, lembrando ainda que seu avô foi o que mais lhe influenciou nos estudos. Embora não tivesse concluído o ensino fundamental, sabia da importância dos estudos na vida do neto, e sempre dizia “que a vida pra quem não estuda é muito difícil que ele não teve

oportunidade, que a família dele era muito pobre, mas que ele conseguiu as coisas dele com muito esforço e agora ele tá dando essa oportunidade [de estudar] pra gente”.

5.1.10. Enedina

Enedina tem 20 anos de idade, autodeclarada parda, reside em Ibirité e é estudante do curso de Engenharia Mecânica. Atualmente desenvolve pesquisas para o CEFET-MG por meio da Bolsa de Complementação Educacional e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

A estudante cursou apenas um semestre na pré-escola, em uma escola no bairro Céu Azul em Belo Horizonte, depois se mudou para Ibirité e frequentou o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Fez a primeira série na Escola Municipal Cristiano Pacífico Ferreira, mudou-se para a Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel e na sexta série passou a estudar na Escola Estadual do Parque Elizabeth, onde também concluiu o ensino médio. No ano seguinte foi aprovada, no curso técnico de Mecânica no CEFET-MG, na forma de oferta subsequente. Enedina relata que a experiência que mais lhe marcou em sua vida escolar foi o fato de ter estudado em escolas públicas de periferias onde, às vezes, os professores tinham que desempenhar o papel dos pais em relação a alguns alunos, ao corrigir determinados comportamentos e servindo de conselheiros.

Mencionou ainda que não teve muita influência da família em seus estudos. Sua mãe, nascida em uma cidade pequena no interior, não possui o ensino fundamental completo e trabalha como diarista. Seu pai, que trabalha como comprador, concluiu o ensino médio por meio de supletivo, quando Enedina estava na segunda série do ensino fundamental e apenas recentemente, depois dela ingressar no CEFET-MG, ela conseguiu convencer o pai a dar prosseguimento aos estudos, no Ensino Superior. A estudante possui um irmão mais velho que concluiu o ensino médio e não deu continuidade nos estudos.

Enedina afirmou que sempre gostou de estudar e que sempre esteve inserida em um círculo de amigos que, assim como ela também gostavam, e foi através de uma amiga na oitava série do ensino fundamental que ficou conhecendo os cursos técnicos do CEFET-MG. Apesar de ambas terem participado do processo seletivo quando ainda estavam no ensino médio, nenhuma delas foi aprovada. Ao término do ensino médio, Enedina tentou novamente, dessa vez com sucesso, sendo aprovada no processo seletivo do CEFET-MG, conta ainda que essa amiga e outras que a influenciaram nos estudos também estão cursando alguma graduação.

5.1.11. Nelson

Nelson tem 23 anos de idade, autodeclarado pardo, reside em Belo Horizonte e é estudante do curso de Engenharia de Produção Civil. Atualmente trabalha como técnico em edificações e ingressou no CEFET pelas cotas destinadas a escola pública, renda e etnia.

O estudante cursou do primeiro ao terceiro período do pré-escolar em uma escola particular, mas foi matriculado na primeira série do ensino fundamental na Escola Estadual Pandia Calogeras, pois sua mãe não tinha condições financeiras de mantê-lo na rede privada de ensino. Na oitava série, fez o Pró-Técnico, curso preparatório do CEFET-MG, e foi aprovado no curso técnico de nível médio em Edificações.

Nelson conta que foi um choque muito grande a mudança da escola privada para a escola pública por não encontrar a mesma infraestrutura a que estava acostumado, como as competições esportivas, por exemplo. Considera também que na escola particular tinha um aprendizado muito superior ao da escola pública:

[...] fui pra escola pública, e no meu ponto de vista, eu consigo perceber isso hoje, na época eu não percebi muito bem, mas a escola pública foi um salto completamente atrás, porque o ensino é deficitário. São quarenta, cinquenta alunos, eu vinha de uma escola de bairro que era quinze alunos por turma, fui pra uma escola com quarenta e cinco, então escola se mostrou completamente desmotivante, mas nunca tive problemas com notas, tive sempre a facilidade no aprendizado, porém eu acho que pelo fato da escola ser muito fácil (NELSON).

A escola onde o Nelson estudou durante o ensino fundamental fica longe de sua casa e foi escolhida por sua mãe, considerada pelo estudante muito rígida, para que assim o filho não tivesse amigos da escola na rua em que morava, ou nas proximidades, procurando com isso evitar que ele e seu irmão “não tivessem amigos próximo de casa e ficassem na rua”. Com isso, a mãe do estudante procurou as melhores escolas para os filhos, desde que fossem em bairros mais distantes.

Nelson menciona que o que mais lhe marcou durante seu ensino fundamental foi a realidade social que encontrou na escola pública. Conta que teve vários colegas de classe que largaram a escola e se envolveram com tráfico de drogas e que alguns morreram ainda jovens. Mas o que mais lhe marcou foi quando um amigo disse que repetia a merenda na escola porque não sabia se teria almoço em casa, o que o fez refletir que embora ele e sua família passassem por dificuldades financeiras, nunca haviam passado fome.

Para ingressar no ensino médio do CEFET, Nelson relatou que cursou o Pró-Técnico e que esse foi de extrema importância na sua preparação. Quanto à sua família,

seu pai faleceu quando tinha três anos de idade e sua mãe praticamente criou a ele e a seu irmão sozinha com o auxílio do avô, quando necessário. Sua mãe estudou até o ensino médio e trabalha atualmente como cabelereira, ainda que seja uma trajetória escolar atípica em relação aos seus irmãos, pois todos têm ensino superior completo, mas como ela optou por ser jogadora de vôlei, tendo sido atleta até os 25 anos de idade, logo em seguida teve os filhos e não estudou mais. Ainda assim, o estudante considera que a mãe foi a pessoa que mais lhe influenciou nos estudos e nos esportes.

Dentre os estudantes pesquisados, apenas três relataram ter possuído uma influência direta da escolaridade dos pais para que viessem a ingressar no ensino superior. Os demais disseram ter sido influenciados por parentes distantes, amigos, professores e principalmente pelos pais, e mesmo que esses tivessem níveis de escolaridade restritos, desejavam que os filhos continuassem estudando os motivando a isso. A partir disso, Zago (2006) afirma que o sucesso escolar dos estudantes deve ser explicado para além das “variáveis clássicas da sociologia (tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais)”, e os exemplos aqui relatados demonstram que não existe um padrão único que relaciona a escolaridade dos pais à influência exercida pelos mesmos na vida acadêmica dos filhos, uma vez que mesmo os pais que possuem os menores níveis de escolaridade ou ainda carreiras que a partir da concepção clássica da sociologia da educação não seriam capazes de influenciar a formação acadêmica dos filhos, sendo esse o caso da maioria dos estudantes pesquisados, os depoimentos dos estudantes indicam que a principal influência nos estudos se consistiu por parte das iniciativas de seus respectivos pais.

Tendo isso em vista, é necessário observar outros elementos que constituem a trajetória escolar bem sucedida, “como práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização” (ZAGO, 2006, p. 2), o que evidencia-se na fala dos entrevistados, de que a influência dos pais e avós se deram predominantemente por meio da motivação nos estudos a partir do apoio emocional, ou seja, nesses casos as famílias incentivam os estudos dos filhos e/ou netos por acreditar que esse seja capaz de proporcionar aos mesmos oportunidades de mobilidade social que evitariam que suas trajetórias se repetissem (MAYORGA e SOUZA, 2010, p. 211).

Enedina é um caso particular entre os estudantes, pois afirma que não considera ter sofrido influência dos pais, mas, ao contrário, influenciou o pai a voltar a estudar. “A rede de relações sociais” (ZAGO, 2006) da qual a estudante faz parte, nesse caso as amigas que

gostavam de estudar assim como ela, possibilitou que a mesma considerasse as novas oportunidades que os estudos poderiam lhe proporcionar.

Dos onze estudantes pesquisados, oito cursaram algum curso técnico sendo que seis desses no âmbito do CEFET-MG, em diferentes modalidades. Desses, quatro cursaram a educação profissional integrada, um em concomitância externa e um subsequente ao ensino médio, experiência que, conforme relataram, foi responsável por influenciar suas escolhas quanto à permanência no CEFET-MG bem como os cursos superiores que ali pretendiam cursar, conforme veremos a seguir.

5.2. Chegada dos estudantes no CEFET-MG

A trajetória escolar dos estudantes pesquisados são marcadas por alguns pontos em comum, conforme procuramos demonstrar nos parágrafos anteriores. No entanto, o ponto mais importante para essa pesquisa foi o fato de terem escolhido o CEFET-MG para cursar o ensino superior, o que nos motiva a compreender e conhecer as estratégias que utilizaram para acessar a instituição, quais foram as dificuldades encontradas depois de sua entrada e quais são as perspectivas de realização profissional ao concluírem o curso.

5.2.1. Reflexões dos estudantes sobre o ensino superior

Os estudantes que ingressaram por meio das políticas de ação afirmativa e possuem pais ou familiares com uma trajetória escolar mais longa afirmam que sofreram a influência desses em sua escolarização, sendo que, para eles, desde a infância já havia um projeto de uma longa escolarização por parte de seus pais, conforme pode ser evidenciado na fala dos entrevistados.

Milton diz que foi influenciado pela escolarização dos pais, ao afirmar que sempre pensou em fazer uma graduação, porque na sua família todos tios e primos tinham alguma graduação, dessa maneira não era uma opção não fazer um curso superior, o estudante relata que desde pequeno foi treinado para participar deste processo.

Francisco, também pelo exemplo de sua mãe e sua família, afirma que sofria essa influência, o que é evidenciado por sua fala: “a vida inteira eu tive essa pressão, de fazer graduação, pela minha família materna que eu tenho convívio terem feito graduação”.

Em situação semelhante à de Francisco, Nelson também sofreu influencia da família materna, em que todos possuíam alguma graduação, e ter estudado no ensino técnico do CEFET contribuiu para seu amadurecimento nesse sentido.

Para Joaquim não foi diferente seus pais já tinham definido que ele iria cursar alguma graduação, conforme afirma: “ia fazer uma graduação, até porque meus pais sempre cobravam isso da gente”.

Apesar de alguns entrevistados afirmarem que não eram os primeiros de suas famílias a acessarem o ensino superior, o presente estudo evidenciou algo bastante semelhante ao que propôs Heringer (2015), ao afirmar que os beneficiários das políticas de ação afirmativa muitas das vezes são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. De fato, foi possível constatar que dos estudantes pesquisados, a maioria deles são os primeiros do seu núcleo familiar com uma trajetória escolar mais longa, sendo também possível inferir que não havia uma intenção previamente elaborada por eles ou por suas famílias de que chegariam ao ensino superior, mas, conforme indicado por Viana (2008, p. 50), “as práticas, sentidos e disposições que, interdependentes, tornaram possível a construção dessas trajetórias escolares atípicas foram progressivamente construídos”, o que pode ser evidenciado em seus depoimentos acerca desse tema.

Carolina relata que só após contato com a mãe adotiva, começou a pensar em fazer uma graduação: “desde quando eu comecei a ter contato com minha mãe adotiva a gente foi influenciado a pensar em fazer uma graduação e, preferencialmente, em universidade federal”.

Luiza começou a pensar em cursar uma universidade no último ano do ensino fundamental, quando questionou o pai “o que era o CEFET”, conforme afirma a estudante: “quando eu tinha 14 anos, eu descobri o CEFET. ‘Nossa, eu quero estudar no CEFET!’, aí eu fui começando a ver o que era entrar aqui, estudar e era ensino técnico na época, [...], e meu pai sempre me falava que existia até doutorado”.

Lélia, por sua vez, afirmou que sempre quis estudar no CEFET desde o fim do ensino fundamental, mas relata que como não tinha acesso à internet não teve condições de acessar o edital e saber como poderia participar do processo seletivo, essa falta de informação contribuiu para que ela não tivesse oportunidade de acessar a instituição nesse nível de ensino. A estudante conta ainda que um professor de matemática do ensino fundamental foi de extrema importância nesse processo de reflexão sobre o ensino superior, ele dava muito apoio aos alunos, buscava incentiva-los a dar continuidade nos estudos e ingressar na universidade.

A estudante Rosa considera que foi muito estudiosa durante o ensino fundamental e nesse período começou a se imaginar inserida em um curso superior: “fazer a graduação já

era definido desde sempre, porque na verdade não tava definido só a graduação, a minha intenção já era passar do mestrado, coisas do tipo, então, o processo já foi automático”.

Antônio começou a pensar em cursar uma universidade no ensino médio. Além disso, considera que os primos foram importantes nesse processo: “tenho primos que já estavam na graduação e, pelas experiências que eles me contavam, como é que era eu sempre gostei, tinha dúvida ainda da área que eu ia seguir”.

Já Enedina conta que sempre teve a vontade de dar continuidade aos estudos e apesar de precisar trabalhar, nunca pensou em deixar de estudar, e as experiências que vivenciou no ensino médio reafirmaram sua posição:

[...] quando tava no segundo ano, foi em 2011, eu fiz um curso de aprendizagem no SENAI, [...] eu fiz um curso de controle de qualidade lá, eu não gostei muito da área de qualidade mas me puxou pro lado da indústria, e depois, no ano subsequente, eu fiz o curso de desenho mecânico, tava no terceiro ano do ensino médio, e o curso durou o ano todo, e depois eu fiz o técnico em Mecânica aqui.

Desde muito novo André escutava de seu avô “que a vida pra quem não estuda é muito difícil, que ele não teve oportunidade, que a família dele era muito pobre, mas que ele conseguiu as coisas dele com muito esforço e agora ele tá dando essa oportunidade pra gente”. O estudante considera que esse pensamento, sempre o fez pensar em fazer uma graduação, evidenciando que o fator preponderante que o levou a cursar o ensino superior, foi a motivação do avô que não queria que o neto tivesse a mesma trajetória dele, o fator motivacional é segundo Mayorga e Souza (2010), uma das estratégias utilizadas pelas famílias para possibilitar aos filhos ou, nesse caso, ao neto, uma oportunidade de mobilidade social por meio dos estudos, no intuito de evitar que as trajetórias passadas se repetissem.

5.2.2. Escolha do Curso e do CEFET-MG

Quando Lélia começou a pensar em fazer um curso superior, pensava em cursar Geologia e no curso pré-vestibular ficou sabendo que o CEFET-MG também dispunha de cursos de graduação, como já havia pensando em estudar na instituição anteriormente viu isso como uma oportunidade, e prestou o exame vestibular para o curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, área que ela considerava próxima de sua formação, mas foi reprovada e passou a refletir se esse era mesmo o curso que gostaria de estudar na instituição. Com isso, pesquisou sobre os outros cursos que oferecidos pelo CEFET-MG e

descobriu que o curso de Engenharia de Materiais possuía algumas afinidades com o curso técnico de Petroquímica que havia realizado:

[...] porque tinha umas disciplinas que é na área de Engenharia de Materiais, polímeros, essas coisas assim, "ah, bacana, aqui em Minas Gerais é o único curso que é mais voltado pra essa área de Petroquímica", além de Geologia, aí falei assim "vou tentar as duas coisas", e aí eu passei aqui no CEFET, e em Geologia eu passei em outra cidade, só que eu não tenho condição de morar fora, aí eu falei "eu vou pro CEFET então".

Joaquim relatou que desde a quinta série começou a pensar em qual curso superior gostaria de fazer. Diante de seu interesse em jogos *on-line* e de seu conhecimento em programação de computadores, apesar de não ter feito cursos sobre o assunto, e de trabalhar como *freelancer* na área, se viu interessado a fazer algum curso correlacionado, como Engenharia da Computação, Ciências da Computação ou Sistema da Informação, mas acabou optando por Engenharia de Transportes devido ao que considerou “uma decepção”:

[...] e aí eu fiz um determinado sistema, que é uma adaptação de jogo, que a pessoa me comprou e começou a revender, aí isso me desestimulou, foi um divisor de águas, juntando isso, com o fato de eu ter começado o curso técnico, eu meio que desisti da área de computação, e depois que eu fiz o curso técnico eu escolhi, “eu quero fazer Engenharia de Transportes” (JOAQUIM).

Antônio, ao decidir que queria cursar uma graduação, passou a pensar qual curso se encaixaria em seu perfil. O estudante afirma que sempre gostou da área de exatas, mas que ainda não sabia qual engenharia seguir e que apenas começou a pesquisar sobre o curso de Engenharia Ambiental após conhecer alguns estudantes do mesmo, que falavam muito bem do curso, começou a pesquisar sobre o curso e foi assim que decidiu que esse seria o curso certo.

Nelson, por sua vez, conta que a escolha pela graduação no CEFET ocorreu quando estava no ensino técnico nessa instituição, quando era aluno do curso de Edificações e em um momento específico durante o curso técnico optou pelo curso de Engenharia de Produção Civil: “eu participava da equipe de futebol do CEFET-MG, e a gente viajava muito pra competições, aí eu perdi uma prova, aí eu fui fazer prova na turma que meu professor dava aula de graduação, e eu escutando ele dando a aula, e só eu fazendo a prova, a aula era idêntica”.

Já Luiza disse que gostaria de ter feito o curso de Engenharia Civil com ênfase em transportes e construções de rodovias, mas à época do processo seletivo, verificou através

da ementa do curso de Engenharia de Produção Civil que este não se “encaixava com o que queria”. Ao procurar outros cursos, encontrou o de Engenharia de Transportes, com o qual demonstrou afinidade: ““mas o que que é Engenharia de Transportes? Deixa eu ver’, na hora que eu fui ver, eu apaixonei, na hora que eu fui pesquisar o que era, eu falei ‘gente eu quero isso para a minha vida’, eu falei ‘é isso que eu vou passar’.

Milton, por outro lado, apesar de ter cursado o ensino técnico de nível médio no CEFET-MG, inicialmente não pretendia dar prosseguimento a seus estudos na instituição. Gostaria, conforme relatou, de cursar Engenharia Naval no Rio de Janeiro, mas não conseguiu comparecer no primeiro dia de prova do ENEM e o CEFET foi a única universidade em que ele tinha se inscrito que não dependia da nota obtida nesse exame. Além disso, como seu pai e seus tios são Engenheiros Eletricistas, optou por Engenharia Elétrica, dando continuidade a “uma coisa familiar, uma tradição familiar”, e acrescentou que gosta “muito da escola, então foi uma das coisas que me fez querer o CEFET, além de não fazer a prova do ENEM”.

Um dos motivos que levou os estudantes Francisco e Enedina a escolher cursar o ensino superior na instituição foi a boa experiência que tiveram no ensino técnico. Além disso, alegaram que a proximidade de suas casas com o CEFET em relação à UFMG foi outro fator decisivo para esta escolha. Para Francisco, a escolha do curso de Administração consistiu em sua afinidade com a área e por ser um curso noturno, o que possibilitaria que ele trabalhasse ou fizesse estágio durante o dia. Já Enedina resolveu estudar Engenharia Mecânica para dar continuidade nos estudos iniciados no curso técnico de Mecânica da instituição com que havia se identificado.

Rosa escolheu estudar Química Tecnológica, por ter feito o curso técnico na mesma área, e entre suas pretensões a principal era escolher um curso que lhe possibilitasse fazer pesquisas vendo no CEFET-MG uma oportunidade para isso.

André optou estudar na instituição pela gratuidade e qualidade que a mesma oferece. Ter cursado o ensino técnico também contribuiu para que desse continuidade a seus estudos no CEFET-MG, embora tenha feito o curso de técnico de Eletrotécnica ao escolher a graduação, ficou em dúvida entre Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, optando por escolher a última por ter tido contato com programação e ter feito um estágio onde trabalhou “com intercessão dessas duas coisas, computação aplicada num projeto de engenharia elétrica”, durante o curso técnico, o que segundo ele contribuiu para que descobrisse a afinidade com a área.

Em situação diferente dos outros pesquisados Carolina começou a fazer Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), mas engravidou e mudou-se para Belo Horizonte onde se tornou mãe. Inicialmente, a estudante tentou transferir o curso para a UFMG, mas a carga horária não era compatível. Também essa instituição era muito longe de sua casa, o que a levou a participar do processo seletivo do CEFET-MG, para o curso de Letras, onde foi aprovada em 2014. Entretanto, sendo sua área de interesse o curso de Ciências Biológicas, pouco depois de iniciar os estudos no CEFET Carolina conseguiu uma bolsa na Faculdade Newton Paiva, vindo a cancelar sua matrícula no curso de Letras. No entanto, não conseguiu permanecer nesta devido à distância da instituição para sua casa, prestando novamente o vestibular para o CEFET e retornando ao curso de Letras no ano de 2015.

5.2.3. Estratégia para ingressar no ensino superior

Conforme mencionado por Zago (2006), a entrada no ensino superior requer uma série de investimentos por parte do aluno e de sua família, o que torna esse nível de ensino o mais elitizado entre todos. As políticas de ação afirmativa permitem o ingresso de estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar em escolas privadas, tornando o acesso ao ensino superior mais democrático, mas ainda assim os estudantes pesquisados demonstraram preocupação de suprir as deficiências do ensino básico, principalmente do ensino médio, o que levou a maioria dos entrevistados a buscar cursos preparatório.

Através das entrevistas, verificamos que Luiza, Lélia, Carolina e Enedina estudaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas e Rosa afirma ter estudado em uma péssima escola durante o último ano do ensino médio. As estudantes se consideravam ótimas alunas durante o ensino fundamental e médio, mas à época do vestibular, perceberam a necessidade de se preparar melhor e se matricularam em um curso preparatório, almejando a aprovação nas universidades públicas.

De modo geral, aquelas que se enquadram nessa situação possuem um histórico bastante semelhante. O pai de Luiza fez sua inscrição no cursinho para que ela tivesse condições de ser aprovada, pois os pais não teriam condições de pagar uma faculdade particular. A estudante Lélia conta que quando fez o ENEM pela primeira vez, assim que terminou o ensino médio, não obteve um bom resultado, e percebeu que a escola não a preparou bem, tendo sido necessário que sua mãe fizesse um empréstimo para pagar um curso pré-vestibular para a filha. Já Carolina fez o curso pré-vestibular no ano de 2009, no

turno da noite, em uma oportunidade gratuita oferecida pelo Projeto Universidade para Todos – PUPT, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Concomitantemente, estudava no ensino médio na parte da manhã e trabalhava a tarde. Segundo ela, optou por ingressar nesse curso preparatório por ter estudado durante todo o ensino básico em escolas públicas, e sabia que não tinha condições de competir com estudantes da rede privada.

Enedina conseguiu uma bolsa em 2013 em um curso pré-vestibular, ciente de que uma complementação educacional era importante na sua preparação para o vestibular. Participou do processo seletivo do CEFET quatro vezes, tendo sido aprovada no primeiro semestre de 2015. Também Rosa alega que teve um ensino médio de baixa qualidade, marcado por longas greves, o que acarretou em uma formação deficitária e, por essa razão, cursou seis meses em um curso pré-vestibular, o que em sua opinião ainda não teria sido o suficiente, pois foi aprovada na instituição apenas na quinta chamada.

Apesar dos estudantes Milton, Francisco e Nelson estudarem durante todo o ensino médio no CEFET-MG e reconhecerem que tiveram um bom ensino na instituição, fizeram o curso pré-vestibular alegando o nível de dificuldade para obter uma nota boa no ENEM. Milton, em especial, fez o curso preparatório porque acreditava que a formação que teve no CEFET-MG, na área de ciências humanas, não era suficiente para o vestibular. Já Francisco optou por fazer um curso preparatório, pois não sabia qual curso gostaria de fazer. Através do curso pré-vestibular, pensou que se optasse por um curso mais concorrido, como medicina, por exemplo, estaria mais bem preparado.

Já Joaquim, fez um curso preparatório específico para a segunda etapa do processo seletivo da UFMG, onde também pleiteava uma vaga. Embora não tenha sido aprovado para a segunda fase da UFMG, demonstrou estar ciente de que o curso pré-vestibular o ajudou na sua preparação para o acesso ao CEFET-MG.

O principal motivo que levou Nelson a fazer o pré-vestibular foi para melhorar suas habilidades em redação, conforme o nível de exigência do ENEM. Seu curso foi custeado por seu padrinho que, segundo o estudante, sempre foi muito presente, assim como seus avós, que sempre o ajudavam com as despesas escolares, auxílio este que constitui um apoio indireto, conforme mencionado por Mayorga e Souza (2010), quando um parente em melhor condição financeira contribui com as despesas do estudante tornando, assim, sua trajetória escolar possível.

5.2.4. “Tornar-se negro”

Sobre o reconhecimento dos entrevistados enquanto negros (pretos ou pardos), Souza (1983), em sua obra “Tornar-se negro”, menciona que os esforços para a ascensão social da população negra brasileira a levou a refletir sobre a violência racista presente da sociedade, associação que estabelece a partir de depoimentos de pessoas negras procurando demonstrar os efeitos nocivos da discriminação racial que resulta, entre outros fatores, em uma baixa autoestima e em dificuldades emocionais e, conseqüentemente, na dificuldade em reconhecer sua própria identidade. Diante dessa reflexão, foi perguntado aos estudantes se eles hesitaram ou tiveram alguma dificuldade de identificar-se como negros em sua vida pessoal, no trabalho ou nas relações sociais.

Luiza responde que desde criança, aos oito anos de idade, passou a se reconhecer como parda. Até então, não sabia sua cor e afirmou que sua dúvida surgiu quando viu um grupo de pessoas na rua conversando sobre suas identidades raciais. No dia seguinte, ela questionou as professoras sobre o assunto: “que cor que eu sou?”, obtendo como resposta “você é parda”, ou seja, a estudante relata que quando criança não conseguia se ver enquanto branca e nem como preta, dessa forma passou a se identificar como parda.

Milton relata que nunca teve dificuldades de se identificar como negro porque, segundo ele, sua família é constituída de descendentes de negros, indígenas e pardos: “eu me considero pardo, por mais que em questão social eu não sou, eu não faço parte da população que hoje é de 60% da população negra e parda do Brasil, que são os pobres, e eu não faço parte, mas eu me considero pardo”. O estudante relata inclusive ter sofrido discriminação racial durante o ensino fundamental na escola particular em que estudou, o que, segundo ele, buscava ignorar como meio de superação:

[...] eu era um dos poucos de cor na escola, então, principalmente na quinta e na sexta série eu sofri muito... muita discriminação por parte dos meus colegas, [...] mas só que eu sempre enfrentei isso, sempre tive orgulho da minha cor, da minha descendência então eu não ligava pra isso, mas hoje talvez teria tomado outras atitudes perante a isso, sabe? Mas eu tenho orgulho, por isso eu não escutei o que eles diziam (MILTON).

A fala de Milton corrobora mais uma vez que as desigualdades existentes em nosso país são predominantemente em razão das desigualdades raciais, e não só sociais, pois conforme foi evidenciado por Rosemberg (1991), algumas famílias negras de melhor poder aquisitivo deixam de morar em regiões mais ricas e matriculam seus filhos em escolas menos elitistas, no intuito de evitar que os mesmos sofram com a discriminação racial.

Conforme o estudante menciona, ele possui uma situação econômica favorável, com uma renda familiar acima de quinze salários mínimos, estudou na melhor escola de sua cidade onde sofreu preconceito racial durante parte do seu ensino fundamental, sendo um dos poucos estudantes negros daquela escola, com isso é possível inferir que a discriminação racial sobrepõe-se à discriminação social.

Lélia afirma que por ser fruto de um relacionamento inter-racial, onde o pai é negro e a mãe é branca, teve dificuldades de se identificar como preta em sua vida pessoal, ao reconhecer que o preconceito no Brasil é “de marca” (NOGUEIRA, 2006) identificou-se como preta:

[...] durante toda a minha vida eu fiquei tipo, “ah, o que que eu sou?”, e fiquei assim sem saber, mas eu na sociedade eu não sou vista como branca, mas também... “ah você não é negra, que você tem a pele mais clara”, querendo ou não, eu me considero uma preta de pele clara, que eu tenho privilégios em relação a um negro de pele escura, só que minha família de parte branca que é a que eu mais convivo por parte da minha mãe, eu sempre fui taxada por várias formas preconceituosas, e assim foi bem depois de grande já que eu fui ter uma certeza assim do que eu realmente sou (LÉLIA).

A estudante relata que sofreu discriminação racial em seu cotidiano dos próprios familiares da parte materna, o que a deixava em choque, mas reconhece que pessoas negras de pele mais escura como seu pai sofrem preconceito em maior frequência, e que ela teria sofrido menos em relação a essas pessoas.

A entrevistada relatou ainda algumas situações em que foi discriminada no CEFET-MG. Em uma das ocasiões, dentro da sala de aula, quando os colegas conversavam sobre um determinado lugar, disseram que ela não poderia frequentar esse ambiente:

[...] no CEFET, pelo menos na minha visão aqui tem mais alunos brancos do que negros e principalmente na minha turma, são poucas pessoas negras lá, tem mais alunos brancos, então um dia numa conversa, eles estavam falando de um local que eu não poderia entrar porque ... por eu ser quem eu sou, eu fiquei tipo “nossa como assim? Eu não posso ir num lugar assim, por causa da minha cor, por causa do meu cabelo?”, “é... não, você não iria entrar num lugar assim” [responderam os colegas] (LÉLIA).

Outra situação em que a estudante se sentiu discriminada foi durante uma conversa com uma colega de sala sobre o programa Ciência sem Fronteiras, em que a estudante demonstrou seu interesse em fazer intercâmbio na Alemanha, por ser referência na área de Engenharia:

[...] “mas é complicado ir pra Alemanha por causa que o pessoal de lá é muito frio”, aí fui entrar na questão do preconceito com ela né, aí ela virou e falou assim “Olha se você não quer sofrer preconceito, não quer sofrer um racismo procura um país onde você não vai sofrer”, aí eu fiquei assim, ah então pra eu não sofrer racismo eu tenho que escolher um país que não tenha isso, não posso escolher uma instituição que eu quero, tenho que escolher uma instituição aí qualquer só pra não sofrer um racismo por causa das pessoas? (LÉLIA).

Joaquim, por sua vez, se autodeclara pardo, mas demonstra em sua fala que ainda sente dúvidas quanto à sua identificação:

[...] eu meio que pensei, se eu falo que eu sou negro para uma pessoa ela aceita isso como verdade, agora se eu falar que eu sou negro para uma pessoa que tem uma pele muito mais escura que a minha, então eu acho que ela vai falar “não, você não é negro, você não tem traço de negro, então você não é negro”, então eu falei assim: “então, eu sou uma pessoa bem ponderada, então vou colocar um pardo aqui” (JOAQUIM).

Segundo o estudante, até então não sofreu nenhuma discriminação racial em seu cotidiano, mas contou que tinha um amigo no ensino médio que o apelidou de “negrinho”, só que ele não considerava ofensivo por ser seu amigo e conforme o entrevistado afirmou, não atingia sua honra. De acordo com sua percepção, só seria discriminação se fosse algo agressivo vindo de uma pessoa desconhecida. Segundo Marques (2012), esse tipo de discriminação racial é a forma sutil em que o racismo acontece, os estudantes percebem a discriminação em sua forma implícita, mas preferem considerar como “brincadeira” e afirmam não se sentirem ofendidos.

Já André se autodeclara preto e considera que esse reconhecimento foi um processo natural, afirmando ainda que “geralmente nessa trajetória, você acaba esbarrando em algumas situações chatas, mas normal. Normal não né? Acontece”. Sua fala, no entanto, deixa transparecer que o racismo é tão presente em seu cotidiano que ele usou o termo “normal” e depois tentou corrigir, no intuito de mostrar sua posição contrária a tais atitudes. André afirmou ainda que já sofreu preconceito racial na escola, quando era criança, mas não tomava nenhuma medida em relação a isso, pois quando os pais dos outros alunos eram chamados para queixas como essa, ao invés de repreenderem seus filhos, os defendiam afirmando que era só “uma brincadeira”, evidenciando mais uma vez o que Marques (2012) denomina de “racismo a brasileira”. Na entrevista, André afirmou que se tais fatos acontecessem novamente, tomaria alguma atitude como, por exemplo, processar o agressor.

Francisco, por sua vez, acha que a questão de identificar-se como pardo é um pouco complexa. Através de sua fala, foi possível inferir que ao mesmo tempo em que ele reconhece que o racismo no Brasil é “de marca”, ele se identifica a partir de suas origens:

[...] tem uma linha que defende os extremismos de brancos e negros como se não existissem os pardos, só que eu não sou branco, porque eu sou descendente direto de negro, e também não sou negro, tanto pelos meus traços, e também nunca ter vivenciado a realidade de um negro, em questão de racismo ou nada do tipo, então eu não me considero um negro porque eu estaria me apropriando de uma cultura que não é minha, e também não sou branco pela minha linhagem sanguínea, meu avó é negro, então eu me considero pardo (FRANCISCO).

Assim como Francisco, a entrevistada Rosa teve muita dificuldade de se identificar como parda. Entretanto, mesmo se declarando parda, afirma que ainda não sabe exatamente o que significa:

[...] na verdade eu me enxergo amarela, só que amarelo é a cor de pele de asiático, [...] mas eu não me enxergo branca também, e também não me enxergo negra, aí como não tinha outra opção eu coloquei essa, porque pardo eu não sei exatamente o que significa, porque na minha visão a pessoa parda ela é uma mistura mais escura entende, porque eu não me considero com uma pele escura, mas eu também não me considero branca, eu acho esse negócio da pele muito complicado, como que você vai escrever qual que é a cor, porque a cor varia, os tons variam, aí na verdade eu fiquei sem saber (ROSA).

Enquanto que Antônio e Nelson foram breves e afirmaram não tiveram dificuldades para se identificarem como pardos. O último relata ainda que sua família é toda mestiça, e que a avó do seu avô, inclusive, era indígena aldeada. Também Carolina disse que não teve dificuldades de se ver parda, embora sua mãe fosse descendente de italianos, ela a via como parda e o pai era negro, afirmando que não tem problema algum com a sua cor ou cabelo, ainda que afirme que já tenha sofrido preconceito racial de muitas pessoas por causa do seu cabelo. Segundo ela:

[...] às vezes as pessoas acham meu cabelo exótico, apesar de que ele não é crespo, é cacheado, mas eu sofro isso no trabalho, minha chefe acha o meu cabelo exótico, ela faz questão de deixar claro que ela acha meu cabelo muito bonito, mas é exótico, e que as vezes eu poderia usar um pouco mais de creme pra abaixar [...] não levo em conta, porque realmente é uma pessoa assim que não tem conhecimento nenhum (CAROLINA).

Enedina menciona que sempre preencheu formulários se declarando parda e que não teve problemas para se enquadrar quanto às Lei de Cotas. A estudante afirma ainda

que nunca sofreu preconceito racial, e acredita que isso pode ser explicado porque apesar de parda, possui “muitos traços de brancos”, “inclusive o tom da minha pele não é assim... não sei, tipo, que se eu, por exemplo, tivesse o cabelo mais cacheado, alguma coisa assim do tipo, eu teria escutado aquelas famosas ‘piadinhas’ da escola, e sofrido esse tipo de coisa, mas não foi o caso”, afirmou.

A partir dos relatos dos entrevistados, foi possível perceber que a grande maioria dos estudantes entrevistados percebem que as relações raciais no Brasil são marcadas pelos fenótipos, e assim se identificam. Além disso, os estudantes Milton, Lélia, André e Carolina afirmaram ter sofrido preconceito racial, relacionados aos traços que possuem, o que novamente caracteriza o “racismo de marca” descrito por Nogueira (2006).

5.2.5. Cotas sociais e raciais

Embora André, Antônio, Joaquim e Luiza tenham entrado pelas cotas que contemplam o critério étnico-racial, compartilham da mesma opinião e não concordam com as cotas para negros ainda que Luiza reconheça as desigualdades enfrentadas pela população negra. De modo geral, os estudantes acreditam que o problema é mais social que racial, e que a cota racial seria uma forma de discriminação por entenderem que refletiria certa incapacidade do estudante negro de alcançar níveis escolares semelhantes aos estudantes brancos, exaltando ainda a existência de pessoas negras com melhor poder aquisitivo que estariam “em vantagem” em relação a pessoas brancas de baixa renda oriundas de escolas públicas considerando, por isso, válida apenas a cota para escola pública e renda como instrumento para a democratização do ensino.

Nelson também é contra a política de cotas raciais e a favor das políticas de cotas sociais justificando, para tanto, o fato de que as cotas raciais utilizam a autodeclaração como critério, afirmando que muitos estudantes brancos estão “levando vantagem” desse aspecto considerando-a, pois, ineficaz, e que apenas a cota social poderia favorecer um maior acesso de negros ao ensino superior.

Rosa considera que os problemas educacionais existentes no Brasil é de base, e que as reformas deveriam abranger o ensino fundamental e médio, “mas como nada é feito”, as cotas são uma alternativa. Menciona ainda que sem as cotas não estaria, hoje, matriculada em uma instituição de ensino superior pública, conquanto esteja “passando muita dificuldade lá dentro”, fazendo referência ao ensino ministrado no CEFET-MG e ao

conteúdo deficitário que agregou em sua educação básica. “Eu acho que foi uma medida provisória, mas que não resolve”, sintetiza.

Milton considera que a médio prazo, as cotas raciais são uma excelente ação afirmativa. O estudante menciona ainda que a maioria da população negra está no ensino público que não prepara o aluno suficientemente para o acesso à graduação, considerando também a necessidade de que haja urgentemente melhoras na educação ministrada no ensino básico público. Por fim, aponta ainda uma falha no sistema de cotas, em sua opinião, considera que a autodeclaração é algo falho, porque na sua sala muitos colegas de turma ingressaram pelas cotas raciais mesmo sendo brancos:

[...] muita gente usou a cota racial sendo branco de pele [...] uma coisa absurda é esse negócio de se autodeclarar, no meu ponto de vista isso é muito errado porque só quem tem a pele negra ou parda sabe o que é viver no Brasil [...] tem um preconceito muito grande e quando meus colegas falaram que colocaram pardo ou negros, sendo brancos de pele nas cotas eu acho uma coisa muito absurda e muito injusta com quem que tá sofrendo, quem sofre todo o dia isso, entendeu?! Então é uma coisa que eu acho que tem que ser repensada, porque pra mim isso é falsidade ideológica, é isso que eu acho e isso rola demais na política de cotas não só do CEFET, mas de todas as faculdades federais porque através dessas cotas é um facilitador pra gente que veio de uma boa escola que não sofre o que um negro, um pardo sofre entrar na faculdade e tirando a oportunidade de quem realmente precisa, entendeu?! Então, é uma coisa que eu acho que tem que ser discutida (MILTON).

Lélia também é a favor das políticas de ação afirmativa para negros por considerar que essa possibilita a entrada de muitos estudantes negros nas universidades federais, enquanto nada é feito pela educação básica pública, onde muitos estão inseridos atualmente, além de contribuir com o maior número de estudantes negros nas universidades públicas ela considera que essas políticas incentivam esses estudantes e cursarem um ensino superior. Assim como Milton, Lélia também mencionou o fato de estudantes brancos terem ingressado no CEFET-MG utilizando as cotas raciais, o que ela considera uma falha do sistema de cotas. Outro aspecto que a estudante discorda é o fato dos ex-alunos do CEFET-MG poderem acessar as vagas destinadas a estudantes de escola pública porque a qualidade do ensino ministrado nestas instituições públicas consideradas “de excelência” é reconhecidamente superior ao das escolas públicas e de muitas particulares, inclusive, questionamento este que já havia sido abordado por Carvalho (2016), que considera desigual que egressos das escolas federais de excelência concorram com demais alunos da rede pública de ensino.

Francisco é a favor das cotas raciais e afirma que “a realidade hoje que a gente vive em sala de aula, é utópica [...] minha sala não tem uma pessoa negra, e sendo que a população no Brasil é majoritariamente negra... onde que tá a oportunidade pra esses negros tarem ingressando?”, questiona. Ao fazer essa afirmação, o estudante desconsidera que quando as estatísticas do IBGE indicam que aproximadamente 54% da população brasileira é negra, essa porcentagem considera a soma de pretos e pardos, e a partir disso ele se autodeclarando pardo, para o IBGE ele também seria negro.

Carolina considera que as cotas raciais são necessárias: “eu acho que é uma forma de integração, e é uma forma também de oferecer os direitos que foram negados as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades”. Já Enedina defende a implementação das cotas raciais com o objetivo inserir uma parcela da população com participação reduzida nas universidades, afirmando ainda que mesmo com a política de cotas, considera restrito o número de estudantes negros na instituição, bem como demonstra perceber uma certa predominância de estudantes egressos do CEFET-MG ocupando as vagas do ensino superior dessa instituição destinadas às cotas:

[...] eu acho que apesar de algumas coisas tem cumprindo bem seu papel, apesar de que, por exemplo, aqui no CEFET, eu não vejo tanto negro eu continuo não vendo, e uma coisa que eu notei acho que desde o primeiro semestre, apesar de ... tem as faixas de cota, e todas elas são destinadas aos alunos que vieram do ensino público, só que boa parte dessas vagas que são ocupadas por alunos do ensino público são alunos que vieram de escolas federais, então o preto, pobre que vem de escola estadual continua meio que... às vezes que não tendo acesso, mas isso já é um aspecto das cotas em geral e não somente das cotas raciais (ENEDINA).

5.2.6. Permanência no CEFET-MG

O fator socioeconômico foi apontado por todos os estudantes entrevistados como o principal obstáculo na permanência de estudante de baixa renda na instituição, seja ele ingressante por meio da política de cotas ou não, contexto que já foi analisado por Portes (2008, p. 64) que afirma que grande parcela dos estudantes e, principalmente aqueles oriundos das classes econômicas mais desfavorecidas, ao acessar o ensino superior, “serão marcados muito de perto pelas necessidades materiais” para conseguir manter as despesas escolares como, por exemplo, alimentação no campus, material escolar, transporte, aquisição de livros, entre outros. Os programas de permanência que algumas instituições dispõem para seus estudantes são muito importantes nesse sentido.

Dos estudantes entrevistados, apenas Luiza, Enedina e Lélia recorreram aos programas de permanência. Enquanto Lélia foi contemplada com uma Bolsa Permanência, as duas primeiras recebem uma Bolsa de Complementação Educacional que para além do auxílio financeiro, possibilita a participação em pesquisas científicas desenvolvidas pelos professores da instituição.

Embora não tenham solicitado auxílio à assistência estudantil, Joaquim, Milton e Francisco reconhecem a importância dos programas de auxílio à permanência, conhecem as políticas estudantis por intermédio de colegas de curso beneficiários desses programas e criticam os atrasos e cortes das bolsas que ocorreram ao longo desse ano (2016). Milton, em especial, destacou a situação de uma amiga, também estudante da instituição, que priorizava os dias que frequentaria as aulas no CEFET-MG até que o pagamento da bolsa fosse regularizado, pois, sem ela, não tinha condições de arcar com as despesas básicas como a passagem do ônibus.

Enedina afirma que a maior dificuldade que está enfrentando atualmente é de ordem financeira, uma vez que sempre ajudou nas despesas de casa e que quando iniciou seus estudos no CEFET-MG, teve que deixar de trabalhar, pois seu curso é diurno. Assim que ingressou na instituição, conseguiu uma bolsa permanência em que ganhava R\$ 300,00, e posteriormente foi convidada pela assistência estudantil a concorrer a uma Bolsa de Complementação Educacional (BCE), com valor de R\$ 520,00, mas segundo a estudante seu gasto só com passagem é de R\$ 200,00: “não é uma ajuda nada significativa dentro de casa, pelo contrário, continuo dando despesa, então isso dificulta muito”. Segundo a estudante, essa dificuldade financeira fez com que ela participasse cada vez menos das atividades acadêmicas, vindo a deixar as atividades de pesquisa em detrimento de um estágio de nível técnico que lhe desse maior retorno financeiro. Suas concessões não pararam aí, alegou ainda que teve que desistir de algumas disciplinas no turno da manhã para conseguir conciliar com o estágio, o que vai atrasar ainda mais a conclusão de seu curso visto que ela já havia sido reprovada em algumas disciplinas de seu curso.

Carolina também acredita que a maior dificuldade que um aluno pode ter é de ordem financeira. Ela, assim como Enedina, tem que trabalhar para o sustento próprio, para que possa frequentar o CEFET-MG e também para contribuir com o sustento familiar.

Em relação às bolsas de assistência estudantil, Lélia, Enedina, Carolina e Antônio acreditam que a análise dos documentos poderia ser aprimorada bem como a fiscalização depois da concessão das bolsas, pois afirmam conhecer colegas as que recebem ou que

receberam esses benefícios mesmo não precisando, enquanto outros estudantes que realmente precisavam não conseguiram o acesso a tal auxílio.

Embora todos os entrevistados tenham mencionado que a maior dificuldade que um estudante cotista ou não cotista pode encontrar para permanecer vinculado à instituição seja de ordem socioeconômica, suas falas evidenciam outro fator, o nível excessivo de exigência e rigor do ensino ministrado foi citado pelos estudantes como um dificultador das disciplinas que já tendem a ser mais complicadas em seus respectivos cursos. Essa situação atinge tanto os estudantes com melhor poder aquisitivo, que durante o ensino fundamental e médio tiveram oportunidades de estudar em escolas consideradas pela qualidade de ensino quanto os estudantes dos meios populares que estudaram em escolares marcadas pela defasagem no ensino, sendo esses os mais afetados por esse rigor segundo os depoimentos dos discentes. Os entrevistados mencionaram também que o nível de exigência das disciplinas é excessivo em comparação à outras instituições federais de ensino superior.

A partir de suas experiências como alunos de nível médio do CEFET-MG, Francisco, Milton, André e Nelson também relatam o nível de dificuldade das disciplinas, evidenciando que estudantes cotistas ou não cotistas que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais tem maiores dificuldades em relação às disciplinas, o que torna a permanência na instituição mais difícil. Como alternativa os estudantes tem a seu dispor monitorias e tutorias, mas como foi apontado por Luiza não são todas as disciplinas que oferecem esse recurso, a estudante e os estudantes, André, Milton, e Lélia, afirmam que procuram por esse auxílio quando lhes é disponibilizado. André inclusive costuma manter um grupo de estudos com os colegas de sala.

Lélia afirma que o nível de dificuldade das disciplinas contribuiu para seu amadurecimento. No primeiro semestre, a estudante afirmou ter sentido muita dificuldade em razão da sua formação básica, conforme relatou: “eu tinha que aprender tudo sozinha, eu tinha que aprender a estudar direito, aprender desenvolver, aqui a gente tem que estudar, tem que estudar muito”. Também Nelson afirma que o nível de dificuldade das disciplinas no CEFET-MG é superior ao de outras instituições: “um amigo nosso que fazia Engenharia Elétrica aqui, ele saiu daqui e foi pra UFMG, e tipo assim, ele falou [amigo do estudante] ‘aqui é muito mais fácil’”.

Joaquim menciona que a maior dificuldade que encontra se dá em razão dele precisar de trabalhar e ter pouco tempo de dedicar-se a seu curso, o que faz com que “as disciplinas fiquem ainda mais complicadas”.

Devido ao nível de dificuldade das disciplinas e ao excesso de pré-requisitos e normas do CEFET-MG, Enedina não pretende concluir o curso na instituição. Embora goste da mesma e do curso, sente-se prejudicada, pois foi reprovada em uma disciplina e ficou impossibilitada de fazer várias outras enquanto não conseguir a aprovação da mesma, o que segundo ela atrasou muito seu curso. Por isso, tem a intenção de pedir transferência para outra universidade ou fazer novos processos seletivos: “até tô gostando, mas essas dificuldades... por exemplo, horário, ficar agarrada em algumas matérias que não precisaria ficar agarrada, mas as normas do CEFET não me permitem fazer, tá me deixando meio sem paciência, entendeu?, aí eu tô querendo sair”.

Essas dificuldades apontam conforme as pesquisas de Portes (2008), Mayorga e Souza (2010), Costa *et al* (2014) e Heringer e Honorato (2015), a necessidade e a importância da existência de políticas de permanência que auxiliem os estudantes não só por meio de recursos financeiros, mas também que sejam capazes de contribuir com a efetiva inserção dos mesmos no ambiente escolar evidenciando, pois, a relevância do acompanhamento pedagógico.

Nesse ínterim, Lélia, Joaquim, Francisco, Nelson e Rosa consideram que um acompanhamento pedagógico eficaz também poderia ser responsável por auxiliar na permanência de estudantes que estão passando por dificuldades em relação à qualidade do ensino, principalmente daqueles que tiveram um ensino básico precário. Desses estudantes, apenas Rosa recebeu algum auxílio nesse sentido relatando que quando desistiu da disciplina de Cálculo I, seu coeficiente de rendimento sofreu uma redução significativa e, com isso, a assistência estudantil a chamou para conversar para entender o que tinha acontecido. A estudante considera que eles foram muito atenciosos nesse sentido, mas acredita que deve haver uma maior interlocução entre a coordenação de curso e assistência estudantil para que esse acompanhamento seja feito ao longo do semestre, quando o estudante ainda tenha chance de se recuperar, e que a instituição poderia dar um acompanhamento para os estudantes com reincidência de reprovação.

Joaquim embora não tenha usufruído desse acompanhamento relatou a experiência de uma amiga que estava com dificuldades de se organizar para estudar, e procurou o Atendimento Psicossocial que a ajudou nesse sentido.

Nelson acredita que a SPE é um dos setores “mais sobrecarregados na instituição”, que tem muitas demandas e que para atender o número de estudantes do CEFET-MG, deveria possuir mais servidores envolvidos com as políticas estudantis, sendo possível dessa forma, disponibilizar aos estudantes um acompanhamento pedagógico e psicológico com maior eficácia.

Por fim, a ausência de um consenso sobre a existência de um acompanhamento pedagógico na instituição possibilita inferir que o mesmo não é divulgado da maneira correta, uma vez que entre os estudantes pesquisados, apenas Joaquim citou a existência do Atendimento Psicossocial bem como sua finalidade e nem todos conheciam as possibilidades que esse atendimento oferece.

5.2.7. Projetos futuros

Segundo Mayorga e Souza (2010) e Zago (2006), o ensino superior representa para esses estudantes uma estratégia para se obter uma melhor posição no mundo do trabalho, bem como uma oportunidade de mobilidade social, o que de fato pode ser verificado a partir das perspectivas de realização profissional da maioria dos entrevistados sobre o que esperam para o futuro.

Após concluir seu curso superior, Luiza pretende fazer uma pós-graduação *lato sensu* ou mestrado em Engenharia de Transportes para posteriormente se inserir, “mais preparada”, no mercado de trabalho. Ressaltou ainda que não pretende seguir carreira acadêmica e que seu grande sonho é ser aprovada em um concurso da Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT).

Ao concluir o curso, Milton espera que a excelência do mesmo lhe possibilite uma boa colocação no mercado de trabalho como, por exemplo, em uma empresa multinacional, mas não descarta a possibilidade de fazer um mestrado ou uma pós graduação no exterior bem como a carreira acadêmica.

Já Lélia afirmou que pretende conseguir um bom trabalho ao concluir seu curso e afirma que não se importa em ter que sair da cidade, do estado e até mesmo do país para isso, a estudante fala também sobre o sonho de fazer intercâmbio, e que inclusive está pesquisando os programas do governo que possam auxiliar na concretização do mesmo, e que pretende fazer mestrado e doutorado na instituição para aprofundar seus estudos na área de Engenharia de Biomateriais.

O estudante Joaquim mencionou que após concluir seu curso pretende fazer uma segunda graduação em Engenharia de Computação ou Ciência da Computação. Sobre sua carreira o estudante afirma que seu maior sonho é trabalhar com a interface de seu curso na área jurídica:

[...] pretendo seguir carreira como consultor legislativo na área de transportes que é um cargo que tem no Senado, tem vaga na Câmara dos deputados em Brasília, várias Câmaras Municipais... que eu achei que tem um salário interessante, e trabalho muito e a consultoria legislativa vai ter que dar um parecer em relação a um projeto de lei, eu acho que eu gosto da área jurídica, então é uma coisa que eu acho que casaria bem pra mim (JOAQUIM).

Joaquim tem também outros planos para seu futuro, pretende ter sua própria empresa de consultoria legislativa ou ainda atuar como docente, porque segundo ele, uma professora teria lhe falado que ele tem potencial para a carreira acadêmica.

O estudante Francisco pretende concluir o curso o quanto antes e depois não tem a intenção de ingressar na carreira acadêmica, planeja ingressar na carreira mercadológica, segundo ele, mais pela questão do empreendedorismo. ainda que demonstre estar aberto a novas oportunidades.

Já Rosa pretende passar pelo maior número de indústrias possíveis, para adquirir conhecimento prático:

[...] eu acho que o conhecimento acadêmico é muito importante, mas a vivência do trabalho pela experiência que eu tive, de fazer um curso técnico e depois trabalhar na área, é muito diferente. Tipo você tá lá no dia a dia, os problemas são outros, a exigência é diferente, então eu pretendo passar por várias indústrias pra eu poder conseguir seguir na área de pesquisa (ROSA).

Seu maior sonho é utilizar dos conhecimentos adquiridos na graduação e da prática de exercício da profissão para desenvolver pesquisas relacionadas a equipamentos de segurança em laboratórios de Química, por acreditar que a segurança é algo que é muito negligenciado nas escolas.

Antônio, almeja uma aprovação no concurso do Ibama ou da Petrobrás ao concluir o curso, ou abrir seu próprio negócio, não pretende trabalhar em empresas privadas pois considera essa possibilidade pouco lucrativa.

Carolina ainda não sabe que carreira seguir após concluir o curso. A estudante, que escolheu cursar Letras por estar mais próximo de casa, diz que está gostando do curso, mas que não gostaria de trabalhar como revisora, editora ou professora de português,

e espera que até o final do curso encontre uma nova possibilidade no mercado de trabalho a partir da formação recebida e, por enquanto, pretende continuar na empresa onde atualmente trabalha.

Ao concluir o curso, André pretende ter uma boa colocação no mercado de trabalho, de preferência atuando com programação de sistemas. O estudante já pensou em seguir uma carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado, mas afirma que se encontrar um bom emprego, possivelmente não vai querer fazer pós-graduação.

Enedina tem como projeto futuro mudar de faculdade e está se dedicando ao estágio para que tenha a oportunidade de ser contratada e manter um vínculo empregatício por meio da CLT: “é o que eu planejo, se isso ocorrer eu vou ficar muito feliz”, afirmou.

Nelson afirma que gosta muito da área de construção civil e considera seu mercado de trabalho amplo e capaz de possibilitar uma melhoria em sua condição financeira. Considera ainda que a empregabilidade dos egressos do CEFET-MG é muito grande, partindo de seu exemplo, que conseguiu ingressar no mercado de trabalho de maneira rápida após o curso técnico. O estudante menciona que se envolveu bastante lecionando no PROGEST, mas não tem certeza se gostaria de cursar mestrado e doutorado.⁴⁴ Afirmou ainda que tem interesse na área de gestão, e que pensa em fazer uma especialização nessa área. O estudante almeja no futuro ter qualidade de vida em um emprego que goste e que se sinta bem.

⁴⁴ Segundo informações do site do CEFET-MG, o Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) é um Grupo de Pesquisa que tem como objetivos produzir pesquisas nos campos do ensino da engenharia, da gestão da produção e do trabalho; possibilitar a troca de conhecimentos entre trabalhadores da Construção Civil e estudantes do curso de Engenharia de Produção Civil; Levar aos trabalhadores os conhecimentos relativos à gestão da produção e da qualidade e a sua importância para os trabalhos de canteiros; desenvolver nos estudantes as habilidades de gestão da produção; tornar o magistério uma opção profissional para os estudantes da engenharia; sensibilizar os discentes para os problemas sociais, comprometendo-os com a busca de alternativas de melhoria de vida da população; divulgar do conhecimento e a promoção de uma rede nacional e internacional de intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto inicialmente, este estudo foi desenvolvido no intuito de compreender como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais se organizou para implementar a Lei nº 12.711/2012, bem como identificar o perfil e a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram na instituição no ano de 2015, após a implementação da supracitada lei. Para isso, foram aplicados questionários para que pudéssemos conhecer aspectos pertinentes à formação escolar dos estudantes que participaram da pesquisa, bem como seu perfil socioeconômico, assim como os motivos que os levaram a escolher o curso e a instituição, as percepções sobre a discriminação racial e políticas de ação afirmativa.

Por meio das entrevistas, foi possível conhecer de maneira mais aprofundada as estratégias dos pais e dos próprios estudantes ao longo de sua trajetória escolar, seus processos de escolha, os desafios enfrentados na instituição após o ingresso bem como identificar suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho ao concluírem seus cursos de graduação.

A pesquisa permitiu evidenciar que até a implementação da Lei de Cotas no CEFET-MG nenhuma política de ação afirmativa havia sido direcionada para o acesso ao ensino superior na instituição, e que as únicas ações que poderiam contribuir no ingresso dos estudantes eram direcionadas àqueles que almejavam cursar a educação profissional técnica de nível médio, por meio do Pró-Técnico, criado na instituição no ano de 1979 e, mais recentemente, o Projeto de Artes e Ofícios, de 2007, ambos com o objetivo de discutir o conteúdo programático do processo seletivo da instituição, o primeiro em formato de cursinho e o segundo por meio de monitórias oferecidas pelos graduandos extensionistas participantes do projeto. Em ambos os casos, o público alvo eram alunos da rede pública de Belo Horizonte e ainda hoje estes programas contribuem com o aprendizado dos futuros candidatos ao ensino disponibilizado pelo CEFET-MG, possibilitando aos mesmos maiores chances de acesso à instituição.

Sobre as políticas de ação afirmativa, essa discussão vem se caracterizando como algo iminente na sociedade brasileira nas últimas décadas. De modo geral, a partir do ano 2000, algumas instituições de ensino superior passam a reconhecer a necessidade de possibilitar o acesso a esse nível de ensino a considerável parcela da população que durante muitas décadas foi privada de acessar o mesmo, repercutindo as antigas demandas e reivindicações do movimento negro a favor da educação, corroboradas pelos dados

estatísticos que começaram a ser desenvolvidas pelas universidades brasileiras e Centros Federais de Educação Tecnológica – estes últimos foram posteriormente transformados em Institutos Federais, com exceção do CEFET-MG e CEFET-RJ – no sentido de apresentar índices desagregados por raça ou cor possibilitando, assim, evidenciar que a população negra era sub-representada no interior das instituições de ensino superior públicas. Com isso surgem políticas de reserva de vagas direcionadas, em sua maioria, a candidatos egressos de escolas públicas, negros, indígenas e, em algumas vezes, tendo o fator renda familiar como um condicionante a ser observado. Carvalho (2016) afirma que as cotas para negros devem constituir uma luta antirracista, como meio de enfrentar o racismo acadêmico brasileiro e por isso chama atenção aos condicionantes atribuídos às cotas como renda e ser egresso de escola pública, para que não se perca de vista que as reivindicações por políticas de ação afirmativa surgiram enquanto uma demanda dos movimentos negros e indígenas, em busca de uma maior equidade no ensino.

Com a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, todas as universidades federais e as instituições federais de ensino foram obrigadas a reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, metade deverá ser reservada a estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo último censo do IBGE.⁴⁵

Com isso, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do CEFET-MG se reuniu para deliberar sobre a implementação na Lei de Cotas na instituição no dia 14 de setembro de 2012, conforme informações presentes na Ata de nº 86. Esse foi o primeiro momento que os membros do conselho tiveram oportunidade de discutir acerca das políticas de ação afirmativa, com a grande maioria dos membros presentes reconhecendo que a mesma seria de grande importância para tornar o acesso ao ensino da instituição mais democrático. Visto que as instituições federais de ensino superior tinham autonomia para decidir como seria implementada a lei nesse nível de ensino, o CEPE deliberou por uma implementação progressiva da Lei de Cotas.

⁴⁵ Recentemente, essa lei foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que acrescenta a reserva de vagas para pessoas com deficiência em proporção mínima igual da população nessa mesma condição da unidade da Federação onde a instituição está instalada, a partir das informações do último censo do IBGE.

Conquanto fosse prevista a implementação da Lei de Cotas na instituição, os servidores pesquisados envolvidos com o processo seletivo e apoio dos estudantes no ano em que a lei foi implementada afirmaram que por meio da assistência estudantil, a instituição já havia começado a discutir sobre as políticas de ação afirmativa no intuito de identificar os públicos que as mesmas atendiam e sobre as formas que eram operacionalizadas em outras instituições. Tendo isso em vista, acreditavam que mesmo sem a lei em questão, o CEFET-MG acabaria implementando alguma política de reserva de vagas reconhecendo, por outro lado, que a Lei de Cotas acelerou esse processo significativamente. Entretanto, pode-se inferir que a adesão progressiva foi uma forma de resistência do CEFET-MG à reserva de vagas, visto que foi uma das poucas instituições que procederam dessa maneira.

Também foi possível inferir por meio das estatísticas disponibilizadas pela COPEVE que a implementação das reservas de vagas tornou o acesso ao ensino superior do CEFET-MG mais democrático, visto que antes da Lei a percentagem de estudantes egressos de escolas públicas classificados nesse nível de ensino na instituição era de 27% e que, após a implementação das políticas de cotas, passaram a representar 52% dos estudantes matriculados. Quanto à participação de estudantes negros na instituição, os resultados também são positivos, uma vez que antes da política de cotas eles representavam 34% e agora representam aproximadamente 46% do total dos estudantes matriculados na instituição.

A partir das informações coletadas por meio dos questionários foi possível delinear o perfil socioeconômico, escolar e étnico-racial dos estudantes que ingressaram na instituição, resultados que possibilitaram identificar outros aspectos relacionados à democratização do acesso ao ensino como, por exemplo, a redução do percentual de estudantes que cursaram cursos pré-vestibulares para acessar à instituição. Antes da implementação da Lei de Cotas, 64% dos estudantes classificados haviam feito algum curso preparatório enquanto que dos estudantes que ingressaram na instituição no primeiro semestre de 2015, apenas 48% fizeram curso preparatório, o que nos possibilita inferir que estudantes que não tenham condições financeiras de arcar com as despesas desses cursos possuem, agora, mais chances de acessar as graduações do CEFET-MG.

Além disso, os questionários indicaram que o nível de escolaridade dos pais mais recorrente concentra-se entre o ensino médio completo e o superior completo, o que corresponde a realidade de mais da metade dos estudantes que responderam ao

questionário, bem como a maioria dos pesquisados possuem uma renda familiar de até cinco salários mínimos. Um aspecto positivo que verificamos foi que a grande maioria dos entrevistados são os primeiros da família a ingressar no ensino superior, o que se tornou possível porque, segundo Heringer (2015), a maioria dos estudantes que acessam as universidades via políticas de ação afirmativa vem rompendo com o *status* de “herdeiros” no sentido bourdieusiano do termo”, ou seja, de que era necessário possuir pais com ensino superior para que se frequentasse esse nível de ensino, o que corrobora, segundo a autora, o fato desses estudantes serem “chamados de ‘novos’ exatamente porque suas famílias até então não tinham acesso ao ensino superior”.

Quanto às entrevistas, buscamos evidenciar através destas quais foram as particularidades relacionadas a trajetória escolar dos estudantes que os permitiram ingressar no ensino superior sendo o mais recorrente o incentivo dos pais aos estudos, e em alguns casos, os próprios estudantes declararam que se sentiram motivados a buscar melhores escolas. Foram constatados casos em que o capital escolar dos pais era limitado e os estudantes declararam terem sido influenciados pelas experiências com os professores da educação básica ou ainda por familiares próximos. Em todos os casos, foi verificado que as relações sociais nas quais os entrevistados estavam inseridos foram responsáveis por influenciar no processo de escolha dos cursos e mesmo do CEFET-MG. Além disso, verificou-se que muitos deles já haviam tido um contato anterior com a educação profissional por meio de cursos técnicos durante e depois do ensino médio.

As entrevistas possibilitaram também evidenciar os desafios enfrentados para acessar o ensino superior do CEFET-MG. A maioria dos entrevistados estudaram em escolas públicas durante todo o ensino fundamental e médio e, entre eles, apenas quatro conseguiram ingressar no ensino médio da instituição, sendo que desses apenas um havia cursado o fundamental em uma escola pública. Os demais frequentaram escolas públicas onde, segundo suas opiniões, a precarização do ensino era recorrente. Cientes de que apenas este ensino não seria capaz de garantir o acesso a uma universidade pública de qualidade, muitos dos entrevistados recorreram a cursos pré-vestibulares bem como uma rotina diária de estudos para a preparação do processo seletivo, o que nos permite inferir que os estudantes reconhecem a competitividade existente no ingresso da instituição.

Embora não seja a situação da maioria dos entrevistados, eles reconhecem que a principal dificuldade que os estudantes cotistas podem enfrentar na instituição está relacionada ao menor poder aquisitivo dos mesmos de modo que, em situação de

vulnerabilidade social, teriam maiores dificuldades de permanecer na instituição, assertiva que vai de encontro ao enunciado por Portes (2008) que afirma que esses, ao acessarem esse nível de ensino, se veem marcados por necessidades materiais que tornam sua permanência na instituição mais complicada e que por isso há a necessidade das bolsas que possam auxiliar a permanência dos estudantes na instituição.

Sobre as bolsas da assistência estudantil, a partir do perfil traçado para os estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2015, verificamos que aproximadamente 23% dos estudantes pesquisados solicitaram bolsas para conseguir permanecer na instituição, o que os levou a avaliar a assistência estudantil da instituição de maneira positiva. Entre os entrevistados, apenas três estudantes recebiam no momento da pesquisa Bolsas de Complementação Educacional e Bolsa Permanência, e fizeram questão de ressaltar a importância das mesmas para a continuidade de seus estudos. Entretanto, elas assim como outros estudantes pesquisados reconhecem que as bolsas disponibilizadas não são suficientes para atender a todos os que procuram, indo de encontro as reivindicações do Conselho Diretor da instituição quando mencionaram que a implementação das políticas de ação afirmativa implicaria em novos investimentos nos programas de permanência da Secretária de Política Estudantil, e conforme pode ser comprovado por meio de relatórios da SPE, após três anos do início das cotas na instituição, verificou-se um aumento pouco significativo no aumento dos investimentos de apenas 3,31%.

Embora os estudantes não tenham indicado diretamente que a permanência pode ser afetada também pelo alto nível de exigência das disciplinas, todos afirmaram que a instituição é muito exigente nesse sentido e, com isso, salientam a necessidade de um suporte pedagógico por parte da assistência estudantil para que muitos estudantes não venham a interromper os estudos devido a sua defasagem educacional. Segundo Heringer e Honorato (2015), essas iniciativas são necessárias, pois não basta permitir apenas o acesso, sendo preciso dar condições que os estudantes permaneçam na instituição e assim garantir aos mesmos a “‘inserção plena’ em seus cursos”. As reivindicações dos estudantes entrevistados pela existência de um apoio pedagógico por parte da instituição nos permite inferir que a maioria deles desconhece a política já existente, por meio do Acompanhamento Psicossocial, uma vez que apenas um estudante mencionou ter conhecimento sobre esse atendimento, verificando-se a necessidade de uma maior divulgação dos programas de assistência estudantil aos discentes da instituição.

Outro problema recorrente ocorre na forma como o apoio quanto ao conteúdo acadêmico é oferecido, os estudantes que possuem maiores dificuldades com determinadas disciplinas podem contar com o apoio de tutores e monitores das disciplinas, mas não são todos que podem utilizar desse recurso uma vez que os discentes que trabalham não podem contar com ajuda de tutores e monitores nos horários estabelecidos pelos mesmos e não são todas as disciplinas que oferecem esse recurso, demonstrando as limitações desse auxílio. Nesses casos específicos, um dos entrevistados alegou que supre tal demanda procurando os próprios colegas de turma para sanar dúvidas relacionadas ao conteúdo e estudarem juntos.

É de conhecimento de todos que as políticas de ação afirmativa democratizaram o acesso dos estudantes ao ensino superior, mas é necessário que o acesso ao conhecimento também seja democratizado e, pelos questionamentos dos entrevistados, isso é algo que não vem acontecendo de forma abrangente, visto que a fragilidade do programa de permanência da instituição se concentra nesse aspecto, ao não possibilitar que estudantes com uma trajetória escolar marcada pela defasagem educacional não tenham um acompanhamento educacional necessário para acompanhar determinadas disciplinas. Tendo isso em vista, uma nova luta que deve ser forjada na instituição passa pela busca de estratégias direcionadas a esses estudantes, para que esses consigam acompanhar seu curso em sua totalidade, não sejam “excluídos do interior” e tenham as mesmas oportunidades de ensino dos demais estudantes.

Outra questão mencionada pelos entrevistados e que também vem sendo alvo de críticas de Carvalho (2016) diz respeito ao fato das cotas não fazerem distinção entre as escolas públicas, o que acarreta na incidência de um maior número de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas de excelência como o CEFET-MG serem a maioria entre os estudantes cotistas matriculados na mesma instituição em cursos do ensino superior. Os próprios entrevistados que estudaram no CEFET-MG durante o ensino médio reconhecem ter recebido um ensino de qualidade superior ao da maioria das escolas públicas, questionamento que se torna válido frente às estatísticas encontradas nos questionários, uma vez que aproximadamente 51% dos estudantes que ingressaram no ensino superior do CEFET-MG no primeiro semestre de 2015, por meio das cotas são originários dessa instituição ou ainda de outros colégios de excelência, como o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC-UFMG), o Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal, da Universidade Federal de Viçosa (CEDAF-

UFV), o Colégio Militar e o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Muitos dos estudantes dessas escolas antes das políticas de cotas eram egressos da rede privada de ensino, possibilitando inferir, portanto, que essa ação poderia constituir um “rearranjo social promovidos pelas classes médias”, conforme citado por Portes e Sousa (2012), uma vez que esses além de frequentarem escolas de altíssima qualidade, ainda passariam a ter o direito de ingressar pelas cotas, com uma vantagem considerável em relação aos estudantes de escolas públicas, marcadas por sua baixa qualidade no ensino.

Quanto às perspectivas futuras, a maioria dos estudantes entrevistados espera após concluir o curso se inserir em uma boa colocação no mercado de trabalho na mesma área de atuação de suas respectivas graduações. Também há aqueles que se dividem entre ser aprovados em um concurso público, nos mais altos cargos de suas áreas, e aqueles que pretendem seguir carreira acadêmica por meio de cursos de pós-graduações e da docência futura. Apenas duas das estudantes consideram que tem um futuro ainda incerto em relação a seus cursos. Uma delas, conforme relatou, não pretende continuar na instituição devido às dificuldades que encontra com o alto nível de exigência das disciplinas e outra estudante ainda não sabe que carreira pretende seguir após concluir seu curso.

Quanto ao preconceito racial na instituição, os questionários permitiram identificar que aproximadamente 98% dos estudantes acreditam na existência do preconceito racial, sendo que 76% acreditam que ele ocorre no CEFET-MG, ao passo que 31,73% afirmaram terem presenciado alguma atitude discriminatória e 2,4% afirmaram ter sofrido preconceito racial dentro da instituição. O grande diferencial existente entre o percentual de estudantes que acreditam no preconceito e os que de fato sofreram pode ser justificado pela assertiva de Marques (2012), de que o racismo praticado no país se daria preponderantemente em sua forma sutil, que segundo a autora são compreendidas como “brincadeiras” preconceituosas. Com isso, os estudantes podem ter dificuldades em identificar quando estão sendo discriminados ou não. Alguns dos estudantes entrevistados, ao se identificarem como negros relataram ter sofrido preconceito racial em seu cotidiano, seja por meio da discriminação direta ou indireta, em situações vivenciadas principalmente na escola.

Todos os estudantes entrevistados ingressaram pelas cotas sociais e raciais, mas ainda assim, mesmo se beneficiando das cotas para negros, percebe-se uma dualidade entre os que são a favor desse tipo de cotas e os que são contra.

Dos onze estudantes entrevistados, uma estudante demonstrou ser contra qualquer tipo de cota, entretanto, entrou em contradição ao afirmar que se não tivesse sido criada esta política, ela não teria sido aprovada.

Além disso, quatro estudantes afirmaram serem contra as políticas de cotas raciais, mas a favor das cotas para candidatos egressos de escolas públicas e a partir do critério renda, o que explicita a necessidade de uma maior problematização da implementação das cotas raciais. Isso permite também uma aproximação do quanto a discussão racial no Brasil é complexa, e precisa ser discutida em sala de aula, uma vez que esses ingressaram pelas políticas de cotas que contemplam o critério étnico-racial, mas percebe-se que não foi feita uma reflexão crítica acerca da importância dessa política, quando a questão socioeconômica é colocada como fator preponderante em detrimento da questão racial.

Um estudante afirmou ser contra a política de cotas raciais devido ao critério desta ser baseado na autodeclaração, o que permite que muitos estudantes burlem o sistema de cotas e defende, para tanto, uma comissão que verifique essa declaração. O entrevistado afirma ainda que uma vez que a maioria da população negra encontra-se entre os mais pobres do país, acredita que se as cotas fossem destinadas exclusivamente àqueles de baixa renda, talvez houvesse uma chance maior de que os estudantes negros acessassem à instituição, muito mais do que com a atual políticas de ação afirmativa

Os demais estudantes são a favor da política de cotas por considerar que a população negra é sub-representada no ensino superior, e muitos deles ainda afirmam que mesmo com tais políticas no CEFET-MG, ainda continuam vendo poucos estudantes negros na instituição. Também a maioria deles relata que conhecem colegas brancos que ingressaram no CEFET-MG pelas políticas de cotas raciais, sendo que um desses estudantes também é contra a utilização de autodeclaração, e salientou a importância das comissões de verificação para evitar fraudes e garantir que a política seja destinada a quem é de direito. Embora os estudantes tenham essa percepção sobre o uso indevido das vagas, não foi citado em nenhum momento que exista alguma organização dentro da instituição para denunciar essas fraudes, sendo que essas denúncias já vêm acontecendo em algumas universidades públicas do país por parte dos próprios discentes, sendo possível inferir por meio dessa conduta certo conformismo por parte dos estudantes da instituição.

Sobre o uso indevido das vagas, essa questão já havia sido apontada por Rosemberg (2004), quando em sua pesquisa se dedicou a responder a seguinte questão: “O branco das pesquisas do IBGE continua branco quando responde a um questionário para um programa

de ação afirmativa destinado a negros e indígenas?”. A partir disso, a autora apresenta uma alternativa possível para a classificação de raça ou cor nesses programas, por meio da combinação de respostas nos questionários de inscrição sobre a cor ou raça, com o preenchimento de uma autodeclaração se identificando enquanto negro ou indígena. A autora afirma também que muitos dos que se declaram pardos nos questionários não se declaram negros na autodeclaração. Além disso, a solicitação de fotos e a divulgação de entrevistas ao longo do processo seletivo atuam como uma barreira adicional para evitar que pessoas não aptas utilizem dos programas de ação afirmativa.

Recentemente, essa discussão tomou espaço no cenário nacional em razão de denúncias de fraudes em concursos públicos e vestibulares em universidades públicas, relacionados a utilização indevida das cotas raciais. Tendo isso em vista, foram aprovados instrumentos legislativos nesse sentido, como a Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016; a Portaria Conjunta nº 11, de 26 de dezembro de 2016; e a Recomendação nº 41, de 9 de agosto de 2016, proposta pelo Ministério Público, como parâmetros que possibilitem a correta implementação da política de cotas étnico-raciais tanto em concursos públicos quanto em vestibulares.

Acredita-se, assim, que com o sistema misto de identificação será possível evitar a ocorrência de novas fraudes nos sistemas de cotas, tanto no acesso às instituições de ensino superior quanto em concursos públicos, enquanto mecanismo de controle e fiscalização, possibilitando que o público alvo das cotas raciais seja, de fato, contemplado, e que as leis possam ser implementadas da maneira correta a partir das reivindicações do Ministério Público.

Por se tratar de documentos oficiais recentes, ainda existe uma lacuna de estudos na forma como estes serão implantados, embora tenham sido elaborados a partir de situações concretas. Ainda assim, considerações sobre as comissões de verificação poderão ser tratadas em pesquisas futuras.

A presente pesquisa discorreu sobre como o CEFET-MG se organizou para implementar a Lei nº 12.711/2012, bem como identificou o perfil dos estudantes que ingressaram na instituição após sua implementação. Conhecer a trajetória escolar dos estudantes negros que ingressaram no ensino superior da instituição por meio das cotas sociais e raciais, avaliar suas estratégias para acessar a esse nível de ensino na instituição, descortinar as dificuldades por eles enfrentadas para permanecer na instituição e conhecer quais são suas expectativas de realização profissional foram objetivos alcançados.

Pretende-se em um segundo momento, no bojo desta pesquisa que continuará, voltar a dialogar com estes futuros bacharéis para acompanhar os processos de conclusão dos seus cursos e saber sobre suas perspectivas na carreira profissional escolhida.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Rev. Bras. Polít. Int.* 45 (2): 198-223, 2002.

ANDIFES e FONAPRACE. *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/pesquisa_perfil_estudante.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

ASSIS, Neusa Pereira de. *Jovens negros trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica).

BARBOSA, Rui. “O desenho e a arte industrial”. In: *Obras Completas*, vol. IX, tomo II, 1882. RJ: Ministério da Educação e Saúde.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. RJ: Garnier, 1867.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Recomendação nº 41, de 9 de agosto de 2016*. Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2016. (2016 c).

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados 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 04 de outubro de 2016.

BRASIL. *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 30 de março de 2015. (2012 b).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del_4073.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 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: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 24 de março de 2015. (2012 a).

BRASIL. *Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014*. Dispõem sobre a reserva aos negros de 20% 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em : <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/1930-1949/L0378.htm>>. Acesso em 04 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965*. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.html>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9649cons.htm>. Acesso em 15 de março de 2017.

BRASIL. *Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016*. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=54&data=02/08/2016>>. Acesso em 20 de novembro de 2016. (2016a).

BRASIL. *Portaria Conjunta nº 11, de 26 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre a criação do Grupo de Trabalho que irá discutir e regulamentar os procedimentos de verificação da autodeclaração em acordo ao disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=312&data=27/12/2016>>. Acesso em 20 de novembro de 2016. (2016b).

BRASIL. *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em 30 de março de 2015. (2012 c).

CARDOSO, Ana Carolina Grangeia; VARGAS, Hustana Maria. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. *Acesso e sucesso no ensino superior: Uma Sociologia dos Estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

CARNEIRO, SUELI. Ideologia Tortuosa. In: Ashoka Empreendedores Sociais. *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. *Educação de Jovens e Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica).

CARVALHO, José Jorge de. *A política de cotas no ensino superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPQ/Universidade de Brasília, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, nº 23, p. 237-246, jan/jun 2005.

CEFET. *Histórico*. Disponível em <<http://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html>>. Acesso em: 08/09/2015.

CHAMON, Carla Simone. Escolas de Artes e Ofícios Mecânicos em Minas Gerais em fins do império. *Cadernos de História da Educação*, v.13, n. 2 – jul/dez. 2014.

CHIERICATTI, Carla Fernandes. *Educação das relações étnico-raciais e formação de pedagogos (as): visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na Modalidade a Distância*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica).

COSTA, Maria Adélia da Costa. A trajetória acadêmica de dois grupos de alunos: reserva de vagas e ampla concorrência no CEFET-MG unidade Contagem. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, IV, 2014, Belo Horizonte. Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x62x.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. *Inovações socioeducacionais e o processo dos cursos técnicos integrados de nível do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Centro Universitário

UNA, 2010, 124 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local).

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. Niterói: v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Identificação de beneficiários em programas de inclusão: a construção de modelos democráticos. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. *Uma década de políticas afirmativas: Panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

DUARTE, Sonia Regina Silva. *O perfil étnico-racial dos(as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

ELIAS, NORBERT. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FONSECA, Celso Suckow. A evolução na filosofia do ensino industrial. In: *História do ensino industrial no Brasil*. RJ: 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GARCIA, A. dos S. *Desigualdades raciais e segregação urbana em antigas capitais: Salvador, Cidade d'Oxum e Rio de Janeiro, Cidade de Ogum*. 2006. 404 p. Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado). Disponível em: <<http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/AntoniaDosSantosGarcia.pdf>> Acesso em: mar de 2016.

GELEDÉS. *Guia de enfrentamento do racismo institucional*. S/L: Trama Design, S/D.

GERALDO, Endrica. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. *Cadernos AEL*, Campinas, v. 15, n. 27, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, Sales Augusto. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set, 2012.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero LTDA, 1982, Coleção 2 pontos, v. 3.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos*. Cortez: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n 118, março/2003, p. 247-268.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas Públicas para a Ascensão dos Negros no Brasil. *Afro-Ásia*, 18 (1996), p. 235-261.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASEBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero LTDA, 1982, Coleção 2 pontos, v. 3.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n° 73, maio/1990, p. 5-12.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: Evolução e condições de vida na década de 90*. Texto de discussão n° 807. Rio de Janeiro, julho de 2001.

HERINGER, Rosana. A pesquisa sobre Ingressantes no curso de Pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Uma Sociologia dos Estudantes*. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.

HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Uma Sociologia dos Estudantes*. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 33-47.

IBGE. *Estatísticas de gênero*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-13,128&ind=4699>>. Acesso em: 03/09/2015.

IBGE/PME. *Indicadores de cor ou raça, segundo a Pesquisa Mensal de Emprego março de 2009*. IBGE: 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/marco2009.pdf>. Acesso em: 25/12/2016.

IBGE/PNAD. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014*. Estudos e Pesquisas Informações Demográfica e Socioeconômica, n° 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE/PNAD. *Síntese de Indicadores 2015*. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JACCOUD, Luciana. THEODORO, Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

LEÃO, Aniele Fernandes de Sousa. *História, memória e relações etnicorraciais: diálogos com a juventude negra da educação profissional e tecnológica integrada de nível médio do CEFET-MG*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica).

MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa nas universidades. In: *Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 19-39.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A manifestação do preconceito e da discriminação na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI. In: *Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*. VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos *et al.* Análise preliminar dos aspectos legais da entrada de jovens negros no CEFET-RJ – UNED Nova Iguaçu através do sistema de cotas. *Revista da ABPN*. v. 6, n. 14, jul. – out. 2014, p. 264-275.

MARTINS, Roberto Borges. *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. Santiago, Chile: Division de Desarrollo Social, 2004.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, Claudia (org.). *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: Ensaio sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.88, p. 757-776, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. *Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000, 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127-154.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social*. Revista de sociologia da USP. São Paulo, vol.19, 2006.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. “Das Escolas dos Meninos Desvalidos”. In: *O Ensino Público*. Brasília: Senado Federal, 2003 (1ª ed. 1873), pp. 181-189.

OLIVEIRA, Iolanda; BRANDÃO, André Augusto. Avaliação da Política de Ação Afirmativa para Permanência de Negros da UFF. In: SANTOS, Sales Augusto. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre, vol. 61, p. 29-51, 2007.

PAIXÃO, Marcelo et al (orgs.). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. GARAMOND: Rio de Janeiro, 2010.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEIXOTO, Edson Maciel. O CEFET-MG: Memórias e Aspectos Institucionais. In: *Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, II, 2010*, Belo Horizonte. Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/O_CEFET-MG.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). Características Étnico-Raciais da População Classificação e Identidades. *Estudos & Análises*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. A Tecnologia. In: PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, p. 219-355.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(3), 424, setembro/dezembro 2008.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: *Seminário “10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios*. UERJ: Flacso do Brasil e GEA, nov/2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Cor e Seletividade no Ensino Superior. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter

Roberto (orgs.). *De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil*.

RAMOS, Luciana. *Debate da Seppir sobre aplicabilidade da Lei de Cotas no serviço público*. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/seppir-participa-de-debate-sobre-aplicabilidade-da-lei-de-cotas-no-servico-publicofederal>>. Acesso em: 01/01/2017.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. *Histórico*. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Data de acesso: 24/05/2015.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 29 de outubro de 2016.

REIS, Fidelis. “Ensino técnico: base da organização nacional”. In: *Paris a organizar*. RJ: A. Coelho Branco Filho, 1931, p. 5-134.

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos Avançados*, 18 (50), 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n° 77, maio/1991, p. 25-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n° 63, novembro/1987, p. 19-23.

RUFINO, Alzira. Configurações em preto e branco. In: Ashoka Empreendedores Sociais. *Racismos Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

SABBAGH, Daniel. A ação afirmativa *color blind*. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SABÓIA, Ana Lúcia; SABÓIA, João. Brancos, pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil: Um Estudo das Desigualdades. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João. *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011, 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n.34, jan./abr., 2007, p. 152-180.

SECRETÁRIA DE POLÍTICA ESTUDANTIL. Disponível em: <<http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html>>. Acesso em 29 de outubro de 2016.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n° 117, novembro/2002, p. 219-246.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: Percepções da “Casa Grande” e da “Senzala”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil*.

SKEETE, Nadir Arruda. A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013, 72p.

SKIDMORE, Thomas. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOUSA, Letícia Pereira de. *Reserva de vagas na Universidade Federal de São João del-Rei: o perfil dos beneficiados pela Ação Afirmativa 2 em 2010*. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2013, 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 232, set/dez 2011, p. 516-541.

SOUZA FILHO, Tarquínio. *O ensino tecnico no Brasil*. RJ. Imprensa Nacional, 1887.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. 2 ed, Rio de Janeiro: Graal, 1983, Coleção Tendências.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* *Memórias e percursos de estudantes negros e negra na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na Universidade: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n° 28, jan/abr, 2005, p. 62-76.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHEIRO, Karine Libanhia Matias. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. *Educação & Tecnologia*. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2015.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI,

Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 47- 60.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: Perspectiva qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, maio/ago, nº 32, p. 226- 237, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em 23/12/2016.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19- 43.

ZUCCARELLI, Carolina. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, Gabriela; HENRINGER, Rosana (orgs.). *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Uma Sociologia dos Estudantes*. 1 ed., Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 76-95.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário aplicado a todos os alunos dos cursos de graduação e ensino técnico de nível médio que ingressaram no primeiro semestre de 2015 em pesquisa em andamento pela CGRID.⁴⁶

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Qual o seu nome?

Qual seu número de matrícula?

Qual seu CPF?

Em qual cidade você reside?

Qual o seu bairro?

Qual a sua cor/raça?

() Branco () Preto () Asiático/Amarelo () Pardo () Não desejo declarar

Se você é estudante do Ensino Superior, qual o nome da escola em que concluiu o Ensino Médio:

Se você é estudante do Ensino Médio, qual o nome da escola em que concluiu o Ensino Fundamental:

Sexo:

() Masculino () Feminino

Qual a sua orientação sexual?

() Homossexual () Heterossexual () Bissexual () Não Sabe () Não desejo declarar

⁴⁶ Este questionário foi desenvolvido no contexto da pesquisa “Trajetórias escolares de jovens afro-brasileiros (as) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)” - Edital 97/14 - PIBIC/CNPq –Pesquisadora: Profa. Silvani Valentim. Bolsista: Karine Libanhia Pinheiro.

Você fez curso preparatório ou pré-vestibular antes da prova de seleção?

- Não Sim, em instituição privada Sim, comunitário
 Sim, Pró-Técnico Sim, Projeto Artes e Ofícios

Quantas vezes você participou do processo seletivo?

- Uma vez Duas Vezes Três Vezes Quatro vezes Cinco ou mais vezes

Durante o Ensino Fundamental você estudou em:

- Integralmente em escola pública
 Parcialmente em escola pública
 Integralmente em escola privada SEM bolsa de estudos
 Integralmente em escola privada COM bolsa de estudos

Em caso de ser estudante de Graduação, você estudou o Ensino Médio em:

- Integralmente em escola pública
 Parcialmente em escola pública
 Integralmente em escola privada SEM bolsa de estudos
 Integralmente em escola privada COM bolsa de estudos

Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe ou responsável legal?

- Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo
 Especialização Mestrado
 Doutorado Não desejo declarar

Qual o grau máximo de escolaridade de seu pai ou responsável legal?

- Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo
 Especialização Mestrado
 Doutorado Não desejo declarar

Você acredita que existe preconceito racial no CEFET-MG?

- Sim Não

Você acredita que existe preconceito com relação à estudantes do sexo feminino no CEFET-MG?

- Sim Não

Você conhece pessoas que tem preconceito contra indígenas, homossexuais, mulheres e/ou afro-brasileiros?

Sim Não

Se sim, quem seriam essas pessoas? (marque quantas alternativas considerar necessário)

- Familiares Amigos (as) Colegas
 Vizinhos (as) Conhecidos (as) Namorado (a)
 Outros: _____

Você aceitaria conceder uma entrevista para essa pesquisa? (As entrevistas serão realizadas de acordo com a sua disponibilidade, dentro das dependências do CEFET MG).

Sim Não

Telefone para contato para a entrevista

APÊNDICE B

Questionário complementar aplicado aos estudantes da graduação que ingressaram no primeiro semestre de 2015 após a implementação da Lei de Cotas.

O propósito desse questionário é fazer um levantamento do perfil e a trajetória escolar dos estudantes que ingressaram no CEFET-MG no ano de 2015. A pesquisa encaminhada por mim, Ana Carolina de Oliveira Teixeira, denomina-se **Ação afirmativa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: um estudo de caso da implementação da Lei nº 12.711/2012 no ensino superior**. Essa pesquisa está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, e é orientada pela Prof (a). Dra. Silvani dos Santos Valentim. Os dados fornecidos serão sigilosos e somente serão usados na produção de trabalhos acadêmicos. A sua contribuição é muito importante para conhecermos o perfil e a trajetória escolar dos estudantes matriculados no CEFET-MG após a implementação de políticas de ação afirmativa. Antecipadamente, agradecemos a sua contribuição.

Identificação:

Nome: _____ Matrícula: _____ Idade: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Estado Civil:

() solteiro (a) () casado (a) () divorciado (a) () viúvo (a) () outro:

Perfil socioeconômico:

Em que idade começou a exercer atividade remunerada?

() ainda não exerci nenhuma atividade remunerada () antes de 16 anos

() 16 a 18 anos () 19 a 21 anos () após 21 anos

Atualmente você exerce alguma atividade remunerada? (ex: bolsa iniciação científica, bolsa monitoria, estágio, trabalho formal, autônomo, entre outros).

() sim () não

Se sim, qual função você desempenha?

Caso exerça alguma atividade remunerada, qual é seu vínculo?

- CLT
 autônomo
 estágio
 outro: _____

Participação da vida econômica familiar:

- recebe ajuda financeira dos pais
 contribui com o sustento familiar
 responsável pelo próprio sustento
 sustenta a família

Qual a profissão de sua mãe?

Qual a profissão de seu pai?

Renda familiar no momento em que se inscreveu no processo seletivo (somatório de todas as rendas da família):

- 1 a 2 salários-mínimos 3 a 5 salários-mínimos 6 a 10 salários-mínimos
 11 a 15 salários-mínimos acima de 15 salários-mínimos

Quantas pessoas viviam da renda mensal do grupo familiar no momento em que se inscreveu no processo seletivo?

- 1 2 a 3 4 a 5 6 a 7 8 a 9 acima de 9

Renda familiar atual (somatório de todas as rendas da família):

- 1 a 2 salários-mínimos 3 a 5 salários-mínimos 6 a 10 salários-mínimos
 11 a 15 salários-mínimos acima de 15 salários-mínimos

Quantas pessoas vivem da renda mensal do grupo?

- 1 2 a 3 4 a 5 6 a 7 8 a 9 acima de 9

Com relação ao Ensino Superior:

O curso superior na qual está matriculado é o curso que realmente gostaria de fazer?

- sim não

Se não, qual curso gostaria de fazer?

Por que razão não está cursando o curso que pretendia?

- localização da instituição que oferece o curso
 nota obtida no processo seletivo inferior a nota mínima para aprovação
 turno do curso coincide com o horário de trabalho

() outro: _____

Possui algum irmão (ã) que cursou ou está cursando alguma graduação:

() não possuo irmãos (as) () sim () não

Qual foi o principal motivo para a escolha do curso?

() afinidade com a área () influência da família () facilidade no ingresso

() contato anterior com a área () possibilidade no mercado de trabalho

() outro: _____

Qual foi o principal motivo para a escolha do CEFET-MG?

Com quem você mora na cidade em que estuda?

() família () parentes () pensionato () república

() sozinho (a) () companheiro (a) () não mora na cidade onde estuda

Outros: _____

Cursou ou está cursando algum curso de língua estrangeira além do oferecido pela educação básica?

() sim () não

Com relação à questão do preconceito:

Acredita na existência de preconceito racial?

() sim () não

Já presenciou algum tipo de atitude discriminatória no CEFET-MG?

() sim () não

Já sofreu preconceito racial no CEFET-MG?

() sim () não

Ação Afirmativa:

Qual foi a forma de ingresso no CEFET-MG?

() Ampla Concorrência () Reserva de vagas, Escola Pública

() Reserva de vagas, Escola Pública, Renda () Reserva de vagas, Escola Pública, Etnia

() Reserva de vagas, Escola Pública, Renda, Etnia

Você sente que há maior justiça social com a adoção das cotas?

() sim () não () não sei opinar

Você sabe o que significa ação afirmativa?

() sim () não

Se sim, o que entende por ação afirmativa?

Solicitou algum tipo de apoio da assistência estudantil do CEFET-MG?

sim não

Quais? (marque mais de uma alternativa se necessário)

Bolsa de complementação educacional Bolsa permanência Bolsa emergencial

Acompanhamento Psicossocial Outros: _____

Se pudesse avaliar a qualidade da assistência estudantil que nota você daria?

01 02 03 04 05 não desejo opinar

06 07 08 09 10 não sei opinar

APÊNDICE C**Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica****Cessão Gratuita de direitos de depoimento oral
e
Compromisso de não identificação do depoente**

Pelo presente documento, eu _____
_____ Aluno (a) do curso de
_____, do CEFET-MG, com
matrícula _____, declaro ceder ao Programa de Mestrado em
Educação Tecnológica do CEFET-MG, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos
patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento
prestado para a pesquisa “Ação afirmativa no Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais: um estudo de caso da implementação da Lei nº 12.711/2012 no ensino
superior”. Essa pesquisa está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica do CEFET-MG, e é orientada pela Prof^a Dra. Silvani dos Santos Valentim,
tendo sido a entrevista realizada no dia ____/____/____ às ____:____ no
_____ pela pesquisadora Ana Carolina de Oliveira Teixeira.

A pesquisadora fica autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins
acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não,
bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins acadêmicos.

A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato,
identificando minha fala com o nome fictício ou símbolo não relacionado à minha
verdadeira identidade.

Local e data:

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2016.

(assinatura do entrevistado/depoente)

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado aos estudantes.

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Matrícula: _____

Telefones de contato: _____

e-mail: _____

Curso: _____

Horário: ____:____ Data: ____/____/2016 Duração Entrevista: _____

Local: _____

Roteiro Entrevista:

1. Você poderia descrever as escolas por onde passou ao longo de sua trajetória escolar?
2. Quais foram as experiências durante sua trajetória escolar que mais lhe marcaram? Por quê?
3. Você teve influência de seus avós, pais, irmãos, parentes, amigos, vizinhos ou outras pessoas em seus estudos?
4. Quem mais lhe influenciou?
5. Qual era o nível de escolaridade da pessoa que mais lhe influenciou ou pessoas que mais lhe influenciaram?
6. Durante sua trajetória escolar você contava com a ajuda de seus pais, avós, irmãos, parentes, amigos, vizinhos ou outras pessoas em suas lições de casa ou você estudava sozinho?
7. Em que momento você começou a pensar em cursar uma graduação? Como se deu esse processo?
8. Como se deu o processo de escolha do CEFET e do Curso no qual está matriculado?
9. Você fez curso preparatório?
10. Se sim, qual foi o principal motivo que o levou a fazer um curso preparatório/pré-vestibular?
11. Qual foi o curso que você frequentou?

12. No questionário aplicado anteriormente você se declarou como pardo/preto. Você hesitou ou teve dificuldades de identificar-se como preto/pardo em sua vida pessoal, no trabalho ou em relações sociais?
13. Você sofreu alguma discriminação racial em seu cotidiano? Se não, por que você acredita que não tenha sofrido?
14. Se sim, como você procedeu diante de tal situação?
15. O que você pensa sobre a política de cotas raciais?
16. Ao ingressar no CEFET houve algum processo de acolhida aos estudantes? Se sim, como se deu?
17. Os colegas de turma sabem quem são os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas e ampla concorrência? Você conhece outros estudantes cotistas? Vocês trocam experiências sobre suas trajetórias escolares?
18. Existe algum acompanhamento pedagógico direcionado aos estudantes cotistas? Se sim, como isso ocorre? Se não, o que você pensa sobre isso?
19. Você acredita que exista algum fator que dificulte a permanência do estudante cotista?
20. Como tem sido sua experiência no CEFET? Como é seu envolvimento com as atividades acadêmicas (participação em eventos, monitoria, iniciação científica, extensão, DCE ou outras atividades)?
21. Como você avalia as políticas de permanência do CEFET?
22. Se você pudesse sugerir alguma mudança nos programas de permanência, qual seria?
23. Você acredita que está tendo uma experiência de sucesso acadêmico aqui no CEFET-MG? Por quê?
24. Quais são suas maiores dificuldades acadêmicas aqui no CEFET-MG?
25. Qual é a sua expectativa profissional ao concluir o curso?
26. Quais são seus projetos futuros?
27. Há algo que você gostaria de acrescentar?
28. Há algo que você gostaria de me perguntar?

APÊNDICE E

Políticas de ação afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica antes da regulamentação da Lei de Cotas

Ano	Instituição	Modalidade de ação afirmativa
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas, divididas entre candidatos com baixa renda, deficiência, negros e indígenas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	Reserva de 60% das vagas para candidatos da Paraíba; 5% para candidatos com deficiência; 10% para candidatos assentados da reforma agrária
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS	Acréscimo de 25% nas notas dos candidatos egressos de escolas públicas e 25% a mais na nota para candidatos de baixa renda
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
2009	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR	Reserva de 40% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas; 20% para negros; 5% para indígenas e 5% para candidatos com deficiência
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC	Reserva de 60% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas sendo 10% para negros
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS	Reserva de 30% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas sendo 15% para negros
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense – IFSUL	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins – IFTO	Reserva de 57 vagas para candidatos egressos de escolas públicas; 7 para quilombolas; 7 para indígenas e 7 para candidatos com deficiência
2010	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC	Reserva de 50% das vagas para candidatos dos cursos de licenciatura para professores da rede pública; 50% das vagas dos cursos de bacharelado para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSudeste	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas, 2 vagas do curso de Agroecologia para assentados da reforma agrária
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC	Reserva de 5% das vagas para candidatos com deficiência

2011	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM	Reserva 45 vagas no curso de licenciatura específica para indígenas; 14 vagas para população tradicionais da Amazônia (ribeirinhos, quilombolas e indígenas) no curso de tecnologia em agroecologia.
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha	Reserva de 35% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas; 5% para negros; 5% para indígenas; 5% candidatos com deficiência
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA	Reserva de 20% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas, 5% para pessoas com deficiência
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO	Reserva de 10% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas; 30% filhos de agricultores; 10% mulheres em situação de vulnerabilidade social e assentamento florestal
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB	Reserva de 50% das vagas do curso de Dança para candidatos egressos de escolas públicas; 50% das vagas do curso de Agroecologia para estudantes de escola rural; 10% para negros, indígenas ou quilombolas e 5% para pessoas com deficiência
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul - IFMS	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA	Reserva de 357 vagas para candidatos egressos de escolas públicas, distribuídas entre os residentes da região e 5 vagas para indígenas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertão	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSul de Minas	Reserva de 5% para candidatos com deficiência
*	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM	Acréscimo de 10% na nota para candidatos egressos de escola pública e 10% a mais para residentes na região
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas sendo 30% para negros e 5% para indígenas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR	Reserva de 6 vagas para candidatos com deficiência
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF	Reserva de 50% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ	Reserva de 40% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas

*sem informações sobre a data da implementação das políticas de ação afirmativa.

Fonte: Adaptado de CARVALHO (2016).

ANEXOS

ANEXO 1

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 superior, 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).

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).

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 acompanhamento 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. 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

ANEXO 2

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto 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.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, 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 Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do **caput** do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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 Federação 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 - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

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; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do caput do art. 2º e o inciso I do caput do art. 3º; e

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Aloizio Mercadante

Gilberto Carvalho

Luiza Helena de Bairros

ANEXO 3**Ministério da Educação****GABINETE DO MINISTRO****PORTARIA NORMATIVA Nº - 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e o art. 9º do Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, resolve:

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria.

Art. 2º Para os efeitos do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, no Decreto nº 7.824, de 2012, e nesta Portaria, considera-se:

I - concurso seletivo, o procedimento por meio do qual se selecionam os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior;

II - escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - família, a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio;

IV - morador, a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele reside na data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

V - renda familiar bruta mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família, calculada na forma do disposto nesta Portaria.

VI - renda familiar bruta mensal per capita, a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas da família, calculada na forma do art. 7º desta Portaria.

CAPÍTULO II

DAS MODALIDADES DE RESERVA DE VAGAS

Art. 3º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação - MEC que ofertam vagas de educação superior 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, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para as vagas mencionadas neste artigo.

Art. 4º 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 50% (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 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

CAPÍTULO III

DAS CONDIÇÕES PARA CONCORRER ÀS VAGAS RESERVADAS

Seção I

Da Condição de Egresso de Escola Pública

Art. 5º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 3º e 4º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

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; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§ 1º Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I do caput, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

§ 2º As instituições federais de ensino poderão, mediante regulamentação interna, exigir que o estudante comprove ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Seção II

Da Condição de Renda

Art. 6º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam o inciso I do art. 3º e o inciso I do art. 4º os estudantes que comprovarem a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

Art. 7º Para os efeitos desta Portaria, a renda familiar bruta mensal per capita será apurada de acordo com o seguinte procedimento:

I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e

III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de pessoas da família do estudante.

§ 1º No cálculo referido no inciso I do caput serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis.

§ 2º Estão excluídos do cálculo de que trata o §1º:

I - os valores percebidos a título de:

- a) auxílios para alimentação e transporte;
- b) diárias e reembolsos de despesas;
- c) adiantamentos e antecipações;
- d) estornos e compensações referentes a períodos anteriores;
- e) indenizações decorrentes de contratos de seguros;
- f) indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial; e

II - os rendimentos percebidos no âmbito dos seguintes programas:

- a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;
- b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano;
- c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados;
- d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem - Pró-Jovem;

e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e

f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios;

Art. 8º A apuração e a comprovação da renda familiar bruta mensal per capita tomarão por base as informações prestadas e os documentos fornecidos pelo estudante, em procedimento de avaliação socioeconômica a ser disciplinado em edital próprio de cada instituição federal de ensino, observado o disposto nesta Portaria.

§ 1º O edital de que trata o caput estabelecerá, dentre outros:

I - os prazos e formulários próprios para a prestação e a comprovação dos dados socioeconômicos pelo estudante, após a confirmação de sua classificação dentro do número de vagas reservadas para o critério de renda;

II - os documentos necessários à comprovação da renda familiar bruta mensal per capita, observado o rol mínimo de documentos recomendados que consta do Anexo II a esta Portaria.

III - o prazo e a autoridade competente para interposição de recurso em face da decisão que reconhecer a inelegibilidade do estudante às vagas reservadas para o critério de renda; e

IV - o prazo de arquivamento dos documentos apresentados pelos estudantes, que será no mínimo de cinco anos.

§ 2º O edital poderá prever a possibilidade de realização de entrevistas e de visitas ao local de domicílio do estudante, bem como de consultas a cadastros de informações socioeconômicas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá firmar acordos e convênios com órgãos e entidades públicas para viabilizar, às instituições federais de ensino, o acesso a bases de dados que permitam a avaliação da veracidade e da precisão das informações prestadas pelos estudantes.

Art. 9º A prestação de informação falsa pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o cancelamento de sua matrícula na instituição federal de ensino, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis.

CAPÍTULO IV

DO CÁLCULO DAS VAGAS RESERVADAS

Art. 10. O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:

I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;

II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;

III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;

IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III;

V - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

§ 1o Os cálculos de que tratam os incisos do caput serão efetuados a partir da aplicação das fórmulas constantes do Anexo I a esta Portaria.

§ 2o Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Art. 11. Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata o art. 10 implicar resultados com decimais, será adotado, em cada etapa do cálculo, o número inteiro imediatamente superior.

Parágrafo único. Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência do disposto em cada um dos incisos IV e V do art. 10.

Art. 12. As instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas: I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10; e II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas.

Art. 13. Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de ensino de que trata esta Portaria indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, e de políticas de ações afirmativas que eventualmente adotarem.

CAPÍTULO V

DO PREENCHIMENTO DAS VAGAS RESERVADAS

Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:

I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita: a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas; b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita:

- a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
- b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

III - demais estudantes.

Parágrafo único. Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados nos incisos do caput.

Art. 15. No caso de não preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas, da seguinte forma:

I - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14; e
- b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;

II - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso I do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso I do art. 14; e
- b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;

III - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea a, do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14; e
- b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;

IV - as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b", do inciso II do art. 14 serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a", do inciso II do art. 14; e

b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do art. 14, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea a do mesmo inciso;

Parágrafo único. As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV do caput serão ofertadas aos demais estudantes.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 16. A classificação dos estudantes no âmbito do Sistema de Seleção Unificada - Sisu observará o disposto nas normas de regência daquele sistema.

Art. 17. As instituições federais de ensino que ofertam vagas de educação superior implementarão, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto nesta Portaria.

§ 1º Até que sejam integralmente implementadas as reservas de vagas de que trata esta Portaria, os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas e que não forem selecionados terão assegurado o direito de concorrer às demais vagas.

§ 2º Após a integral implementação das reservas de vagas, as instituições federais de ensino poderão estabelecer regras específicas acerca do disposto no § 1º deste artigo.

Art. 18. As instituições federais de ensino que, na data de publicação desta Portaria, já tiverem divulgado editais de concursos seletivos, promoverão a adaptação das regras desses concursos, no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 19. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO I da PORTARIA NORMATIVA Nº - 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

FÓRMULAS PARA CÁLCULO DAS VAGAS RESERVADAS

1. Cálculo do número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas (art. 10, inciso II)

$$VR = VO * 0,5$$

onde:

VR = vagas reservadas

VO = vagas ofertadas no concurso seletivo

2.Cálculo do número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (art. 10, inciso III)

$$VR_{RI} =$$

onde:

VR_{RI} = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

VR = vagas reservadas

3.Cálculo do número de vagas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (art. 10, inciso III)

$$VR_{RS} =$$

onde:

VR_{RS} = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

VR = vagas reservadas

VR_{RI} = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

4.Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas (art. 10, inciso IV)

$$VR_{RI-PPI} =$$

onde:

VR_{RI-PPI} = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

VR_{RI} = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

P_{IBGE} = proporção de pretos, pardos e indígenas no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

5.Cálculo de número mínimo de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas (art. 10, inciso V)

$$VR_{RS-PPI} =$$

onde:

VR_{RS-PPI} = vagas reservadas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar superior a 1,5 salário-mínimo per capita

VR_{RS} = vagas reservadas para estudantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita

P_{IBGE} = proporção de pretos, pardos e indígenas no local de oferta de vagas da instituição federal de ensino

ANEXO II PORTARIA NORMATIVA Nº - 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

ROL DE DOCUMENTOS MÍNIMOS RECOMENDADOS PARA COMPROVAÇÃO DA RENDA FAMILIAR BRUTA MENSAL

1. TRABALHADORES ASSALARIADOS

1.1 Contracheques;

1.2 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

1.3 CTPS registrada e atualizada;

1.4 CTPS registrada e atualizada ou carnê do INSS com recolhimento em dia, no caso de empregada doméstica;

1.5 Extrato atualizado da conta vinculada do trabalhador no FGTS; 1.6 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos.

2. ATIVIDADE RURAL

2.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

2.2 Declaração de Imposto de Renda Pessoa Jurídica - IRPJ;

2.3 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros da família, quando for o caso;

2.4 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos, da pessoa física e das pessoas jurídicas vinculadas;

2.5 Notas fiscais de vendas.

3. APOSENTADOS E PENSIONISTAS

3.1 Extrato mais recente do pagamento de benefício;

3.2 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

3.3 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos.

4. AUTÔNOMOS E PROFISSIONAIS LIBERAIS

4.1 Declaração de IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver;

4.2 Quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros de sua família, quando for o caso;

4.3 Guias de recolhimento ao INSS com comprovante de pagamento do último mês, compatíveis com a renda declarada;

4.4 Extratos bancários dos últimos três meses.

5. RENDIMENTOS DE ALUGUEL OU ARRENDAMENTO DE BENS MÓVEIS E IMÓVEIS

5.1 Declaração de Imposto de Renda Pessoa Física - IRPF acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver.

5.2 Extratos bancários dos últimos três meses, pelo menos.

5.3 Contrato de locação ou arrendamento devidamente registrado em cartório acompanhado dos três últimos comprovantes de recebimentos.

ANEXO 4

Documentos comprobatórios de escolaridade e renda segundo ANEXO III do edital nº 176/2014.

1.1. RESERVA DE VAGAS – ESCOLA PÚBLICA

Comprovar que o candidato:

- a) tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenha obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

1. Cópia do certificado de conclusão ou cópia do histórico escolar especificando em qual escola foi cursada cada uma das séries;
2. Caso não tenha sido emitido o histórico escolar, o candidato deverá apresentar cópia da declaração de conclusão do ensino médio, especificando em qual escola foi cursada cada uma das séries.

1.2. RESERVA DE VAGAS – ESCOLA PÚBLICA E RENDA

Comprovar que o candidato:

- a) tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenha obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Comprovar renda mensal bruta *per capita* familiar menor ou igual a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) – soma de todos os salários das pessoas da família dividido pelo número de pessoas que moram na mesma casa, considerando os meses de junho, julho e agosto de 2014.

1. Cópia do certificado de conclusão ou cópia do histórico escolar especificando em qual escola foi cursada cada uma das séries;
2. Caso não tenha sido emitido o histórico escolar, o candidato deverá apresentar cópia da declaração de conclusão do ensino fundamental do candidato, especificando em qual escola foi cursada cada uma das séries;

4. Cópia da carteira de identidade do candidato e de todos os membros do grupo familiar. Caso algum membro, menor de 18 anos não tenham carteira de identidade, apresentar a Certidão de Nascimento.
5. Cópia do CPF do candidato e de todos os membros do grupo familiar. Caso o número do CPF já conste na carteira de identidade o item 5 poderá ser desconsiderado;
6. Cópia da Certidão de Casamento se for o caso.
7. Cópia do Comprovante de União Estável (Por exemplo: Comprovação de união estável emitida por juízo competente ou Certidão de Nascimento de filho havido em comum ou Declaração, sob as penas da lei, de duas pessoas que atestem a existência da união estável)
8. Cópia de Certidão de Óbito se for o caso.
9. Cópia de Arrolamento dos bens de Inventário se for o caso.
10. Cópia de Sentença de Separação Judicial ou do Divórcio (ou Declaração, sob as penas da lei, de duas pessoas que atestem a separação) e do respectivo Formal de Partilha se for o caso.
11. Cópia de Declaração registrada em cartório, ou de próprio punho assinada por duas testemunhas, atestando o desaparecimento, em casos de candidatos que declararem pais desaparecidos.
12. Cópia de um Comprovante de residência em nome do candidato ou de um membro do grupo familiar (Por exemplo: contas de água ou de gás ou de luz ou de telefone ou de cartão de crédito).
13. Quem é beneficiário dos Programas Sociais de Transferência de Renda – Bolsa Escola, Bolsa Família, Bolsa Pró-jovem Rural, Bolsa de Pró-jovem Urbano, Bolsa de Pró-UNI e outros, deverá apresentar a cópia do comprovante de recebimento do benefício.
14. Cópia completa de Declaração de Imposto de Renda de Pessoa Física dos pais/responsável do candidato e, se for o caso, de todos os membros do seu grupo familiar, maiores de 21 anos, que fazem essa Declaração, inclusive ele próprio.
15. Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) de todos os membros do grupo familiar, maiores de 18 anos, inclusive das pessoas que não trabalham e dos adolescentes que já tem CTPS. A cópia deverá contemplar todas as páginas que tem anotação (páginas de identificação, dos contratos de trabalho, alteração salarial, anotações gerais, etc) e da primeira página em branco, posterior à do último Contrato de Trabalho. No caso de pessoas que nunca trabalharam, a cópia deverá ser feita das páginas de identificação e da primeira página de contrato de trabalho em branco.

16. Em caso de pessoas desempregadas, apresentar, além de cópia das páginas da Carteira de Trabalho, Rescisão de Contrato de Trabalho e o último recibo do Seguro Desemprego.
17. Cópia dos contracheques, envelopes de pagamento ou declarações da firma empregadora, recibos de pensão ou aposentadoria de todas as pessoas do grupo familiar. Todos os comprovantes de renda deverão ser referentes aos meses de junho, julho e agosto de 2014.
18. Quem é autônomo ou profissional liberal deverá comprovar sua renda mediante apresentação de fotocópia do Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA), cópia da declaração comprobatória de percepção de rendimentos tributáveis e não tributáveis (DECORE) e cópia da guia de recolhimento de INSS, dos meses de junho, julho e agosto de 2014.
19. Quem é sócio ou dirigente de empresa deverá apresentar cópia da declaração comprobatória de percepção de rendimentos tributáveis e não tributáveis (DECORE) e cópia da guia de recolhimento de INSS e cópia do Contrato Social da empresa.
20. Quem é proprietário de microempresa – ou seja, pessoa jurídica – deverá apresentar, também, cópia do Recibo de Retirada Pró-labore e cópia da Declaração de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica.
21. Quem é proprietário rural deverá apresentar cópia da Declaração de Imposto de Renda Pessoa Jurídica – IRPJ, Declaração completa do Imposto Territorial Rural – ITR, referente ao último exercício (acompanhada do recibo de entrega) e quaisquer declarações tributárias referentes a pessoas jurídicas vinculadas ao candidato ou a membros da família, quando for o caso.
22. Quem exerce atividade profissional na economia informal, ou seja, não se enquadra em nenhuma das situações descritas nos itens anteriores, deverá emitir uma Declaração de Renda Bruta Média Mensal de próprio punho, em que conste o nome completo, o número do Documento de Identidade e do CPF, a atividade exercida, o local onde é exercida essa atividade e a renda bruta mensal. O documento deverá conter data e assinatura do Declarante.
23. Quem é aposentado ou pensionista do INSS ou auxílio doença, deverá apresentar, também, cópia do Extrato de Pagamento, emitido pelo INSS no site www.previdencia.gov.br (informando o número do seu benefício e imprimindo o extrato) para comprovar o valor do benefício recebido mensalmente desse Instituto.

24. Quem é taxista deverá apresentar Declaração de Sindicato ou de Cooperativa de Taxistas emitida para fins de comprovação da renda mensal do interessado.
25. Quem tem renda proveniente de aluguel(guéis) ou de arrendamento(s) de imóvel(veis) deverá apresentar cópia do(s) respectivo(s) Contrato(s), em que conste o valor do pagamento feito mensalmente ou de extrato bancário que conste o depósito.
26. Quem recebe pensão alimentícia deverá apresentar cópia do Comprovante de Pagamento da Pensão ou do INSS atualizado. Caso receba pensão informal, deve apresentar Declaração de próprio punho, assinada pelo Interessado, em que conste o valor recebido atualizado.
27. A família sem renda que esteja recebendo ajuda de terceiros deverá apresentar uma Declaração de próprio punho, assinada pelo Interessado, em que conste o valor da ajuda e, também, a origem dela.
28. Cópia dos extratos bancários dos meses junho, julho e agosto de 2014 de todos os membros do grupo familiar maiores de 18 anos (e de pessoas jurídicas, quando for o caso). Deverão ser apresentados os extratos de todas as contas, inclusive poupanças, conta salário, investimentos e contas inativas.