



**Maria Aparecida Miranda**

**Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ:  
Um estudo de caso sobre a implementação e  
as narrativas dos estudantes negros**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Andréia Clapp Salvador

Rio de Janeiro  
Junho de 2020



**Maria Aparecida Miranda**

**Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ:  
Um estudo de caso sobre a implementação e  
as narrativas dos estudantes negros**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

**Profª Andréia Clapp Salvador**

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

**Prof. Antônio Carlos de Oliveira**

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

**Profª Tânia Horsht Noronha Jardim**

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

**Profª Roseli da Fonseca Rocha Doutora**

IFF/FIOCRUZ

**Profª Ana Paula Procópio da Silva**

UERJ

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

## **Maria Aparecida Miranda**

Graduou-se em Serviço Social na UFF (Universidade Federal Fluminense) em 1992. Especializou-se em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais na UNB/ABEPSS, em 2010; Planejamento e Gestão Ambiental na UniverCidade, em 1999; Políticas Sociais pela (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) (UERJ-1994). Aperfeiçoamento em Políticas Públicas e Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores (UERJ-2015). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-1997). Integra o Grupo de Pesquisa Políticas de Ações Afirmativas e Reconhecimento (PUC-CNPq). Atualmente é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Rio de Janeiro.

## Ficha Catalográfica

Miranda, Maria Aparecida

Ações afirmativas no ensino médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros / Maria Aparecida Miranda; orientadora: Andréia Clapp Salvador. – 2020.

299 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Ações afirmativas. 3. Desigualdades. 4. Racismo. 5. Movimento Negro. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Dedico esta tese à minha mãe, Rosa de Lima (em memória), uma guerreira incansável em nos apontar a trilha da educação como forma de emancipação da mulher. Ao meu pai, Creso da Silva Miranda (em memória) que com seu livro de bolso, nos motivou para outras leituras. Ao meu irmão Luiz Carlos Miranda (em memória), que deixou na memória a proteção e a motivação. Aos nossos Ancestrais que deixaram como herança sonhos e ensinamentos de uma paciência histórica.

## Agradecimentos

Aos nossos Ancestrais pela proteção e ensinamentos.

À minha orientadora Professora Andréia Clapp Salvador pelo estímulo e parceria para a realização deste trabalho.

A Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao Amir (filho) e ao Carlos Alberto (companheiro), cúmplices nesta jornada de busca de aprendizados.

À família que motiva a seguir em frente: irmãs Claudia e Rosângela; cunhado Carlos Augusto Bapt e Claudio; os sobrinhos Rosemberg, Luiz Carlos (Junior), Simone e os sobrinhos netos.

Aos Estudantes entrevistados que generosamente expressaram suas narrativas, identificados como: Babu, Bakari, Akilah, Akin, Aisha, Berta, Tsehai, Ashanti, Amina, Anaya, Chaka, Rukiva, Terehasa, Akil, Chinua, Adjatay, Sushaunna e Wub.

Ao Prof. Antônio Carlos (PUC-Rio) e a Profª Elielma Aires por terem aceitado participar da banca de qualificação com generosidade e sabedoria.

As Professoras (es) Ana Paula Procópio (UERJ), Antônio Carlos (PUC-Rio), Roseli Rocha (FIOCRUZ), Tânia Horsht (PUC-Rio), Rafael Soares Gonçalves (PUC-Rio) e Rita Freitas (UFF) por aceitarem fazer parte da banca de avaliação.

A minha mãe Rosa de Lima pelo amor, proteção, ensinamentos e convivências. Mulher Negra, matriarca mineira, guerreira com presença forte nas nossas vidas e afetando a outras. Cedo nos ensinou que as mulheres negras estão por sua própria conta na construção da identidade e da emancipação.

Ao meu pai Creso da Silva Miranda pelo amor, amizade e escuta silenciosa. Homem Negro, exemplo de resistência que nos apresentou o samba, a batida da caixa de fósforo e a leitura de romances.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

As companheiras de trabalho da CoTP do Campus Rio de Janeiro, Ana Paula Jordão, Celma Azeredo, Janete Ribeiro, Jacqueline Balina, Josélia Fonseca, Lucília Carvalho, Mara Castro, Mara Nino, Maria das Graças, pelas trocas e aprendizados.

A Direção Geral do Campus Rio de Janeiro, pelo apoio e acesso aos dados e informações.

Aos amigos (as) que fiz em outras travessias, como no campo da habitação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Miranda, Maria Aparecida; Salvador, Andréia Clapp (Orientadora). **Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros**. Rio de Janeiro, 2020. 299p. Tese de Doutorado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente Tese de Doutorado é resultado da pesquisa sobre as narrativas dos estudantes negros do ensino médio, acerca das vivências e trajetórias no campus Rio de Janeiro do IFRJ e sobre a implementação das normas e legislações que regem as políticas de ações afirmativas. A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções e narrativas dos estudantes negros sobre a trajetória escolar e sobre a implementação dos três eixos das ações afirmativas: reserva de vagas de corte racial e social para o acesso, educação para as relações étnico-raciais e assistência estudantil e estratégias de permanência. Na presente tese as políticas de ações afirmativas são compreendidas como medidas que pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um determinado grupo, de modo que essas medidas aumentem e possibilitem o acesso a direitos, garantindo uma maior igualdade de oportunidade. A metodologia utilizada na pesquisa foi estudo de caso, com abordagens qualitativa e quantitativa, com a realização de dezenove entrevistas com estudantes negros que ingressaram através de políticas de cotas de corte racial no período de 2013 a 2018. Foi feita uma análise dos documentos institucionais que tratam das políticas de ações afirmativas. Como resultado da pesquisa, achados e pistas nos permitem aferir que, quanto ao perfil socioeconômico, os estudantes e suas famílias configuram segmentos da população de baixa renda e vivenciam desigualdades raciais e sociais. Os estudantes de cotas de corte racial e social trazem em suas narrativas a percepção acerca da importância da política de ação afirmativa como direito, estratégia para democratização do ensino e instrumento de reparação histórica. Narrativas também destacaram um cotidiano institucional atravessado por situações de racismo e discriminação. Contudo os estudantes negros construíram um protagonismo político e resignificaram o espaço de formação

contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, apresentando demandas e reivindicações. A tese poderá contribuir para visibilizar a emergência das narrativas dos estudantes negros, as percepções acerca dos três eixos das ações afirmativas, e na promoção de ações que potencializem suas vozes e estratégias de fortalecimento como sujeitos coletivos, reconhecendo suas pautas e agendas entorno das questões étnico-raciais, de gênero e da juventude.

## **Palavras-chave**

Ações Afirmativas; Desigualdades; Racismo; Movimento Negro.



## Abstract

Miranda, Maria Aparecida; Salvador, Andréia Clapp (Advisor). **Affirmative Actions in High School at IFRJ: a study case about the implementation and narratives of black students**. Rio de Janeiro, 2020. 299p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This Doctoral Thesis is the result of research on the narratives of black high school students, about the experiences and trajectories on the Rio de Janeiro campus of IFRJ and on the implementation of the rules and legislation that govern affirmative action policies. The research aims to analyze the perceptions and narratives of black students about the school trajectory and about the implementation of the three axes of affirmative actions: access through racial quotas, education for ethnic-racial relations and student assistance and permanence strategies. In the present thesis, affirmative action policies are understood as measures that presuppose a historical repair of inequalities and disadvantages accumulated and experienced by a certain group, so that these measures increase and allow access to rights, guaranteeing greater equality of opportunity. The methodology used in the research was a case study, with qualitative and quantitative approaches, with the performance of nineteen interviews with black students who entered through racial quotas policies in the period from 2013 to 2018. An analysis was made of the institutional documents dealing with affirmative action policies. As a result of the research, findings and clues allow us to assess that, regarding the socioeconomic profile, students and their families constitute segments of the low-income population and experience racial and social inequalities. The students of racial and social quotas bring in their narratives the perception about the importance of the affirmative action policy as a right, a strategy for the democratization of teaching and an instrument of historical reparation. Narratives also highlighted an institutional daily life crossed by situations of racism and discrimination. However, black students built a political role and reframed the training space by opposing ideas, elaborating other narratives, presenting demands and demands. The thesis may contribute to

make visible the emergence of the narratives of black students, the perceptions about the three axes of affirmative actions, and in the promotion of actions that enhance their voices and strengthening strategies as collective subjects, recognizing their agendas and agendas around ethnic issues racial, gender and youth.

## **Keywords**

Affirmative Actions; Inequalities; Racism; Black Movement.

## Sumario

1. Introdução	21
2. As desigualdades construídas: racismo e exploração econômica	45
2.1. As marcas da escravidão: expropriação do trabalho	45
2.2. Desigualdades raciais e sociais: persistência e enfrentamentos	54
3. A educação na agenda e no protagonismo do Movimento Negro	72
3.1. A educação na agenda do Movimento Negro	73
3.2. Movimento Negro e a defesa das Políticas de Ações Afirmativas	78
4. Políticas de Ações Afirmativas e os desafios para a construção da reparação	105
4.1. Políticas de Ações Afirmativas: o debate conceitual	107
4.2. O Eixo de Ação Afirmativa de acesso através da reserva de vagas	123
4.3. O Eixo da Ação Afirmativa de educação para as relações étnico-raciais	130
4.4. O Eixo da Ação Afirmativa de permanência	143
5. As Narrativas dos Estudantes Negros: trajetórias e percepções acerca dos eixos das Ações Afirmativas na Educação	158
5.1. O Campo empírico da pesquisa: Campus Rio de Janeiro do IFRJ	160
5.2. Caracterização: perfil socioeconômico dos entrevistados e as estratégias de participação	174
5.3. As Narrativas dos Estudantes sobre as Políticas de Ações Afirmativas	191
5.3.1. Narrativas sobre as Políticas de Ações Afirmativas	191

5.3.2. A perspectiva dos estudantes acerca do eixo ação afirmativa de acesso por reserva de vagas de corte racial: Lei nº 12.711/2012	199
5.3.3. A perspectiva dos Estudantes acerca do eixo ações afirmativas de educação: Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	215
5.3.4. A perspectiva dos Estudantes acerca do eixo de ações afirmativas de permanência: Decreto nº 7.234/2010	244
6. Considerações finais	261
7. Referências bibliográficas	272
8. Apêndices	287
8.1. Apêndice 1 – Ficha de identificação do entrevistado	287
8.2. Apêndice 2 – Roteiro da entrevista	289
8.3. Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	293
8.4. Apêndice 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	296
8.5. Apêndice 5 – Planejamento: Ações, atividades e temas presentes na agenda do NEABI do Campus Rio de Janeiro no período entre 2016 e 2017	298
9. Anexos	299
9.1. Anexo 1 – Organograma do Sistema de Reserva de Vagas - IFRJ	299

## Lista de figuras

Figura 1- Cartaz 1	101
Figura 2- Cartaz 2	101
Figura 3- Cartaz 3	102
Figura 4- Cartaz 4	102
Figura 5- Cartaz 5	102
Figura 6- Cartaz 6	103
Figura 7- Cartaz 7	103
Figura 8- Cartaz 8	104
Figura 9- Cartaz 9	104

## Lista de quadros

Quadro 1 - Autodeclaração da população negra e branca	57
Quadro 2 - Áreas de ação do PNAES	146
Quadro 3 - Modalidades de Auxílio Permanência	155
Quadro 4 - Estratégias de Permanência	156
Quadro 5 - Composição do IFRJ e os Cursos do Ensino Médio Técnico	162
Quadro 6 - Cursos ofertados no campus Rio de Janeiro/IFRJ	166
Quadro 7 - Nomes de origem Africana e seus significados	175
Quadro 8- Identificação dos Estudantes Entrevistados	176
Quadro 9 - Renda <i>per capita</i> familiar	178
Quadro 10 - Inserção em Programas	179
Quadro 11 - Bairros de origem dos entrevistados	182
Quadro 12 - Participação em cursos preparatórios para processo seletivo	184
Quadro 13 - Motivações para escolha do curso e da instituição de ensino	185
Quadro 14 - Desafios e estratégias de superação na trajetória escolar	186
Quadro 15 - Formas de participação dos estudantes e objetivos	187
Quadro 16 - Percepções sobre as Políticas de Ações Afirmativas	192
Quadro 17- Política de reserva de vagas de corte racial	200
Quadro 18 - Aspectos da política de ação afirmativa de reserva de vagas de corte racial	210
Quadro 19 - Temáticas desenvolvidas	217
Quadro 20 - Outras temáticas	221
Quadro 21 - Componentes curriculares e o debate étnico-racial	224
Quadro 22 - Tipos de discriminação	227
Quadro 23 - Não identificaram discriminações	236
Quadro 24 - Participação em atividades e eventos dos grupos	238
Quadro 25 - Auxílios e valores de 2011 a 2018	245

Quadro 26 - Renda Per Capita familiar e Auxílios recebidos	246
Quadro 27 - Contribuições do PAE para os entrevistados	247
Quadro 28 - Aspectos positivos do PAE	251
Quadro 29 - Aspectos negativos do PAE	253
Quadro 30 - Estratégias de permanência	255
Quadro 31 - Contribuições das estratégias de permanência	256

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Número de Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa - 2015 - 2019	163
Tabela 2 - Mapeamento Quantitativo dos Estudantes Negros que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de Corte Racial no Ensino Médio Técnico	172



## Lista de gráficos

Gráfico 1 - Desvantagens e desigualdades raciais – 2017-2018	59
Gráfico 2 - A população na força de trabalho – 2018	60
Gráfico 3 - Pessoas em ocupações informais – 2018	60
Gráfico 4 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2018	61
Gráfico 5 - Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução – Brasil – 2018	62
Gráfico 6 - Rendimento mensal domiciliar na linha da pobreza – 2018	63
Gráfico 7 - Taxa ajustada de frequência escolar – 2018	63
Gráfico 8 - Pessoas de 18 a 24 anos e anos de estudo – 2018	64
Gráfico 9 - Conclusão do ensino médio – 2018	64
Gráfico 10 - Os Estudantes do Ensino Médio e do Superior – 2009 a 2015	66
Gráfico 11 - Jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior (%) - 2016 a 2018	67
Gráfico 12 - Adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio	67
Gráfico 13 - Rendimento mensal domiciliar per <i>capita médio</i> , por cor ou raça - Brasil - 2012-2018	181

## Lista de abreviaturas e siglas

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
AE - Assistência Estudantil  
ANDIFES - Associação de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPIA - Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação  
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social  
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa  
CoTP - Coordenação de Orientação Técnico-Pedagógica  
CPIL - Colégio Pedro II  
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social  
EPT - Educação Profissional Tecnológica  
ESS - Escola de Serviço Social  
ETFQ-RJ - Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro  
FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz  
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos  
Comunitários e Estudantis  
GPAAR - Grupo de Pesquisa de Ações Afirmativas e de Reconhecimento  
HUPE - Hospital Universitário Pedro Ernesto  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
IFF - Instituto Federal Fluminense  
IFs - Institutos Federais  
IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

ILO - International Labor Office

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira INSS Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

MN - Movimento Negro

MNN - Movimento de Mulheres Negras

MNU - Movimento Negro Unificado

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NIREMA - Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Política de Ação Afirmativa

PAE - Política de Assistência Estudantil

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAS - Plano Nacional de Assistência Social

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROAC - Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos

PROAES - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PROGEPE - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC - Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RM - Região Metropolitana

RU - Restaurante Universitário

SEPPIR - *Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*

SENUN - Seminário Nacional de Estudantes Universitários Negros

SETEC/MEC - Secretaria de Educação Tecnológica - Ministério da Educação

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

UEE - União Estadual dos Estudantes

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

# 1

## Introdução

A tese é resultado da pesquisa que analisa as narrativas dos estudantes negros do Ensino Médio Técnico Integrado do campus Rio de Janeiro do IFRJ, acerca das vivências, trajetórias e implementação das normas e legislações que regem as políticas de ações afirmativas no campo da educação.

A investigação teve como objetivo apreender e analisar as percepções que os estudantes negros, que ingressaram a partir do sistema de reserva de vagas de corte racial ou cotas raciais, elaboram sobre os 3 (três) eixos das ações afirmativas que se efetivam a partir do acesso à educação através da reserva de vagas, da oferta da educação para as relações étnico-raciais e das ações de assistência estudantil e estratégias para a permanência. Buscou-se também identificar se os estudantes forjam estratégias de mobilização e tencionam para a adoção de práticas que expressem seus interesses.

### **A construção do objeto e a realidade da autora**

A pesquisa para elaboração da tese foi resultado do estudo de caso, alicerçado em referências bibliográficas, legislações e pesquisas de campo, através das quais consultamos documentos institucionais, coletamos dados quantitativos, qualitativos, com mapeamento de estudantes e estudo de perfil, além da realização de entrevista com dezenove (19) estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, formação oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Rio de Janeiro/IFRJ, campo empírico da pesquisa.

O objetivo do estudo, foi apreender as percepções e vivências presentes nas narrativas dos estudantes negros, do Ensino Médio Técnico Integrado, acerca de suas trajetórias no espaço institucional e sobre a implementação das políticas de ações afirmativas na educação. O objetivo específico da pesquisa foi analisar as percepções dos estudantes negros que ingressaram através do sistema de reserva de vagas de corte racial, mapeamento do quantitativo de ingressantes, estudo do perfil a partir da ficha de identificação e das entrevistas, utilizando-se para tal um roteiro semi-estruturado.

As políticas de ações afirmativas são medidas que, pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas, vivenciadas por um determinado grupo, de modo que essas medidas aumentem e facilitem o acesso a direitos, garantindo a igualdade de oportunidades que constituam políticas de inclusão ou permanência. Na educação superior no Brasil, surgem e são implementadas desde 2002, e no caso da educação de nível médio, elas aparecem a partir da publicação e implementação de aportes jurídicos como Lei nº 12.711/2012, Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e do Decreto nº 7.234/2010.

O interesse em estudar e pesquisar o tema das ações afirmativas surgiu a partir das vivências na atuação profissional como assistente social, inserida desde 2009 no campo da educação e lotada no campus Rio de Janeiro do IFRJ, instituição que oferta formação profissional e tecnológica nas modalidades de ensino médio, pós-médio, graduação e pós-graduação, e compõe a rede federal de educação.

Na instituição, os assistentes sociais integram à equipe de Coordenação de Orientação Técnico-Pedagógica<sup>1</sup> (CoTP), atuando nos programas de assistência ao discente, e no atendimento de demandas aos estudantes, familiares, professores e servidores técnicos e administrativos, grupos que compõem a comunidade escolar. A equipe técnica dessa coordenação é formada por Assistentes Sociais, Pedagogas, Orientadoras Educacionais e Técnicos em Assuntos Educacionais, que atuam conjugando esforços para o atendimento e orientação técnico social e pedagógica. Nessa dinâmica, no processo de trabalho dos profissionais surge diferentes questões, que estão relacionadas ao desafio por atuarem na agenda de uma instituição pública de educação, cujo ambiente se caracteriza como escolar/acadêmico.

A implementação dos aportes jurídicos, que regulamentaram as ações afirmativas, contribuiu para novas requisições e frentes de atuação para os assistentes sociais inseridos no campo da educação. A partir dessa experiência, passamos a identificar junto aos beneficiários da assistência estudantil e do sistema de reserva de vagas, questões acerca dessa nova realidade que se apresentava, exigindo intervenções sociais e ofertas de políticas de ações afirmativas de diferentes modalidades. Destaco que o interesse em estudar o tema, justifica-se pela identificação dessas novas demandas e inquietações

---

<sup>1</sup> A Coordenação de Orientação Técnico Pedagógica (CoTP) integra junto com outras, a estrutura técnica administrativa que na organização hierárquica do campus, está subordinada as Direções de Ensino e Direção Geral do campus. A equipe técnica é formada por Assistentes Sociais, Pedagogas, Orientadoras Educacionais e Técnicos em Assuntos Educacionais.

presentes no estudo do campo das relações raciais, que marcam minha história pessoal e profissional.

Em minha trajetória, realizei os estudos de Graduação em Serviço Social na Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói-RJ (1987-1992). Estudante universitária, oriunda de família negra, pertencente a classe trabalhadora assalariada e moradora do Município do Rio de Janeiro. Logo percebi que, para realizar o percurso entre os municípios Rio e Niterói, e garantir a manutenção da vida acadêmica, teria que "construir estratégias de sobrevivência". Assim, na trajetória universitária fui estudante bolsista no Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP/UFF), estagiária bolsista no Hospital dos Servidores do Estado, estagiária bolsista na Fundação Leão XIII, Monitora acadêmica na ESS/UFF e Bolsista de Iniciação e de Aperfeiçoamento em Pesquisa (CNPQ-UFRJ).

As vivências e a identificação de estratégias que pudessem contribuir para garantir recursos materiais e financeiros para a permanência na instituição e continuidade da trajetória universitária, bem como a acumulação de conhecimentos e experiências na vida acadêmica e profissional, estiveram presentes na minha trajetória e de outros universitários, o que na atualidade identifico também na trajetória dos estudantes negros inseridos no ensino médio do IFRJ. Não obstante, esta foi a história e a realidade de vários educandos negros e pobres que nas décadas de 1980 e 1990, construíram projetos e sonhos de formação universitária, inicialmente participando dos cursos de pré-vestibulares, e posteriormente, buscando alternativas e estratégias de permanência.

Nessa dinâmica, participei em 1993 do 1º Seminário Nacional de Estudantes Universitários Negros (SENUN) em Salvador - Bahia, organizado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), e tinha como tema central "A Universidade que o Povo Negro Quer". Nas mesas temáticas e reuniões, eram apresentados e debatidos estudos sobre: o negro na sociedade brasileira; discriminação racial; violência racial; desigualdades na educação; universidade pública e meritocracia; ausência de pesquisas, pesquisadores e orientadores com foco no campo dos estudos das relações raciais e outros. Essas foram algumas das pautas do seminário que mobilizou estudantes negros de vários estados, de universidades públicas e privadas. Na ocasião da mobilização de estudantes para o processo de organização e participação no SENUN, observei críticas e desconfortos por parte de estudantes não negros, que desqualificaram a iniciativa, que configurou uma ação de continuidade dos enfrentamentos

organizados pelo Movimento Negro, denunciando as desigualdades e reivindicando políticas antirracistas e de reparação.

Os negros e negras vivenciam na sociedade brasileira um estado de tensão emocional permanente, oscilando entre sentir-se ora perseguidos e ora perseguidores. O racismo incorporado às estruturas sociais causa acessos desiguais para negros e brancos, naturalizando-se ao conjunto da sociedade. A participação nos encontros e debates que antecederam ao SENUN, com estudantes negros de várias universidades (UERJ, UFRJ, UFF, UNIRIO, Gama Filho, etc.) e com ativistas do Movimento Negro no Rio de Janeiro, configurou para muitos dos participantes, o início de um esforço coletivo de aproximações e reflexões sobre as desigualdades e desvantagens que os estudantes e o grupo racial negro acumularam na história do Brasil.

Ainda na década de 1990, tive a oportunidade de participar de reuniões e rodas de conversas organizadas pela Comissão de estudos com ênfase nas temáticas de Gênero/Raça/Etnia, sob a Coordenação da professora Magali da Silva Almeida, no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS, 7ª Região) no Rio de Janeiro. A centralidade das reflexões e proposições de estudo, giravam entorno do debate crítico, apropriação da temática e produção de conhecimento no âmbito do Serviço Social e das questões de gênero/raça-etnia.

No período compreendido entre 1994 e 1997, realizei o curso de Mestrado em Serviço Social na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendendo a dissertação intitulada “Violência e Cidadania no Cotidiano dos Moradores de Favelas: um estudo de caso”. A pesquisa teve como objetivo identificar e interpretar aspectos da violência e da luta pela cidadania no cotidiano dos moradores da comunidade Nova Holanda, no Complexo da Maré.

Na construção de uma trajetória como estudante ou profissional, percepções e sentimentos atravessam as vivências e práticas dos indivíduos, pesquisadores, militantes, atores inseridos nas diferentes esferas da vida social. Nesse sentido não posso negar os aprendizados e influências que me atravessam, estão presentes nessa caminhada mobilizando e motivando esforços, sonhos que renovam projetos, sentimentos de indignação face as diferentes formas de violência, discriminação e das desigualdades raciais, gritando na vida cotidiana da população negra, mas também o reconhecimento das lutas e estratégias de resistência na trajetória histórica do povo negro.

As experiências e inquietações que acumulo, a partir da inserção profissional em áreas como saúde, educação e habitação, também contribuíram para a mobilização de esforços em estudar as políticas de ações afirmativas que,



após amplos debates, foram institucionalizadas e entraram para o universo das instituições federais de educação.

Para estabelecer aproximações com esse debate, tive a oportunidade de percorrer outros itinerários. Em 2015, iniciei participação nos seminários e encontros organizados pelo Grupo de Pesquisa de Ações Afirmativas e de Reconhecimento - GPAAR, do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. A partir dos encontros pude acessar estudos, pesquisas e referências sobre a temática das Políticas de Ações Afirmativas e os Pré-Vestibulares Comunitários, e com estudantes inseridos nos cursos de graduação, mestrado e doutorado envolvidos com o desenvolvimento desses temas.

Ainda em 2015 participei do 1º Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras, organizado por um grupo de pesquisadoras na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A rede é resultado das apostas de educadoras-professoras negras da educação básica que são pesquisadoras (mestrado e/ou doutorado), livre pensadoras e ativistas de coletivos que fazem parte do Movimento Negro Brasileiro. É parte de um movimento pedagógico dinamizado por intelectuais negras comprometidas com a agenda, onde o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais ganha centralidade. Os encontros são anuais e as participantes têm formação em várias áreas de conhecimento, inseridas principalmente na rede pública de ensino, mas também na rede particular da educação básica e em universidades.

As participações no GPAAR/PUC-Rio e nos encontros da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras/UNIRIO, oportunizaram reflexões, leituras e acesso a referências teóricas alinhadas ao campo dos estudos das relações étnico-raciais. Contribuíram ainda para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação na perspectiva da afrocentricidade, nas escolas e universidades, nas salas de aula, nas vivências dos estudantes do ensino médio e da graduação do IFRJ, e sobre o compromisso e a construção da educação para as relações étnico-raciais. Entendemos com o filósofo Asante (2009) que a afrocentricidade estuda ideias, conceitos, eventos, personalidades e processos políticos e econômicos de um ponto de vista do povo negro, como sujeito e não como objeto.

No ano de 2016 passei a integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) no campus Rio de Janeiro/IFRJ, que foi criado pela Portaria nº 200/2016, com o objetivo de promover estudos, elaborar, fomentar e promover ações de ensino, pesquisa e extensões voltadas à implementação das Leis nº

10.639/2003 e 11.645/2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A inserção me aproximou do grupo de estudantes do ensino médio, que compunha o Coletivo de Estudantes Negros Aqualtune, em razão das articulações que foram estabelecidas com o NEABI, ambos do campus Rio de Janeiro/IFRJ, para a organização de agendas conjuntas que, resultaram em seminários, rodas de conversas, aulas e outras, com foco em temas do campo dos estudos das relações raciais.

Essas participações e buscas contribuíram para fortalecer o projeto de Doutorado em Serviço Social com foco no estudo das desigualdades raciais, da trajetória e protagonismo do Movimento Negro na defesa da educação, e das políticas de ações afirmativas no âmbito da educação. Assim em 2016 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio.

### **O objeto e a justificativa da pesquisa**

A presente tese tem como objeto de estudo, as percepções e narrativas dos estudantes negros do ensino médio técnico integrado acerca de suas trajetórias no espaço institucional e sobre a implementação das políticas de ações afirmativas na educação.

Com a tese "Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre as narrativas dos estudantes negros", buscamos analisar às percepções e narrativas presentes acerca das trajetórias dos estudantes negros (pretos e pardos)<sup>2</sup> que ingressaram nos cursos do Ensino Médio do Campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ), e sobre a implementação das políticas de ações afirmativas na educação.

No Brasil, a visibilidade das políticas de ações afirmativas surge num tempo recente, após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban na África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Deixou como legado uma agenda de políticas e estratégias governamentais.

Entendemos que diferentes fatores contribuíram para a conquista das políticas de ações afirmativas: mobilizações operadas pelas expressões do Movimento Negro Brasileiro, denunciando o mito da democracia racial e as desigualdades raciais; diversificação das formas de mobilização, enfrentamentos

---

<sup>2</sup> Conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e adotado no Estatuto da Igualdade Racial, no Artigo 1º - parágrafo único - a população negra é formada pelo conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas.

e proposições dos movimentos coletivos que emergem no período da ditadura (1964-1985) e na direção do movimento constituinte (1987-1988) fortalecido na instalação da Assembleia Nacional Constituinte no Congresso Nacional, que mobilizou amplos setores da sociedade<sup>3</sup>; contribuições de intelectuais e ativistas do campo das relações raciais, que articularam produções de conhecimentos para o ativismo intelectual e político; estudos realizados por instituições governamentais como o IBGE e o IPEA, que através de pesquisas identificaram e comprovaram a já denunciada desigualdade racial existente no Brasil; a realização da "Marcha de Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida" em 20 de novembro de 1995, em Brasília/DF; a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul, e as agendas assumidas pelos governos que nos últimos anos vêm implementando políticas antirracistas de combate às desigualdades raciais.

Sobre as definições de ações afirmativas, que constituem referências em nosso estudo, destacamos a contribuição do jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes, que define como um "conjunto de políticas públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional". Para o autor, essas políticas podem ainda "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.135).

No campo da antropologia e da educação, temos as definições do professor Kabengele Munanga e da professora Nilma Lino Gomes afirmam que, "constituem políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativa ou voluntária, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais", e ao definir o público alvo, destacam os "étnico-raciais" com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, nos setores (Munanga & Gomes, 2006, p. 186).

---

<sup>3</sup> O processo constituinte de 1987/1988 ficou marcado na trajetória constitucional brasileira pela sua inovadora abertura à ampla participação popular, motivada pelo anseio de redemocratização do país. Como consequência dessa abertura, a elaboração do texto constitucional foi precedida de um debate longo e tecnicamente difícil, mas ao mesmo tempo, rico e democrático. A sociedade, os movimentos sociais encontraram formas de participar e interferir no processo constituinte.

E conforme elaboração de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2012), as ações afirmativas configuram "qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações". Concordamos com o autor quando afirma que são políticas que buscam "assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo no estabelecimento de cotas para membros desses grupos" (Guimarães, 2012, p. 113).

Considerando o que identificamos em documento elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>4</sup> de que "as ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter à representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades e para combater o preconceito e o racismo". Além disso "objetiva alterar a forma de interpretação da participação dos africanos e de seus descendentes na formação da história cultural, política e social do Brasil" (Brasil-SEPPIR, 2003).

Essas referências configuram achados e pistas que nos permitiram apresentar o estudo sobre o que definimos na tese como os três eixos das ações afirmativas implementados na educação, a partir da institucionalização de aportes jurídicos e normas, que legitimam a adoção de políticas de ações afirmativas nas instituições federais de educação, assim como no Campus Rio de Janeiro/IFRJ, espaço onde atuo profissionalmente, que me oportunizou vivências e aproximações, com o objeto de estudo e nas questões que o envolvem.

O primeiro eixo da ação afirmativa está configurado na implementação da Lei nº 12.711/2012, que possibilita o acesso através da reserva de vagas de corte racial, constitui defesa de direito e oportunidades, objetiva reverter à representação negativa dos negros, promover à igualdade racial e incentivo aos estudantes negros para o acesso às vagas nas instituições federais de educação (ensino médio e superior). O segundo eixo da ação afirmativa está configurado nos aportes Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A ação tem o objetivo de reverter à representação negativa dos negros, ao resgatar sua história, cultura e

---

<sup>4</sup> A SEPPIR é vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, nasceu do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro. Foi criada por medida provisória em 21 de março de 2003, data em que é celebrado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em memória do Massacre de Sharpeville, quando 69 pessoas negras foram assassinadas durante manifestação pacífica na África do Sul em 1960.

conhecimento e assim, combater o racismo e a discriminação. O terceiro eixo da ação afirmativa está configurado na institucionalização do Decreto nº 7.234/2010, que institui a assistência estudantil e outras estratégias que objetivam garantir a permanência. Nesse eixo a ação afirmativa configura uma política social de priorização, e tem como característica a seleção de um determinado público para ser alvo de uma ação de transferência de renda (auxílios) e outros serviços e benefícios, visando a garantia da equidade, oportunizando à justiça.

Essas mudanças operadas no âmbito da política de educação foram realizadas em meio a um processo de expansão física da rede federal de educação, iniciada em 2005, contando para isso com investimentos na infraestrutura física para a expansão dos institutos e crescimento das equipes, para o desenvolvimento das atividades no interior das instituições. Nesse processo, foram aprovadas as políticas de assistência estudantil em 2010, e a de reserva de vagas em 2012. Tais políticas, foram a razão da contratação de assistentes sociais em muitos institutos.

Com efeito, houve o aumento das demandas para as assistentes sociais e outros profissionais, dada as lutas por políticas de ações afirmativas na educação. Nos Institutos Federais (IFs) os assistentes sociais realizam o processo de trabalho desenvolvendo, dentre outras, as seguintes ações: atendimento e orientação social aos estudantes e familiares; elaboração de editais, planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa de Assistência Estudantil (PAE); divulga as ações do PAE para a comunidade acadêmica; realiza estudo socioeconômico para apuração da renda *per capita* familiar, visando a participação em programas como o acesso a instituição através de reserva de vagas, de corte racial e social, e para o auxílio permanência; elabora relatórios, planilhas e documentos dos programas implementados; realiza articulações com a equipe multiprofissional para acompanhamento e encaminhamento de situações, demandas internas e externas. É nesse contexto, que nossos interesses e motivações para o estudo se justificam.

No âmbito da profissão, podemos destacar a intensificação de um ativismo intelectual de negras e negros, que vêm nos últimos 20 anos construindo uma agenda que opera tencionando, formulando e reivindicando uma pauta que articule ensino, pesquisa e extensão à questão étnico-racial, antirracismo e de combate às desigualdades raciais e sociais.

A pesquisa e a escolha temática que apresentamos, está vinculada as reflexões que foram realizadas por nós, a partir de referências de intelectuais e ativistas negras do Serviço Social, e de outras áreas de conhecimento. Ao longo das últimas décadas, os órgãos de representação da categoria vêm construindo um projeto de profissão, sustentado por um arcabouço teórico metodológico, direcionado pelo esforço de apreensão da realidade sob a orientação do marxismo e uma direção ética-política vinculada às lutas da classe trabalhadora. Essa construção, embora recente, nos deixa um importante legado de amadurecimento teórico-político, e coloca o importante desafio, sobretudo às entidades dessa profissão, de construir estratégias de consolidação do projeto profissional crítico.

Nessa linha, temos no âmbito da categoria profissional um aumento crescente de uma intelectualidade negra formada por pesquisadores, ativistas, profissionais e suas autorias e narrativas no âmbito da profissão, construindo um protagonismo que alinha ações de denúncias e de proposições, tais como: a desigualdade racial no cenário brasileiro; a urgência da apropriação pelas instâncias de representação da categoria dos assistentes sociais (ABEPSS, CFESS, ENESSO, CRESS, e outros) dos estudos do campo das relações raciais, no sentido de compreender que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais, convergindo para a manutenção das desigualdades entre negros (pretos e pardos) e brancos na sociedade brasileira.

Necessário reconhecer que a persistente desigualdade racial e social corrobora para o agravamento da questão racial, e mantém um contingente significativo da população negra na condição de pobreza, com demanda por direitos, políticas públicas e serviços sociais.

Com efeito, as autorias de intelectuais do campo do Serviço Social como de Almeida (2011), Rocha (2011), Ribeiro (2008), Procópio (2017), Martins (2016), Eurico (2013), Pinto (2018), Madeira (2017) e de outras intelectuais, negras e não negras, vem motivando e orientando para um esforço teórico e político de vinculação dos estudos e das pesquisas (graduação, pós-graduação, publicização das experiências profissionais através de registros e publicações, relatórios de estudos e pesquisas, etc.) de temáticas no campo das relações étnico-raciais, imbuídos na apropriação de categorias e conceitos tais como: raça, racismo, preconceitos, desigualdade racial, feminismo negro, discriminação racial, políticas de ações afirmativas e outros.

O desafio do reconhecimento da questão racial, atravessa as questões sociais, marcadas pelas desigualdades raciais, pelo racismo estrutural e

estruturante, discriminação racial, estão na agenda dos debates comprometidos com uma nova ordem societária, que no campo profissional está presente e referendada no Projeto Ético e Político do Serviço Social, explicitado no Código de Ética Profissional, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/93) e nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996.

Os profissionais de Serviço Social constroem historicamente, uma atuação a partir das dimensões educativas, investigativas e interventivas no âmbito das instituições e serviços, na implementação de políticas públicas, destinadas à população que reivindica direitos. Ao construir aproximações com a realidade, com os segmentos populacionais, o profissional é desafiado a realizar o enfrentamento e denúncias das desigualdades raciais e sociais. Com efeito, o compromisso da área do Serviço Social com a questão racial, vem se constituindo a partir de autorias e insurgências.

A exemplo temos, as contribuições da pesquisadora e ativista Magali da Silva Almeida (2013), que destaca a presença de assistentes sociais, desde os anos 1980, engajadas nas lutas antirracistas, apresentando uma pauta dentro e fora da profissão, seja na articulação com o Movimento Negro, seja nos encontros da categoria. Somado a isso, temos a aprovação do Código de Ética de 1993, que demarca em seus princípios um exercício profissional que combata toda forma de opressão e discriminação. Além disso, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, apontam em seu programa, a incorporação de conteúdos obrigatórios nos currículos acadêmicos sobre as questões étnico-raciais.

No artigo intitulado “Mulheres Negras e Globalização”, Almeida (2011) assume sua identidade afirmando a condição de “pesquisadora e militante”. Traz para o centro do debate os desafios, enfrentamentos e mediações que se colocam para as mulheres negras na dinâmica da sociedade globalizada. As provocações da autora, nos remetem a buscar fundamentações teóricas em face do conhecimento produzido e acumulado por pesquisadoras negras brasileiras que, vêm assumindo o protagonismo “em subverter a tradição acadêmica oficial” (Almeida, 2011, p. 1). Além disso, nos adverte para termos como intento a análise da globalização que pressupõe “um mergulho no mundo do trabalho”. Destaca as grandes perdas acumuladas por trabalhadoras e trabalhadores, decorrentes do diferenciado acesso e distribuição da riqueza, socialmente produzida. Com efeito, traz para reflexões os mecanismos de discriminação, racismo estrutural e institucional que corroboram para o quadro de desigualdade que afeta a população negra, e de forma particular as mulheres negras.

A autora ressalta em suas análises o importante papel dos afrodescendentes brasileiros, marcados por um passado escravista, em um país de economia dependente e racismo estrutural. Desta forma, é necessário investigarmos nosso passado para então analisarmos o presente. Conforme Almeida (2011), embora ocorra um quadro crescente de escritores e pesquisadores negros brasileiros, temos ainda uma lacuna no que se refere à produção de estudos e pesquisas sobre a temática racial e sobre a mulher negra, e nessa dinâmica aponta que as categorias “Gênero, raça/etnia e classe social são indissociáveis” e devem estar presentes no debate e produção de conhecimento do Serviço Social.

Outra contribuição que marca nossas reflexões, está compartilhada no artigo “A Questão Étnico-Racial e a sua relevância no processo de formação em Serviço Social”, da pesquisadora e ativista Roseli da Fonseca Rocha (2011). No estudo identificamos as análises das categorias raça/etnia, discriminação racial, desigualdade racial, justiça social e outras, e o destaque da autora sobre o desafio e urgência da inserção da temática étnico-racial no âmbito da formação em Serviço Social.

Para Rocha (2011), faz-se necessária a compreensão do fenômeno do racismo e suas expressões no Brasil, com objetivo de superação. Além disso, o alinhamento entre temas, conceitos e categorias presentes no debate étnico-racial, tem como propósito fortalecer, no processo de formação, o posicionamento profissional em favor da equidade e justiça social frente às violações de direito, que marcam as desigualdades sociais de significativa parcela da classe trabalhadora e, em particular da população negra. Assim traz à baila, debate e temas que podem dar visibilidade aos indicadores de desigualdades raciais, como estratégia de leitura e aproximação da realidade e das condições de opressão e expropriação, que a população afro-brasileira vivencia. De acordo com a autora, "numa sociedade que se sustenta sobre os pilares do mito da democracia racial, a condição étnico-racial é (...) utilizada como mecanismo de seleção e exclusão" e notadamente " aparece como elemento secundário nos estudos e pesquisas acadêmicas, bem como nas propostas e elaborações de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das injustiças sociais (Rocha, 2011, p. 4).

Segundo a autora, os índices que retratam os níveis de desigualdades raciais estão presentes em todas as esferas da vida social, e analisa que nesse quadro, em determinados espaços são visíveis os níveis de desigualdades, ainda mais impactantes quando atingem as mulheres negras. Assim alinha suas



reflexões comprometidas com temas que podem contribuir para consolidar no processo de formação profissional dos Assistentes Sociais, a luta por combate ao racismo e a discriminação, defesa da igualdade racial, e ainda a defesa de igualdade na perspectiva de gênero, com destaque para as mulheres negras.

Essas e outras autorias comprometidas com os estudos do campo das relações étnico-raciais, configuram narrativas contra-hegemônicas que insurgem no campo do Serviço Social, alterando estruturas de organização, pensamentos, promovendo e provocando a busca de outras leituras, reflexões e práticas.

### **Escolha metodológica e procedimentos da pesquisa**

O ato de pesquisar gera um produto social, sendo uma prática válida e necessária na construção da vida em sociedade e, ao desvelar certa realidade, uma pesquisa precisa apontar caminhos para sua transformação, em especial as realizadas pelas Ciências Humanas e Sociais. O pesquisador, precisa adotar um caminho de explicação da realidade que investiga. Para realizar essa caminhada é necessário, a priori, a escolha de instrumentos em consonância com o método de interpretação que responda o problema formulado, levando ao entendimento da realidade que se procura desvelar.

O caminho metodológico estruturou-se a partir da pesquisa qualitativa em virtude do potencial de apreensão crítica da realidade. No estudo buscamos empreender uma análise de modo a sugerir como produto da pesquisa estratégias de ampliação e de redefinição dos sistemas de ações afirmativas, que sejam adequadas para a realidade da população negra brasileira.

Não há dúvidas de que, a cada novo ano letivo as instituições federais de educação - universidades e institutos federais que atuam com os níveis superior médio - ficam mais multiculturais, mais multirraciais e mais próximas das realidades étnico-raciais do Brasil. Portanto, o processo de desenvolvimento do capitalismo revela suas contradições internas, ou seja, o choque entre forças contrárias, disputas por espaços privilegiados de poder e de decisão política, impulsionadas pela ação dos diversos movimentos sociais, em especial aqui pelo Movimento Negro, que luta pelos múltiplos direitos da população negra.

A metodologia como afirma Minayo (1994), inclui tanto as concepções teóricas quanto as escolhas procedimentais de levantamento de dados. Assim, a teoria e a metodologia caminham juntas, ou seja, um conjunto de técnicas, que deve dispor de um instrumental claro e coerente. De acordo com a autora, a pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da

realidade, e a pesquisa pode ainda alimentar a atividade de ensino, atualizá-la frente à realidade do mundo. Desse modo, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja,

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos (Minayo, 1994, p. 21).

Nesse sentido e devido à natureza das questões propostas, optamos pelo desenvolvimento de um estudo de caso, visando compreender a singularidade do objeto pesquisado, numa perspectiva de abordagem qualitativa para o encaminhamento da pesquisa de campo. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e específicas, além de se preocupar com um nível de realidade, que dificilmente poderia ser quantificado pois, trabalha com o universo de significados, a partir da perspectiva de participantes específicos.

E conforme Becker (1997), o estudo de caso em ciências sociais é tipicamente, não o de um indivíduo, mas sim de uma organização ou comunidade.

O estudo de caso geralmente tem um propósito duplo: por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais (Becker, 1997, p. 118).

O referido contexto, mencionado acima, tem suas especificidades, das quais podemos destacar: visam à descoberta de novos elementos; enfatizam a interpretação para uma compreensão mais completa do objeto estudado; buscam retratar a realidade de forma profunda; usam uma variedade de fontes de informações; revelam que o pesquisador procura relatar as experiências de modo, que o leitor possa fazer as suas generalizações possíveis; procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, e nos relatos dos estudos utilizam uma linguagem acessível, para uma transmissão dos dados de forma direta.

A opção por realizar entrevistas ocorre pela oportunidade de o entrevistador poder observar não apenas o que diz o entrevistado, mas também como o diz. É um dos instrumentos mais adequados para a apreensão e revelação de informações sobre assuntos complexos e experiências vividas emocionalmente carregadas ou para a verificação dos sentimentos subjacentes à determinada opinião.

O cientista social que realiza um estudo de caso de uma comunidade ou organização tipicamente faz uso do método de observação participante em uma de suas muitas variações, muitas vezes em ligação com outros métodos mais estruturados, tais como entrevistas (Becker, 1997, p. 118).

A técnica da entrevista pode se constituir como um dos caminhos metodológicos da pesquisa, sendo um procedimento apropriado para a coleta de dados, em função do estudo de caso, para compreender as percepções e narrativas dos estudantes negros, acerca das políticas de ação afirmativa, especialmente as de corte racial, e como o IFRJ vem operacionalizando as diferentes normas e legislações.

Compreendemos que o conhecimento empírico é o conhecimento adquirido no cotidiano, por meio de experiências, vivências e diálogos. A escolha metodológica e os procedimentos da pesquisa empírica, explicitando as potencialidades e achados do estudo de caso e das entrevistas, pode contribuir para a produção de novos conhecimentos.

A escolha metodológica, para o presente estudo foi pelo estudo de caso, que constituiu de pesquisa qualitativa e quantitativa com atividade de campo, compreendendo a utilização de dois instrumentos para a coleta de dados: aplicação da Ficha de Identificação do Entrevistado (Apêndice 1), o que possibilitou elaborar o perfil dos estudantes, e posteriormente o Roteiro das Entrevistas (Apêndice 2), que possibilitou a apreensão das percepções das trajetórias, nas narrativas dos estudantes, o que constitui uma forma de compreender a experiência humana, as vivências acumuladas no cotidiano dos estudantes no espaço de formação.

Ao realizarmos as entrevistas privilegiamos investigar as percepções e apreensões sobre os três eixos das ações afirmativas, presentes nas narrativas dos estudantes negros matriculados nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do Campus Rio de Janeiro do IFRJ, ingressantes pelos sistemas de reserva de vagas de corte racial. Conforme a pesquisadora e ativista Neusa Santos Souza,

O estudo de caso é um método qualitativo de análise onde qualquer unidade social é tomada como representativa da totalidade. "É um meio de organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado" (Souza, 1990, p. 69-70).

Com efeito, optamos por realizar uma pesquisa cujas etapas compreendem: revisão da bibliografia; estudo de documentos institucionais, normas e legislações; mapeamento dos estudantes ingressantes por reserva de vagas de corte racial; análise do perfil socioeconômico e entrevistas com estudantes negros. A escolha por esses procedimentos metodológicos, visou destacar aspectos da implementação das normatizações e aportes jurídicos das ações afirmativas na educação; os documentos institucionais que definem ações e processos, e as percepções e narrativas dos estudantes sobre suas vivências no contexto institucional estudado.

Na construção dessa abordagem, algumas hipóteses contribuíram para a definição e escolhas de referências e procedimentos de estudos e pesquisas. A partir dessas perspectivas o estudo de algumas hipóteses se apresentaram como centrais no processo de investigação, e para tal destacamos quatro hipóteses.

A primeira hipótese nos questiona se a adoção das ações afirmativas, a partir da Lei nº 12.711/2012, na modalidade cotas raciais no ensino médio contribui para ampliar o acesso à educação de estudantes negros, numa instituição federal de excelência, possibilitando uma maior democratização do ensino médio.

A segunda hipótese nos indaga, se podemos aferir ou não, que a institucionalização da Lei nº 10.639/2003, e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo conforme objetivos programáticos, no âmbito do IFRJ/campus RJ, para uma educação na perspectiva afro-centrada.

A terceira nos argui sobre a assistência estudantil instituída a partir do Decreto nº 7.234/2010, no sentido de perceber se a mesma colabora para a permanência dos estudantes negros (pretos e pardos) na instituição.

E a quarta hipótese nos motiva a aferir que, nas vivências no espaço institucional, os estudantes forjam estratégias de mobilização, reivindicação e tencionam para a adoção de práticas que podem dar visibilidade a temas e questões que expressem seus interesses.

Para a realização dessa caminhada investigativa, a escolha dos instrumentos e procedimentos metodológicos adotados foram fundamentais na dinâmica de interpretação dos problemas formulados.

#### **a) Pesquisa documental**

As legislações, normas, documentos institucionais, e publicações do Ministério da Educação no tocante as temáticas do campo das relações étnico-raciais, trazem uma contribuição essencial para as questões que foram desenvolvidas na pesquisa, pois destacam o debate político em torno do racismo na educação. Os documentos oficiais bem como coleções desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) oferecem subsídios importantes para a instrumentalização no combate ao racismo no contexto educacional, aportes teóricos e jurídicos que justificam as políticas de ações afirmativas por meio de estudos acadêmicos, avaliações e perspectivas de importantes pesquisadores representantes deste debate.

#### **b) Pesquisa de campo**

Para a realização da pesquisa de campo um primeiro aspecto a considerar é que, no cotidiano das instituições de educação são estabelecidas relações sociais, raciais, educativas, e no processo de formação, os estudantes convivem com diferentes atores, situações, programas, projetos, ações e atividades.

Consideramos que no campo educacional, os estudantes vivenciam à dinâmica própria de um espaço na educação formal. As manifestações e narrativas empíricas que acumulam, podem contribuir para enriquecer e transformar processos de trabalho, estratégias de avaliação e formas de acompanhamento de políticas públicas, programas e projetos.

Um segundo aspecto, é que historicamente, convivemos no Brasil com um processo de desigualdade racial, e as instituições de educação contribuem para essa reprodução, na medida em que implementam um currículo escolar eurocentrado. Nessa dinâmica, a questão das desigualdades entre negros e brancos tornou-se um tópico importante nas agendas governamentais e científicas, após mobilizações e pressões engendradas pelo Movimento Negro, principalmente no que se refere à implantação das políticas de ações afirmativas.

Considerando a situação narrada acima, a investigação qualitativa que privilegia o estudo do perfil socioeconômico e a realização de entrevistas com

estudantes, pode contribuir para a identificação das apreensões e análises que são elaboradas sobre as ações afirmativas no campo da educação, ou seja, contribuem para ouvirmos os educandos, que ocupam territórios coloniais, historicamente considerados sujeitos subalternos que narram suas vivências, opiniões e apreensões acerca da implementação das políticas de ações afirmativas, na medida em que configuram o público alvo dessas políticas efetivadas pelo Governo Federal no espaço institucional de formação. Assim aplicamos a Ficha de Identificação dos Estudantes e utilizamos o Roteiro de Entrevistas com dezenove estudantes negros que ingressaram no ensino médio técnico, através do sistema de reserva de vagas de corte racial e social.

Iniciamos a pesquisa de campo com o mapeamento dos ingressantes do sistema de reserva de vagas de corte racial. Na primeira etapa da pesquisa de campo, realizamos a identificação de estudantes dos grupos (1-A e 2-A) que ingressaram no Ensino Médio Técnico Integrado do campus Rio de Janeiro do IFRJ, no período compreendido entre 2013 e 2018.

No planejamento da pesquisa definimos como amostra para a realização das entrevistas com os estudantes, uma amostra de 20 entrevistas, do grupo de ingressantes do período de 2015 a 2018, o que equivaleria. A escolha do referido período ocorreu em razão de que teríamos a oportunidade de identificar estudantes que vivenciaram a implementação das políticas de ações afirmativas num tempo mais recente, e que estariam em fase de conclusão dos cursos ou já concluintes, tendo em vista que os cursos técnicos do ensino médio tem duração de 04 anos.

Assim, nos meses de junho a setembro de 2019, realizamos abordagens com os possíveis entrevistados, utilizando para aproximações, três estratégias: a primeira foi a abordagem por comunicação através de meio eletrônico (e-mail dos estudantes); a segunda foi a diretamente com os discentes nas turmas, e a terceira foi por contato direto com os mesmos reunidos nos espaços de convivência do campus, bem como por indicação de alunos já entrevistados.

Na primeira abordagem, enviamos mensagens para 10 (dez) estudantes, com um conteúdo de apresentação da pesquisadora, breve justificativa e motivação para o contato, explicitação dos objetivos da pesquisa e a solicitação do retorno à comunicação, caso concordassem com a realização da entrevista. Nessa, não obtivemos respostas como retorno, descartamos então essa estratégia.

Na segunda abordagem, a busca foi direta com os estudantes nas turmas, enviamos uma solicitação de presença na Coordenação de Orientação Técnico-

Pedagógica (CoTP) para o estabelecimento de uma conversa com uma funcionária do setor (assistente social) em dia e horário pré-estabelecido. Na ocasião do encontro prestamos esclarecimentos sobre as funções profissionais, objetivo da solicitação da presença, objetivos da pesquisa, os termos de consentimento para realização da entrevista, a dinâmica de coleta de dados dos entrevistados através dos instrumentos Ficha do Entrevistado e Roteiro da Entrevista. Ao final perguntamos se o estudante teria o interesse de participar e conceder a entrevista. Nessa estratégia obtivemos 11 aceitações e 02 recusas.

A terceira abordagem, foi realizada de forma direta com estudantes reunidos nos espaços de convivência do campus, na qual inicialmente perguntamos se os alunos tiveram acesso às vagas através da política de cotas ou se conheciam alguém entre os colegas que vivera essa experiência. Nessa abordagem também obtivemos aceitações e recusas.

Assim, após identificarmos os estudantes, explicitarmos os objetivos da pesquisa, fornecemos os Termos de Consentimento e Assentimento para as Entrevistas para que fossem apresentados e assinados pelos respectivos responsáveis e pelos estudantes, e recebermos a concordância e consentimento para a participação como entrevistados, solicitamos então o preenchimento das Fichas de Identificação dos Entrevistados, o que possibilitou a realização do Estudo do perfil dos estudantes.

O preenchimento do referido instrumento possibilitou a coleta de dados, que contribuiu para identificar o perfil socioeconômico dos estudantes negros, a composição familiar, a trajetória escolar, as vivências no cotidiano institucional, as formas de inserção e participação em grupos, núcleos, representação estudantil e organizações coletivas. Após essa etapa, agendamos dia e horários para a realização das entrevistas, que ocorreram em salas de aula, espaço de convivência do campus, além de um espaço indicado por uma estudante na Estação de Madureira, com a participação do responsável.

O roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os estudantes, visando a apreensão das percepções e narrativas, foi elaborado com a inserção de questões temáticas e conceitos presentes no campo dos estudos das ações afirmativas e das questões étnico-raciais, tendo como perspectiva identificar como essas temáticas se apresentam, ou não, nas narrativas das vivências e apreensões dos estudantes no espaço escolar.

Com a pesquisa buscamos refletir e investigar a efetivação de aportes jurídicos como a Lei nº 12.711/2012, a Lei nº 10.639/2003 e o Decreto nº 7.234/2010. Trata-se de instrumentos, que exigem e propõem um novo

compromisso institucional e profissional, para a implementação de políticas de ações afirmativas na educação.

As entrevistas foram realizadas a partir do roteiro, gravadas e posteriormente transcritas. As narrativas das vivências e das apreensões sobre o modelo implementado no espaço institucional de educação, foram colhidos nas entrevistas, que duraram de 25 a 40 minutos. Essa variação do tempo ocorreu em razão das diferentes formas de envolvimento e participação dos estudantes no momento das entrevistas, formas de expressão das perspectivas, opiniões dos entrevistados, alguns mais descontraídos, e outros menos.

Três estudantes expressaram não aceitar dar entrevista por não gostarem de falar, pois preferiam escrever. Nesse caso ressaltei que seria uma entrevista curta, individual, para apreensão e leitura das trajetórias, experiências, opiniões e vivências através dos relatos. A metodologia aqui escolhida considera, que as apreensões das narrativas possibilitam um contato com a expressão oral que é mais específica e abrangente que um questionário. Com esse argumento, dois estudantes aceitaram realizar a entrevista e uma continuou a rejeitar, dizendo que não gosta de falar pois tem vergonha e nesse caso respeitaríamos a vontade da estudante.

Com efeito, o fato de nosso público alvo ser formado por estudantes do ensino médio com idade entre 15 e 18 anos, ou mais, podemos nos deparar com a presença de timidez, constrangimento ou outros. Entendemos que esses podem ser problemas, situações que podem ocorrer em qualquer pesquisa de campo, que se proponha realizar estudos que objetivem apreender as vivências, trajetórias e opiniões de indivíduos. Nosso propósito inicial foi de realizar entrevistas com uma amostra dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas de corte racial, no período de 2015 a 2018. E para tal definimos uma amostra de 20 estudantes. Entretanto, com a desistência de alguns e a dificuldade de identificação de outros, optamos por encerrar as abordagens e concluir a pesquisa de campo com análise das entrevistas realizadas com os 19 estudantes, entendendo que o material coletado contribui para nosso compromisso de estudo.

Com as entrevistas foi possível identificar nas narrativas dos entrevistados as apreensões, opiniões, percepções e perspectivas que elaboram acerca das vivências cotidianas, e sobre os três eixos de ações afirmativas. Além disso, perceber as formas de inserção e participação em programas e projetos institucionais como os da assistência estudantil, monitoria, pesquisa, estágios e outros.



Acreditávamos que a apreensão das narrativas elaboradas pelos estudantes, bem como do protagonismo e das práticas que executam, bem como dos projetos e sonhos, possibilitaria o acesso a uma leitura mais ampla entorno da efetivação das políticas de ações afirmativas na instituição, o que observaremos nos resultados das entrevistas.

## **Organização da Tese**

Na introdução do estudo, apresentamos as motivações para a realização, a realidade da autora, os objetivos da pesquisa, as justificativas, os procedimentos metodológicos, os conceitos em debate, e por fim, a organização da tese. No trabalho expomos alguns fatores que contribuíram para os estudos, debates, formulações e implementação das políticas de ações afirmativas, e estão presentes na literatura e no campo dos estudos das relações étnico-raciais.

Para o estudo das políticas de ações afirmativas e compreensão e análise das percepções e perspectivas presentes nas narrativas elaboradas pelos estudantes negros do ensino médio, sobre a trajetória educacional e a implementação das ações afirmativas na educação, consideramos inicialmente dois aspectos fundamentais: o primeiro é o entendimento de que as desigualdades raciais e sociais, o racismo e as diferentes formas de discriminação, configuraram motivações e justificativas para a defesa e proposição de políticas de reparação e reconhecimento como as de ações afirmativas; o segundo aspecto é o protagonismo do movimento negro que constrói sua história e trajetória denunciando as desigualdades e as discriminações, atuando propositivamente na defesa da educação e de outras políticas públicas e ações, para alterar o quadro das desigualdades.

No segundo capítulo, faço uma reflexão sobre as desigualdades construídas a partir das marcas deixadas pela tragédia da escravização da população negra africana, concomitante com os negros brasileiros. Destacamos aspectos do processo de acumulação de riquezas, a perpetuação do racismo, discriminação e a persistência das desigualdades raciais e sociais. Dialogamos com pesquisadores como Barros (2016) que realiza estudos sobre o regime de escravidão como agroexportador e de exploração econômica mundial para estruturar o capitalismo moderno. Com Osório (2008) temos as análises de que no tempo presente estudos das questões raciais no Brasil, tem explicado a desigualdade racial em termos das relações entre classe e raça, tendo como

pano de fundo o que se pode chamar de “condição inicial”. E com o pesquisador Theodoro (2008), argumentos destacam que o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. Os estudos de Almeida (2018) corroboram para a compreensão do racismo estrutural, bem como a importância de considerarmos a herança da escravidão para entender as desigualdades raciais. Para o estudo sobre a desigualdade, temos nas pesquisas de Therborn (2009) três tipos de desigualdades: a desigualdade vital, a desigualdade existencial e a desigualdade material ou de recursos. E sobre a desigualdade racial, contribuições de Hasenbalg (1988), Paixão (2013) e Henrique (2000), nos desafiam a identificar os mecanismos de reprodução social que mantêm os negros brasileiros concentrados na base da pirâmide social, mesmo passado mais de 130 anos após a abolição da escravidão. Nesse contexto destacamos os estudos e dados produzidos por órgãos como IBGE, IPEA e outras, que contribuem para a aferição e o reconhecimento das desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

No terceiro capítulo, abordo a partir de uma perspectiva histórica, aspectos que remetem a defesa do campo da educação na trajetória e protagonismo do Movimento Negro (MN), sujeito coletivo, que a partir de mobilizações e sistematizações de práticas, experiências e conhecimentos, constrói sua história denunciando o mito da democracia racial, as discriminações, e opera no enfrentamento do preconceito de cor, do racismo e na proposição de políticas antirracistas e de políticas de ações afirmativas no campo da educação. Para tal dialogamos com autores que realizam estudos sobre a educação como um instrumento para enfrentar o racismo e garantir a integração e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade, como elaborados por Domingues (2009). E sobre as razões históricas que justificam a defesa e proposição das políticas de ações afirmativas na educação, pelo MN, temos os estudos de Syss (2003), e de outros pesquisadores como Gonçalves e Silva (2000), que trazem um resgate histórico sobre as práticas da imprensa negra brasileira na defesa da educação da população negra. Autorias como as de Gonzalez (1982), Domingues (2007) e Lino Gomes (2017), nos ajudam a estabelecer uma compreensão do significado e sentido da educação como matriz central na constituição histórica do MN no Brasil. Na dinâmica destacamos fragmentos de ações históricas como a Marcha de Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida em 1995 ocorrida em Brasília/DF, que marcou o Tricentenário da Morte de Zumbi, símbolo da

resistência escravista. Destaca-se também o esforço da participação desse sujeito coletivo na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata em Durban – África do Sul em 2001. A conferência teve importância fundamental, em âmbito nacional e internacional, para a intelectualidade negra, bem como para as agendas assumidas pelos governos nos últimos anos, pois implementaram políticas de combate às desigualdades raciais como políticas de ações afirmativas.

No quarto capítulo, realizo reflexões sobre as origens e processo de formulação e implementação das políticas de ações afirmativas. E a partir de estudos do campo jurídico, dialogamos com as elaborações de Gomes (2001) que destaca que as políticas de ações afirmativas se configuram como uma forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil. E autorias como de Munanga e Gomes (2006) permitiram compreender que as ações afirmativas constituem políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativa ou voluntária, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Com o pesquisador Silvério (2002) temos que as políticas de discriminação positiva se fazem necessárias para novos sentidos de uma possível construção democrática. Assim, analisamos as políticas de ações afirmativas implementadas na educação, direcionadas para os estudantes do ensino médio, identificando para isso o que denominamos como os três eixos da política de ações afirmativas.

No **primeiro eixo** das ações afirmativas identificamos as ações que promovem o acesso à educação através da reserva de vagas de corte racial e social, legitimada pela Lei nº 12.711/2012, que configura o tipo de ação que objetiva reverter a representação negativa dos negros e promover a igualdade de oportunidades. A política de reserva de vagas de corte racial, ou de cotas é atravessada por conflitos teóricos e ideológicos, possui defesas contrárias e favoráveis em sua fase de discussão, elaboração e efetivação nas suas primeiras experiências no território nacional - UERJ, UENF, UFBA (e outras) - e na rede federal de educação. O histórico, formatação e implementação vem sendo pensado para alterar o nível de oportunidades para os estudantes negros, pobres, oriundos das escolas públicas, para ingresso nas instituições federais de educação.

No **segundo eixo** das ações afirmativas, temos as ações de educação para as relações étnico-raciais, que tem o objetivo de reverter à representação negativa dos negros, ao resgatar sua história, cultura e conhecimento, e ainda

combater o preconceito, o racismo e as discriminações. Esse eixo de ação está legitimado nos aportes Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e visa contribuir tanto para corrigir desigualdades quanto para melhorar as condições de aproveitamento e sucesso no processo de formação escolar, de estudantes negros e brancos.

No **terceiro eixo** das ações afirmativas, identificamos ações que promovem assistência estudantil e estratégias que contribuem para a permanência dos estudantes, legitimada no Decreto nº 7.234/2010. As ações objetivam viabilizar e promover a igualdade de oportunidades, agindo preventivamente, nas situações de retenção e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Configura uma política social de priorização, que realiza a seleção de um determinado público, para ser alvo de uma ação particular, para a garantia da equidade e justiça, através da prestação de serviços e transferência de renda.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, analisando o espaço institucional como campo da pesquisa, o mapeamento dos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas de corte racial, o estudo do perfil dos estudantes e os resultados das entrevistas, com apresentação de fragmentos das narrativas elaboradas pelos estudantes negros acerca da trajetória e vivências no espaço de formação, organização e participação política, e da implementação das políticas de ações afirmativas, analisando as perspectivas dos três eixos das ações afirmativas na educação.

E por último, apresentamos as considerações finais, com achados e pistas que remetem ao desafio de realizações de outros estudos e pesquisas, e estratégias de mobilização, defesa da continuidade e ampliação das políticas de ações afirmativas, para alteração do quadro das desigualdades raciais na educação. E na atualidade, a emergência em apreender as narrativas dos estudantes negros, que constituem público alvo das políticas de ações afirmativas no campo da educação, podem contribuir para novos estudos e avaliações, considerando o acesso, as experiências, vivências e aproximações com a realidade da efetivação das ações, seus limites e possibilidades.

O Ensino Médio, campo específico da presente pesquisa, é a última etapa da Educação Básica Brasileira, e a sua conclusão é necessária para uma transição para o ensino superior. Portanto, constitui um desafio para a alteração do quadro de desigualdades de acesso e inserção para a formação da população.

## 2

### **As desigualdades construídas: escravidão e racismo na trajetória de negros e negras**

Entendendo, que as desigualdades raciais e sociais são historicamente construídas, a partir das marcas deixadas pela tragédia da escravização da população negra africana e dos negros brasileiros, do processo de acumulação de riquezas que contribuiu para a formação do modo de produção capitalista, da persistência do racismo e das discriminações que atuam na manutenção das desigualdades raciais, buscamos neste capítulo refletir brevemente, sobre essas fraturas, que configuraram motivações e justificativas para a defesa e proposição de políticas de reparação e reconhecimento como as de ações afirmativas na educação. Ainda que estudos e pesquisas de organismos nacionais (IBGE, IPEA), produções de um ativismo intelectual e mobilizações de sujeitos coletivos como o Movimento Negro, ao longo de décadas venham denunciando as desigualdades entre brancos e negros, o que buscamos ressaltar é que as desigualdades raciais e sociais na contemporaneidade persistem. E para esta manutenção opera principalmente o racismo e as diferentes formas de discriminação presentes no cotidiano da população negra.

Na primeira seção do capítulo apresentamos fragmentos de um diálogo com autores que trazem aspectos históricos sobre as marcas da escravidão, a expropriação do trabalho como estratégia de acumulação de riqueza.

Na segunda seção, dialogamos com referências teóricas, dados estatísticos, indicadores e reflexões que possibilitaram aproximações para a identificação e compreensão das desigualdades raciais e sociais no cenário brasileiro, bem como mecanismos e achados que permitem perceber a persistência das desigualdades.

#### **2.1.**

##### **As marcas da escravidão: expropriação do trabalho**

Aprendemos nos estudos sobre a formação social e política do Brasil, que tudo tem início com a ocupação e colonização do território brasileiro, por exploradores europeus, que escravizaram inicialmente os habitantes nativos,

Povos Indígenas, e posteriormente enormes contingentes dos Povos Africanos sequestrados de várias nações do Continente Africano, através do Atlântico.

A escravidão teve início com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI (1530 a 1888). Esse fato resultou em um processo de desumanização da população negra, prática mantida entre os séculos XVI ao XIX. Os africanos eram comprados ou trocados nas regiões litorâneas da África, para serem escravizados no continente europeu e no continente americano. Essa migração forçada resultou na chegada de milhões de negros africanos ao Brasil, passando a ser proibido em terras brasileiras somente em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós.<sup>5</sup>

Em diálogo com estudos de Ronaldo Crispim Sena Barros (2016), identificamos que o regime de escravidão foi um regime agroexportador, de exploração econômica mundial para estruturar o capitalismo moderno. Compreendemos que foi um modo de produção econômica que teve como população-alvo a população africana.

É de conhecimento de todos que o regime de escravidão é um regime agroexportador, estruturado em um nível de exploração econômica mundial para estruturar o capitalismo moderno. Então, foi um modo de produção econômica que teve como população-alvo, a população africana. O tráfico de africanos foi uma das maiores mobilidades forçadas de humanos já vista na história. Para justificar esse sistema de exploração econômica que serviu de acumulação primitiva do capitalismo moderno – era preciso justificar a dominação específica de um povo, de uma população: a população negra. E isto foi feito através do racismo, um sistema ideológico de dominação e justificação, estruturado nos campos jurídicos e políticos para garantir a dominação, exploração e espoliação da população negra (Barros, 2016, p. 21).

A partir das contribuições de Barros (2016), somos provocados a refletir sobre a escravidão e o processo de colonização, que no Brasil configurou a implementação de uma empresa comercial, voltada à exploração de mão de obra não paga e dos recursos naturais em proveito do comércio europeu. E conforme o autor, a justificativa para a manutenção desse sistema de exploração e dominação foi o racismo.

Em 1850, no plano legislativo, proibiu-se o tráfico transatlântico de escravos africanos, e em 1871, conferiu-se a liberdade aos filhos nascidos de mães escravas - Lei do Ventre Livre. Contudo, na prática, ao permanecerem com as mães, contraíam dívidas que eram pagas com o trabalho. Na sequência

<sup>5</sup> A Lei nº 581 de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país.

tivemos em 1885 medidas para a libertação de escravos idosos, e na dinâmica temos, a libertação da população negra escravizada, que foi promulgada em 1888.

A história da abolição da escravidão não garantiu nenhum direito ou indenização aos ex-escravizados ou aos seus herdeiros. O processo emancipatório, não veio acompanhado de medidas de inclusão dos ex-escravos como cidadãos, ou tão pouco, contou com políticas voltadas para a educação, moradia, trabalho e saúde e outros.

Ressalta-se que, a utilização do trabalho escravo no Brasil foi uma prática marcada por diversas manifestações de resistência contra esse tipo de relação de trabalho opressivo. Entre tantas alternativas, a constituição dos Quilombos foi uma das mais ousadas e bem articuladas ações, que buscavam quebrar as imposições da administração colonial. Ao resgatar a concepção de quilombo elaborada pelos colonizadores, o historiador Nei Lopes apresenta que, os quilombos constituíam aldeamentos de escravos fugidos:

Em 1740, o governo colonial português definia como quilombo todo núcleo reunindo mais de cinco escravos fugidos, mesmo sem nenhum tipo de edificação. A partir dessa definição, constata-se que o Brasil colonial e imperial conheceu quilombos em praticamente todo o seu território (Lopes, 2006, p. 137).

Conforme Lopes, a palavra "Quilombo", que em sua etimologia bantu quer dizer **Acampamento Guerreiro na Floresta**, foi popularizada no Brasil pela administração colonial a partir de leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Para os libertos a palavra assume significado especial, como conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões. Nos quilombos os habitantes eram chamados de "quilombolas" e participavam de todo o trabalho que envolvia a obtenção de alimentos e construíam pequenas oficinas onde fabricavam suas roupas, utensílios domésticos, ferramentas de trabalho e móveis.

Os quilombos foram importantes forma de resistência e de luta contra a escravidão. Foram e permanecem como uma das formas de organização para a preservação de traços diversos da cultura africana vivos em nossa cultura atual: ritos, danças, tradições religiosas, pratos e expressões comuns ao território brasileiro, constituem herança da cultura africana. Além disso, eles carregam em sua história uma luta secular política, cultural e social marcada por conquistas e

impasses, que refletem de maneira evidente não só na vida das chamadas comunidades quilombolas, mas da população negra brasileira.

Um dos mais importantes quilombos do período colonial foi criado na serra da Barriga em Alagoas, movimento de rebeldia e insurgência que se opôs à administração colonial por quase dois séculos. Formado no início do século XVII, abrigava uma série de quilombos menores e constituía uma grande comunidade integrada por milhares de pessoas. O período de expansão desse quilombo aconteceu durante as invasões holandesas, momento em que vários escravos aproveitaram do distúrbio para fugirem dos engenhos.

No século XIX ocorreu a expansão dos quilombos para outras áreas da população, transitando da voz dos abolicionistas para outros movimentos sociais, acabando por tornar-se um projeto político em busca de uma igualdade e justiça social. Os quilombos passaram a fazer parte de um processo pós-abolicionista que deu uma nova “roupagem” aos conflitos dessas comunidades com as instituições pós-coloniais. Mesmo após a abolição da escravidão as práticas de expropriação e controle da terra continuaram a se estabelecer, e consequentemente a situação marginalizada em que se encontravam os negros.

Contrariando as demandas e reivindicações do movimento abolicionista, no Brasil o que observamos na história foi o incentivo à imigração europeia branca, atendendo a uma política de Estado de construção de um projeto de branqueamento da população, operando políticas racistas e eugenistas, conforme experiência desenvolvida na Europa do século XIX. Dialogando com estudos realizados por Rafael Guerreiro Osório (2008) destacamos,

A tradição sociológica de estudos das questões raciais no Brasil, que sempre deu ênfase às desigualdades socioeconômicas, tem explicado a desigualdade racial em termos das relações entre classe e raça, tendo como pano de fundo o que se pode chamar de “condição inicial”. Essa condição inicial é dada pelo inescapável fato histórico de o que hoje é o Brasil ter sido outrora um território invadido e colonizado pelos portugueses, os quais, por meio da força, escravizaram primeiro os habitantes nativos e, depois, enormes contingentes de africanos. Independentemente das questões sobre a especificidade das relações entre senhores e escravos no Brasil Colônia, e do “branqueamento” demográfico causado pela volumosa imigração europeia na virada do século XX, esse passado legou ao Brasil uma composição racial específica da população que estava – e ainda está – associada à estratificação socioeconômica (Osório, 2008, p. 65).

Osório ressalta a condição de exploração e subalternização a que foi submetida a população indígena (nativa) e a negra (africanos e brasileiros) e a composição racial da população brasileira, marcada por ocupar diferentes níveis



na estratificação. Ainda conforme o autor, não houve nenhuma mudança no âmbito da abolição, pois,

No momento da abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Essa é a condição inicial. Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorram uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste (Osório, 2008, p. 66).

Concordamos com a afirmativa do autor uma vez que na medida em que identificamos em estudos, que ao longo dos anos, as mobilizações, esforços e denúncias das desigualdades raciais e sociais, pouco ou em nada alteraram a condição da população negra.

Sobre o "branqueamento" a pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento revela que "quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro" (2014). Conforme a autora:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (Bento, 2014, p. 5-6).

O que verificamos é que no pós-abolição consolidou-se o racismo no país, tornando um elemento estrutural da nossa sociedade. O racismo, parte da suposição irracional da superioridade de um grupo racial sobre outro, e nesse caso, do branco sobre o negro. É também a crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual próprios. Na dinâmica, o processo de naturalização da ideia de superioridade racial, legitimou e corroborou para justificar o racismo institucional, que autorizou o acúmulo de bens e riquezas, o direito a hereditariedade, o qual permitiu, ainda hoje, a produção e reprodução de assimetrias econômicas, políticas e culturais. Para o pesquisador Mário Theodoro (2008).

Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (Theodoro, 2008, p. 24).

Entendemos com Theodoro (2008) e Barros (2016), que a base para a implementação do projeto nacional foi o racismo, um sistema ideológico de dominação e justificação, estruturado nos campos científico, jurídicos e políticos para garantir a dominação, exploração e espoliação da população negra sequestrada no continente africano. O que nos leva a perceber que a narrativa da diferença racial construída na história pelo colonizador, serviu para justificar a escravidão, o racismo e as discriminações.

A partir de estudo realizado pela pesquisadora Ana Paula Procópio da Silva (2017)<sup>6</sup>, destacamos a seguinte afirmativa:

Todos os modos de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação distribuição de produtos foram articulados em torno do acúmulo de capital e da expansão do mercado mundial. Isso significa que todas as formas desde a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e até o assalariamento estavam diretas ou indiretamente vinculadas ao sistema em desenvolvimento. E cada uma delas não pode ser considerada mera extensão de seus antecedentes históricos. Precisam ser historicizadas como categorias sociológicas novas, na medida em que, naquele contexto não apenas existiam de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma estavam articuladas com o capital e com seu mercado, e por esse meio entre si (Silva, 2017, p. 31).

Conforme a autora, todos os modos de produção, exploração de trabalho e produção e apropriação de riqueza, contribuíram para o processo de acumulação capitalista. Esses processos históricos precisam ser estudados e analisados para que possamos desvendar as implicações que carregam e que atravessam a dinâmica societária. E nos estudos do pensador Aníbal Quijano (2005) destaca-se as análises que traz sobre o modo de produção capitalista.

---

<sup>6</sup> Em estudo de tese de doutorado a pesquisadora Ana Paula Procópio da Silva (2017) analisa nas obras do historiador Clovis Moura a apropriação que fez do método dialético e da teoria marxista em suas obras.

Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial (Quijano, 2005, p. 108).

As análises do autor remetem ao desafio de compreender que as relações de produção e reprodução são marcadas por processo de dominação e controle. E que o racismo é uma construção sociológica, mental e política da ideia de “raça”, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica.

Sobre raça, Sílvia Almeida (2018) apresenta que a compreensão da sociedade deve partir dos conceitos de raça e de racismo. O termo raça constitui um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico, a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. É entendido como a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII.

Raça é um conceito utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas — cor de pele, tipo de cabelo, entre outras — influenciam, interferem e determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira. Nessa dinâmica histórica, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que em várias situações, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.<sup>7</sup>

Nos estudos realizados pelo historiador Clovis Moura (1994) observamos que "o racismo foi a justificação dos privilégios das elites e dos infortúnios das classes subalternas. Agora ele se renova como instrumento de dominação".

---

<sup>7</sup> Ao empreender a luta antirracista, o Movimento Negro abandona a concepção biológica do termo raça, que embasava as teorias racistas, e a ressignifica como categoria fundamental para a análise das relações e desigualdades étnico-raciais.

O racismo tem, portanto, em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas, também ideológico e político. É por isso ingenuidade, segundo pensamos, combatê-lo apenas através do seu viés acadêmico e estritamente científico, uma vez que ele transcende as conclusões da ciência e funciona como mecanismo de sujeição e não de explicação antropológica. Pelo contrário, superpõe-se a essas conclusões com todo um arsenal ideológico justificatório de dominação (Moura, 1994, p. 2).

O que buscamos entender a partir das escavações elaboradas por Moura (1994) e Barros (2016), é que o tráfico de escravos, a defesa e manutenção da escravização, foram justificadas pelo racismo, ou seja, pelas diversas formas de opressão, baseadas em diferenças "raciais" durante o período de acumulação primitiva de capitais e o alargamento de sua abrangência, a partir do capitalismo em especial em sua fase imperialista. Nas elaborações de Barros (2016) destacamos:

O racismo é uma construção histórica que criou artifícios supraestruturais políticos e jurídicos para manter a dominação de um regime, que fundou o modo de relação moderna das pessoas: através do uso do racismo. E isto explica o porquê de o racismo ser extremamente relacional e sistêmico. Portanto, o racismo não surge apenas como um fenômeno psicológico, ele é jurídico e ideológico. Daí a necessidade de hierarquizar relações, de estruturar esferas de poder, de cercear direitos básicos e fundamentais (Barros, 2016, p. 21).

O Brasil configura um país da diáspora, com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria – e conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. E a escravidão moderna, e a persistência do racismo, contribuíram para o desenvolvimento de um regime de produção que alimentou o sistema capitalista, que se fundamenta na transferência de riquezas para uns poucos, e de pobreza material e intelectual para muitos. A dinâmica desigual, presente no processo da formação histórica brasileira, está diretamente associada às relações raciais, porque foi na formação da sociedade, desde o período colonial, que esses elementos estruturantes foram criados, combinando desigualdades sociais, culturais, educacionais e econômicas, associadas à condição racial.

A institucionalização do racismo se dá por uma ideologia que nega sua existência. E se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades para os negros. Temos a compreensão de que ninguém nasce racista. O indivíduo se constrói a partir de uma série de

situações e vivências. Por isso, a educação contra o racismo é uma das principais saídas na busca de uma sociedade igualitária.

Almeida (2018), em estudos sobre racismo estrutural, traz em suas análises a importância de considerarmos a herança da escravidão para entender as desigualdades raciais. Conforme o autor,

As explicações estruturais para a persistência do racismo na economia têm, historicamente, propiciado um grande debate sobre a herança da escravidão. Esta questão é relevante pois é preciso colocar a questão da escravidão e do racismo sob o prisma da economia política. Sobre a relação entre escravidão e racismo, há basicamente, duas explicações. A primeira parte da afirmação de que o racismo decorre das marcas deixadas pela escravidão e pelo colonialismo. Conforme este raciocínio, as sociedades contemporâneas, mesmo após o fim oficial dos regimes escravistas, permaneceriam presas a padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos. Dessa forma, o racismo seria uma espécie de resquício da escravidão, uma contaminação essencial que, especialmente nos países periféricos, impediria a modernização das economias e o aparecimento de regimes democráticos (Almeida, 2018, p. 143).

O que entendemos com o autor, é que "a escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade quanto do capitalismo, de tal modo que não há como falar de um sem o outro" (Almeida, 2018, p. 144). Outro aspecto que se apresenta como um desafio é o racismo estrutural, que se constitui de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido nos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Como exemplos temos, a ocupação e elitização de locais e espaços, como as universidades; além dos cargos e posições de poder e notoriedade, nos quais o índice de pessoas negras é baixo ou inexistente em razão da exclusão e ausência de oportunidade de acesso.

O racismo estrutural pode ser identificado num cotidiano marcado pela incorporação de falas e hábitos pejorativos, que promovem a exclusão e o preconceito mesmo que indiretamente. Essa forma de racismo manifesta-se quando usamos expressões discriminatórias, mesmo que por desconhecimento de sua origem, quando ouvimos piadas que associam negros a situações vexatórias, degradantes ou criminosas ou quando desconfiamos da índole de alguém por sua cor da pele. Outra forma de racismo estrutural é a adoção de eufemismos para se referir a negros ou pretos, como as palavras "moreno" e "pessoa de cor". Essa atitude evidencia um desconforto das pessoas, em geral, ao utilizar as palavras "negro" ou "preto" pelo estigma social que a população negra recebeu ao longo dos anos (Almeida, 2018, p. 144).

## 2.2.

### Desigualdades raciais e sociais: persistência e enfrentamentos

Em razão da violência, dominação e das consequências do colonialismo na desumanização do negro, encontramos na obra do pensador Fanon (1968), elementos para refletir sobre práticas que corroboram para a manutenção das desigualdades vivenciadas pela população negra ainda no tempo presente,

A verdade é que não devemos aceitar essas condições. Temos que recusar categoricamente a situação a que nos querem condenar os países ocidentais. O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco por terem retirado de nossos territórios suas bandeiras e suas forças policiais, durante séculos os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações, os massacres, o trabalho forçado, a escravidão, formam os principais meios empregados pelo capitalismo para aumentar suas reservas de ouro e diamante, suas riquezas, e para firmar seu poderio (Fanon, 1968, p. 80).

Entendemos que as desigualdades são diferenças hierárquicas, evitáveis e moralmente injustificadas, e Fanon nos provoca para a construção da resistência e libertação. Estudos realizados por Therborn (2009) destacam a existência de pelo menos três tipos de desigualdades: a **desigualdade vital**, que pode ser medida por meio da expectativa de vida e taxas de sobrevivência de pessoas, grupos e coletividades; a **desigualdade existencial** que atinge as pessoas através de restrições de liberdade e significa a negação de (igual) reconhecimento e respeito, assumindo a forma de discriminação ostensiva, e operando nas hierarquias de status e, em terceiro a **desigualdade material** ou de recursos, onde os sujeitos possuem recursos, bens, serviços distintos, e vivenciam a desigualdade de acesso à educação, a oportunidades, a riquezas, de recompensas e outras. Para Therborn:

Esses três tipos de desigualdade interagem e influenciam uns aos outros. Mas é útil distingui-los porque, assim como eles têm efeitos diversos sobre as pessoas, apresentam trajetórias variadas em períodos distintos, isto é, são determinados por mecanismos causais diferentes (Therborn, 2009, p. 147).

Os prejuízos resultantes do não acesso à educação de qualidade e baixa qualificação para inserção no mercado de trabalho, irão sempre refletir na vida cotidiana dos trabalhadores pobres, e grupos que vivem historicamente em condições de desigualdades sociais como negros, indígenas, ciganos e outros, impactando no acesso a emprego, renda, alimentação, moradia etc. Além disso,

terão baixos níveis de informação, poder, e argumentação para negociação e reivindicação de direitos. Ao analisar as “maneiras pelas quais as desigualdades estão sendo produzidas”, o autor destaca quatro mecanismos: o distanciamento, a exclusão, a hierarquia e a exploração.

Primeiro, há o distanciamento – algumas pessoas estão correndo á frente e/ou outras estão ficando para trás. Segundo, há o mecanismo de exclusão – através do qual uma barreira é erguida tornando impossível, ou pelo menos mais difícil, para certas categorias de pessoas alcançarem uma vida boa. Terceiro, as instituições da hierarquia significam que as sociedades e as organizações são constituídas como escadas, com algumas pessoas empoleiradas em cima e outras embaixo. Por fim, há a exploração, por meio da qual as riquezas dos ricos derivam do trabalho árduo e da subjugação dos pobres e desfavorecidos (Therborn, 2009, p. 147).

Esses mecanismos marcam a configuração do mundo, e que as desigualdades resultam de diferentes combinações que remetem a exclusão, exploração da mão de obra de contingentes populacionais e riquezas, hierarquizações entre nações e países, inovações científicas e industriais, produção forçada e mal pagas.

No que concerne à **desigualdade social**, "o conceito refere-se à privação de direitos ou de acesso a recursos para uma pessoa ou um grupo, o que cria distinções entre os indivíduos e grupos" (Therborn, 2009). Há diversas formas de desigualdade: econômica, de classe, de gênero, racial (étnica), digital, de orientação sexual etc. Essas diferentes possibilidades de privação não se apresentam isoladas, em muitos casos estão relacionadas entre si e se reforçam mutuamente, e para combater um tipo de desigualdade, é necessário também combater os outros.

Os indivíduos e coletividades em situação de subalternidade e pobreza, sofrem os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, sem oportunidades de vida, de estudo e de crescimento profissional, da mesma maneira que às famílias e coletividades que acumulam vantagens e privilégios. As famílias em situação de pobreza, historicamente tem menores chances de acesso a uma educação que proporcione melhoria na qualificação profissional.

A meritocracia passa a se configurar como um mito, pois temos assim classes que acumulam privilégios e outras que acumulam desvantagens. Compreendemos que algumas das causas da desigualdade social são: má distribuição de renda e concentração do poder; má administração de recursos; a lógica de mercado do sistema capitalista que opera a partir de quanto mais lucro para as empresas e os donos de empresa, melhor; falta de investimento ou

baixos recursos nas áreas sociais, em cultura, em assistência à populações em situação de pobreza, vulnerabilidade, saúde e educação; baixa oportunidade de trabalho e racismo.

No que tange às desigualdades sociais é necessário que estejamos atentos a três elementos centrais: a estrutura, a estratificação e a mobilidade social. A estrutura social, é determinada pelo modo como se organizam os aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos de uma sociedade. A sociedade brasileira foi fundada sobre as bases do trabalho escravo, do patrimonialismo e do patriarcado. Esses três elementos estruturais influenciam o cenário da sociedade brasileira contemporânea e comprometem as possibilidades de negros, indígenas e mulheres terem acesso a bens e a direitos, dificultando a ascensão social dessas e de outras parcelas da população.

Já estratificação, é o processo social através da qual, vantagens e recursos tais como riqueza, poder e prestígio são distribuídos sistemática e desigualmente entre as sociedades. Portanto, esta é uma forma de analisar as diferenças entre os grupos e indivíduos.

No que se refere à **desigualdade racial**, os números são alarmantes, e ajudam a identificar o fenômeno entre negros e brancos. A persistência da desigualdade entre grupos raciais na sociedade brasileira tem sido um objeto central na agenda de alguns pesquisadores das ciências sociais brasileiras (Hasenbalg, 1988; Paixão, 2013; Henrique, 2000). O desafio tem sido, o de identificar quais os mecanismos de reprodução social que mantêm os negros brasileiros concentrados na base da pirâmide, mesmo passado mais de 130 anos após a abolição da escravidão, e a despeito das mudanças estruturais que ocorreram no Brasil.

Nesse estudo, entendemos que as desigualdades vivenciadas pela população negra, hoje na sociedade brasileira, têm relação direta não apenas com a escravidão, mas também com a discriminação, o preconceito e o racismo pelo qual foram e continuam sendo vítimas. Contribuições de Bento ressaltam:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., etc. (Bento, 2014, p. 7).



O que compreendemos com Bento, é que o debate e o reconhecimento de que o grupo branco vem historicamente acumulando privilégios e o grupo negro vivenciando as desvantagens, devem estar na ordem do dia. Conforme a autora "a pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la" (Bento, 2014, p. 7).

Um dos instrumentos que possibilitam acesso a informações e dados estatísticos sobre a população brasileira é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que conforme divulgação realizada em maio de 2019 pelo IBGE, revelou um aumento na população que se autodeclara negra e uma redução da que se identifica como branca. Segundo os dados da pesquisa, em 2018, dos 207,8 milhões de moradores do país, a população negra representada pelo somatório de autodeclarados pretos e pardos, apresentava os seguintes percentuais: a parda 46,5% e a preta 9,3%, enquanto a branca representava 43,1%. Os registros do IBGE apontam que, se comparado com os últimos seis anos, a população que se declara negra aumentou em 4,7 milhões. Isso significa que no ano anterior, 19,2 milhões de pessoas passaram a se entender como negras. O quadro abaixo apresenta estes resultados que contribuem para refletirmos sobre como no Brasil as desigualdades foram construídas e ainda persistem no contexto atual.

Quadro 1 - Autodeclaração da população negra e branca

Autodeclaração da população Brasileira - IBGE - 2018			
Cor/raça		%	Total
Negra	preta	9,3	55,8
	parda	46,5	
Branca	branca	43,1	43,1

Fonte: PNAD/IBGE (2019).

Alguns autores têm destacado que nas últimas décadas, vem ocorrendo uma tendência de redução do quantitativo de brancos e aumento de pretos e pardos na população. Segundo Henrique Cunha Júnior (2012):

Este fenômeno pode ser atribuído tanto a um diferencial de fecundidade – a taxa de fecundidade global das mulheres negras é de 2,1 e das brancas 1,6 filhos por mulher, no nível de reposição dos dois grupos - e/ou pelo aumento sistemático de população que se autodeclaram negra devido a um processo de conscientização da importância de assumir sua própria identidade (Cunha Jr., 2012, p. 3).

Compreendemos que, os dados e as informações apresentadas pelo autor, informam que de um lado a população negra mantém a taxa de reprodução maior do que da população branca, e por outra temos um crescimento na taxa dos que se autodeclaram como pretos e pardos.

Em estudos anteriores realizados por Cunha Júnior (2005) sobre "a identidade negra ou afrodescendente", o autor destaca que "é definida a partir das experiências sociais passadas pelos povos originários da África e pelos descendentes". Conforme as colaborações do autor,

Os direitos sociais são regidos e reconhecidos pela via das identidades sociais. Estão baseados no direito de expressões e de visões de mundo próprias dos diversos grupos sociais. São os direitos a especificidades e a particularidades culturais. Desta forma, temos o direito de credo religioso, por exemplo. Neste sentido o tema da identidade cultural tem um significado político forte, corresponde aos direitos de inclusão social sem a perda de identidade, sem perder os valores próprios. Nos processos de dominação e de imposição dos valores de um grupo social sobre os de outro, a dominação rege sobretudo pela imposição cultural, pela destruição da cultura e dos valores culturais dos grupos subjugados (Cunha Jr., 2005, p. 256).

Entendemos com Cunha Jr. que, o aumento da autodeclaração da população negra é um fenômeno que está marcado pela construção de identidades e defesa de direitos dos negros, que vem estabelecendo formas coletivas de mobilização e reivindicando legislações, normas, e políticas antirracistas.

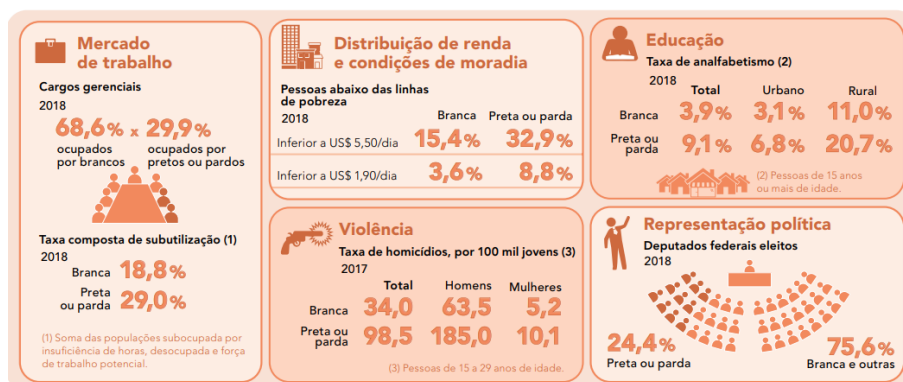
Um ponto que merece destaque, é sobre as identidades sociais e o significado que assume no que tange a auto declaração racial. No caso da população negra, esta questão revela a politização da cor e do pertencimento racial, e a disputa política em torno da cor e da raça negra na perspectiva sociológica, que a muito tem sido bandeira de luta do MN e de diferentes entidades negras brasileiras.

Estudos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam o quadro das desigualdades raciais entre negros<sup>8</sup> e brancos no Brasil. Com efeito, o esforço de aproximação e análise desses dados vem contribuindo, desde a década de 1980, para a compreensão da realidade, denúncias sobre as condições de vida da população negra, para a construção de indicadores que possibilitem a proposição de políticas públicas.

---

<sup>8</sup> A classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE para identificar cor/raça da população brasileira é: preto e pardo (que no somatório temos o quantitativo da população negra), branco, amarelo e indígena.

Os indicadores apontam que vem ocorrendo a permanência das desigualdades raciais no Brasil.<sup>9</sup> No gráfico 1 temos os resultados de pesquisas divulgadas pelo IBGE<sup>10</sup> em 2019, a partir do qual é possível visualizar dados que demonstram as desigualdades e desvantagens acumuladas pela população negra em comparação a população branca, o que ocorre ao longo de décadas na experiência brasileira. O destaque aqui é para os números que revelam as desigualdades em relação as oportunidades de ocupação de cargos gerenciais no mercado de trabalho; a distribuição de renda e condições de moradia; as desigualdades nos dados referentes ao analfabetismo; as disparidades sobre a violência, e ainda dos números desiguais sobre a representatividade política nos centros de poder.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Gráfico 1 - Desvantagens e desigualdades raciais – 2017-2018.

Fonte: IBGE (2019).

Dados de 2018 sobre inserção no mercado de trabalho destacam as taxas de ocupação de cargos gerenciais que remetem a 68,6% postos ocupados por brancos e 29,9% de postos ocupados por pretos ou pardos. Temos ainda a taxa de subutilização de mão de obra, que da população branca representa 18,8% e da população preta ou parda a taxa é de 29,0%.

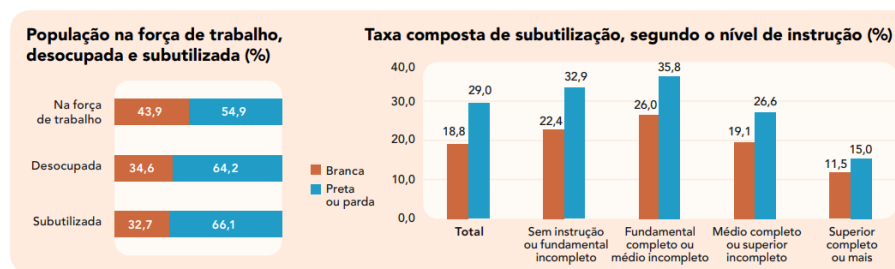
Em relação a distribuição de renda e condições de moradia, o gráfico acima apresenta os dados de pessoas abaixo da linha de pobreza com taxas de 15,4% de pessoas brancas e 32,9% de pessoas pretas ou pardas. Sobre a violência, as taxas de homicídio por 100 mil jovens - entre 15 a 29 anos (2017) de pessoas brancas temos, homens 63,5% e mulheres 5,2%. As taxas

<sup>9</sup> Ainda que os dados estatísticos apresentados sejam de domínio e conhecimento público, optamos por dar destaque aos mesmos para ressaltar o que pesquisadores, intelectuais e ativistas vem denunciando sobre a persistência das desigualdades raciais no Brasil.

<sup>10</sup> Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica - nº 41, novembro de 2019. ISBN 978-85-240-4513-4 © IBGE (2019).

referentes as pessoas pretas e pardas revelam valores como 185,0% para homens e 10,1% para mulheres.

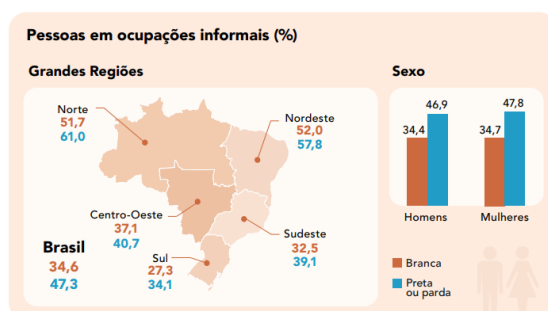
No campo da educação, as taxas do analfabetismo são de 3,9% para pessoas brancas e 9,1% para pessoas pretas ou pardas. Os números desiguais da representatividade política nos centros de poder como os de deputados federais eleitos são de 24,4% de pessoas preta ou parda e 75,06% de pessoas brancas.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.  
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Gráfico 2 - A população na força de trabalho – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

O gráfico 2 acima, traz os dados percentuais de taxas de força de trabalho desocupada ou subutilizada de pessoas de 14 anos ou mais idade. Dentre as pessoas brancas 34,6 estão desocupadas enquanto nas taxas para as pessoas negras, o percentual é de 64,2%. Quanto à força de trabalho subutilizada temos 32,7% para a população branca e 66,1% para a população negra. Esses resultados evidenciam as situações de pobreza e desvantagens no acesso à moradia, educação, saúde, renda, e os desafios do tempo presente para a alteração das desigualdades raciais.



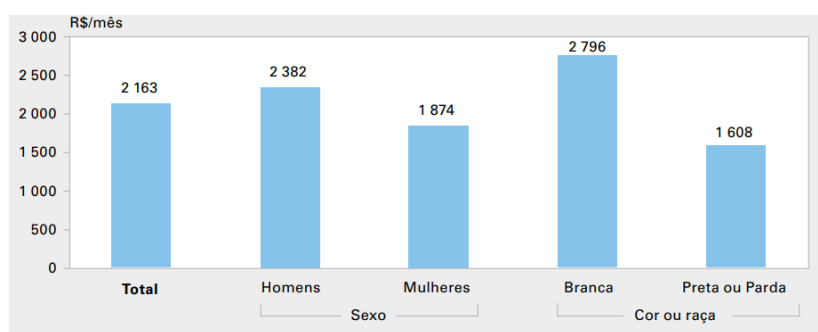
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.  
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Gráfico 3 - Pessoas em ocupações informais – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

Sobre as ocupações informais, no gráfico 03, as taxas apontam que comparativamente, os pretos e pardos apresentam 46,9 para homens e 47,8

para as mulheres, enquanto em relação aos brancos, 34,4 para homens e 34,7 para as mulheres. Estes dados acerca da inserção no mercado informal mostram que, as condições de trabalho da população negra são majoritariamente precárias já que, a participação no mercado informal significa a ausência dos direitos trabalhistas, como: férias remuneradas, décimo terceiro salário, fundo de garantia por tempo de serviço, seguridade social e outros.

O rendimento do trabalho é um importante resultado, derivado da inserção do trabalhador no mercado e um dos principais indicadores de qualidade da ocupação. Tal inserção tem estreita relação com a estrutura econômica do Brasil e com a hierarquia social que se revela pelas oportunidades existentes, escolhas individuais, formação escolar, evolução em carreiras específicas, evolução das tecnologias, entre outros fatores.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Gráfico 4 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2018.

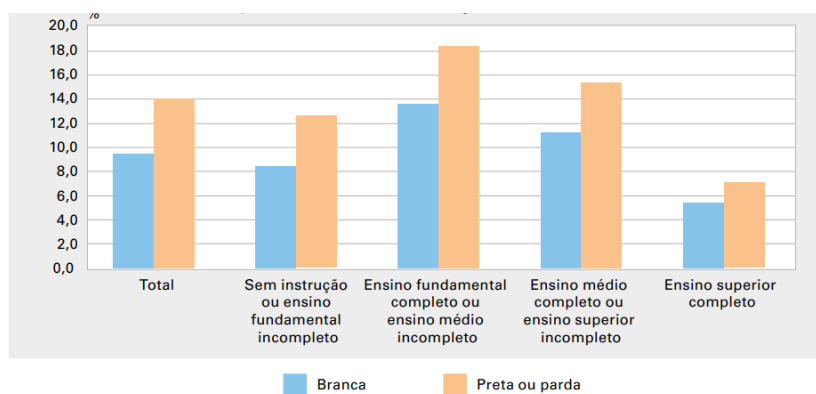
Fonte: IBGE (2019).

No gráfico acima, o recorte por cor ou raça e gênero, contribui para o diagnóstico das desigualdades de rendimentos do País. Podemos aferir que, as atividades econômicas de menores rendimentos médios são as que agregam pessoas ocupadas de cor ou raça preta ou parda e do sexo feminino. Os dados revelam os desafios enfrentados pela população negra e pelas mulheres (negras e brancas), segmentos que acumulam desvantagens históricas no acesso à educação, saúde, cultura, demandando políticas públicas de inclusão a serviços.

No que se refere às diferenças de gênero, os dados apontam para uma participação inferior das mulheres no acesso à renda, em comparação aos homens. Na atualidade, alguns aspectos históricos contribuem para esse cenário: persistente divisão sexual dos trabalhos; precariedade na oferta de equipamentos públicos, como creches e pré-escolas, que possam liberar as mulheres de renda mais baixa para o trabalho remunerado; baixa escolarização e qualificação; e a não consideração, entre a população economicamente ativa,

de mulheres que contribuem de maneira significativa para a economia brasileira: as donas de casa.

Em relação as mulheres negras, a situação é mais grave. As lutas das mulheres negras por equidade se desenvolvem ao longo dos séculos e têm sido parte fundamental dos amplos segmentos que constroem cotidianamente o Brasil como nação. Elas marcam presença nas filas dos que buscam empregos, nos movimentos dos sem teto, dos sem-terra, contra as diferentes formas de violência e do genocídio negro, contra as desigualdades raciais e sociais etc. Esses dados revelam também que as desigualdades raciais e sociais atravessam gerações e impactam no tempo e nas trajetórias de grupos e coletividades.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Dados consolidados de primeiras entrevistas.

Gráfico 5 - Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução – Brasil – 2018.

Fonte: IBGE (2019).

No gráfico acima identificamos que as pessoas pretas ou pardas, comparadas as pessoas brancas, com o mesmo nível de instrução, a taxa de desocupação é sempre maior para os pretos ou pardos. A diferença diminui quando recortadas apenas as pessoas com ensino superior, 5,5% para os brancos e 7,1% para os pretos ou pardos, assinalando, em conjunto com outros indicadores, que o acesso ao ensino superior é um fator que contribui para a redução de desigualdades.

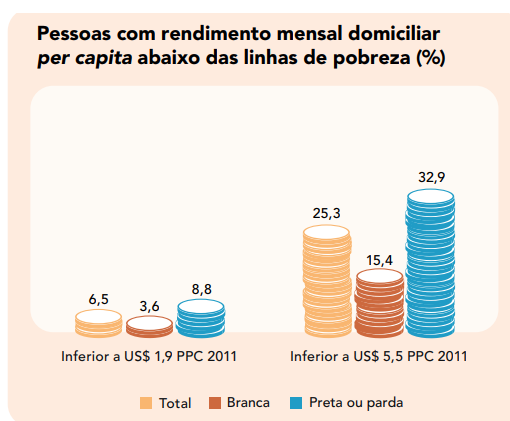


Gráfico 6 - Rendimento mensal domiciliar na linha da pobreza – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

Estudos sobre as condições diferenciadas de sobrevivência e mobilidade social entre os diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira, podem ser dimensionados e avaliados por meio das estatísticas, relativas à questão do trabalho e renda. No gráfico 6 acima, identificamos as taxas percentuais de pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas da pobreza. Conforme os dados do IBGE, a desigualdade social e econômica, que se expressa no acesso à renda, remete a identificação da desigualdade racial, presente nos dados apresentados em relação aos rendimentos de trabalhadores negros e brancos. Dentre as pessoas com renda mensal domiciliar per capita abaixo da linha da pobreza, temos 15,4 são brancos e 32,9 são pretos e pardos.

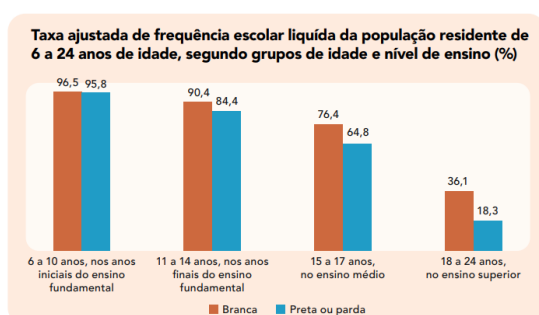
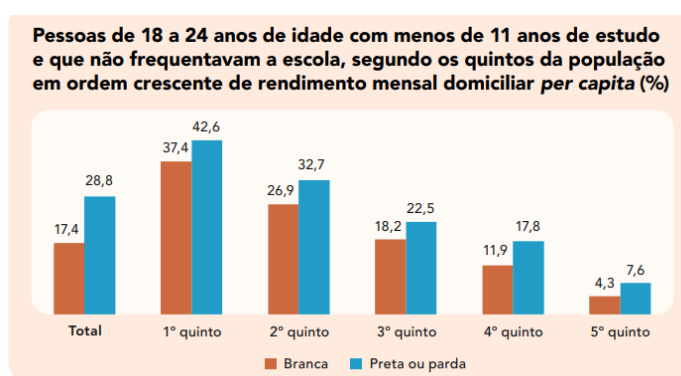


Gráfico 7 - Taxa ajustada de frequência escolar – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

A situação educacional dos homens e mulheres negras se apresenta de forma desfavorável, na medida em que os colocam em desvantagens no acesso a bens e serviços, mercado de trabalho, renda, políticas públicas, nos campos da saúde, moradia e educação, em comparação ao grupo racial branco. O gráfico acima revela as taxas de frequência escolar, na faixa etária de 6 a 24

anos. É possível observar que as desigualdades entre pretos/pardos e brancos ficam acentuadas a partir dos anos finais do ensino fundamental, e seguem acentuando as desvantagens até o ensino superior.

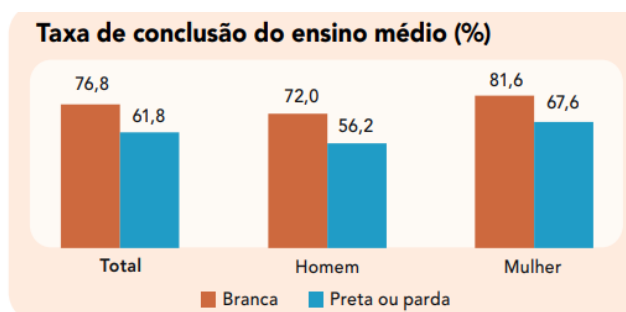
Em outras palavras, o que constatamos é que nos anos iniciais do ensino médio, ocorreu uma igualdade no acesso a oferta da educação, o que é uma obrigatoriedade legitimada em aportes jurídicos. Entretanto, a partir dos anos finais do ensino fundamental, na faixa etária a partir de 11 anos, as disparidades tendem a uma acentuação. Esse resultado pode ser entendido com a observância de abandono e evasão escolar de crianças e jovens negros, e inserção precoce no mercado de trabalho.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Gráfico 8 - Pessoas de 18 a 24 anos e anos de estudo – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

Os dados de 2018, em relação aos anos de estudos de pessoas de 18 a 24 anos, conforme as identidades raciais, também revelam desigualdades nos resultados, pois mostram, conforme o gráfico 8, as disparidades entre os estudantes brancos, pretos e pardos.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 20 a 22 anos de idade.

Gráfico 9 - Conclusão do ensino médio – 2018.  
Fonte: IBGE (2019).



No gráfico 9 acima, a taxa de conclusão do ensino médio de pessoas de 20 a 22 anos, brancas, é maior do que a taxa de conclusão das pessoas pretas e pardas da mesma idade. Conforme dados apresentados acerca da desigualdade racial, que estrutura as relações sociais brasileiras, podemos concluir que esse quadro reflete a condição da população negra inserida majoritariamente no setor dos trabalhos informais, o que faz com que tenha as piores condições de trabalho e de acesso à renda, serviços, saúde, moradia, educação e outros.

Refletindo sobre essas desigualdades, ressaltamos as contribuições de Borges, Medeiros e D'Adesky (2002) que no estudo sobre "Racismo, Preconceito e Intolerância" nos convidavam a identificar os marcadores das desigualdades:

A sociedade brasileira encontra-se marcada pela exclusão social e pela discriminação racial. Por motivos históricos e econômicos, os negros e os índios são os grupos que mais sofrem com a desigualdade social e com o preconceito. Os indicadores socioeconômicos revelam, por exemplo, que os afro-brasileiros estão no nível mais baixo de pobreza e de escolaridade, enfrentando maiores obstáculos para alcançar posições de prestígio e de comando na sociedade. Essa situação reflete a existência de um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões negativas na vida cotidiana da população negra (Borges, Medeiros e D'Adesky, 2002, p. 3).

Para os autores, após mais de quinhentos anos de descobrimento do Brasil e de mais de cento e trinta anos da Abolição da Escravatura, as pesquisas continuam apontando o racismo e a discriminação racial como fatores preponderantes das desigualdades raciais. E em estudo realizado em 2006, D'Adesky acrescenta que as reivindicações mais constantes apontam que:

As desigualdades econômicas e sociais dos grupos vítimas do racismo, sexismo e outros, têm sido concomitantes com as desigualdades em matéria de exigências de reconhecimento com base na ideia de que os seres humanos têm direito a igual respeito. A falta de consideração e reconhecimento adequado tem sido denunciada como uma forma de opressão e depreciação da imagem do grupo. Este caráter negativo é tão destruidor que concorre em nível coletivo a diminuir as liberdades, as oportunidades e as potencialidades, assim como reduzir as possibilidades de acesso às riquezas e ao poder (D'Adesky, 2006, pg. 51).

Indivíduos e grupos, vítimas do racismo e desigualdades forjam estratégias de mobilização em busca e defesa de acesso a bens, poder liberdade, identidade e reconhecimento de suas histórias, humanidades e de seus antepassados. Essa tem sido a trajetória do movimento negro. O pesquisador D'Adesky ressalta esses valores, presentes na luta do MN.

As assimetrias por cor/raça e sexo na educação brasileira, têm sido objeto de reflexão de vários autores nos últimos trinta anos: Hasenbalg (1979); Silva e Hasenbalg (2000); Henriques (2001); Paixão (2010), entre outros. Os dados apresentados nos gráficos, destacam essa realidade. A literatura, produções e pesquisas, indicam que as desigualdades de acesso, progressão e conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior são demarcadas por dentre diversos fatores, pela variável cor/raça: de forma geral, os indicadores educacionais encontrados para negros estão muito aquém dos observados para brancos.

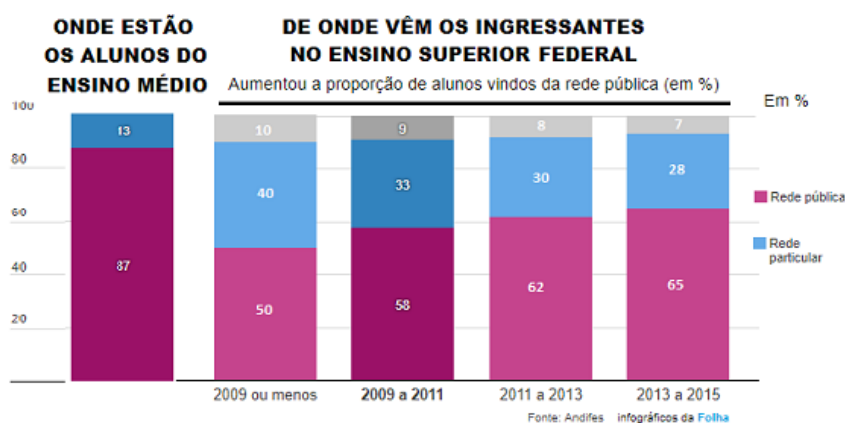
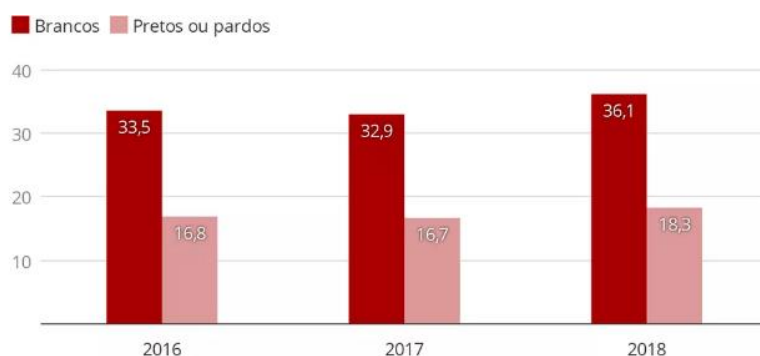


Gráfico 10 - Os Estudantes do Ensino Médio e do Superior – 2009 a 2015.  
Fonte: Andifes – Infográficos da Folha.

Constatamos a partir do gráfico 10 que 13% dos estudantes do ensino médio estão na rede privada e 87% estão na rede pública. E no período de 2009 a 2015, observamos um aumento da presença dos estudantes da rede pública no ensino superior federal, passando de 50% em 2009, para 65% em 2015.

E estudos mais recentes realizados pelo IBGE, mostram que a porcentagem de jovens estudando na universidade avançou nos dois grupos raciais, mas a discrepância entre eles aumentou ligeiramente - 16,2 para 17,8 pontos percentuais. O gráfico abaixo mostra a evolução das taxas da população que estava cursando ou já tinha terminado a graduação em 2018, por raça/cor.



Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais 2019

Gráfico 11 - Jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior (%) - 2016 a 2018.  
Fonte: IBGE (2019).

Os achados do gráfico 11, podem significar, dentre outros, o resultado do esforço de iniciativas como dos pré-vestibulares sociais e comunitários, para negros e carentes, e ainda a implantação da política de ação afirmativa, a partir da Lei nº 12.711/2012 que regulamenta a política de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e portadores de deficiência, e que podem contribuir para a alteração dos números. É possível afirmar que mesmo com a política de reserva de vagas, o grupo racial branco acumula vantagens. Em 2018, a taxa de jovens brancos cursando ou com diploma do ensino superior ainda era o dobro da dos jovens pretos e pardos.



Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais 2019

Gráfico 12 - Adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio.  
Fonte: IBGE (2019).

Os dados do IBGE, que incluem informações sobre taxas de acesso mostram que, os adolescentes de 15 a 17 anos brancos apresentam taxas de abandono e reprovação escolar mais baixas que os pretos ou pardos.

Considerando as faixas de renda, o resultado é ainda mais desigual na comparação da população com os menores rendimentos, e o lado oposto da balança – os 20% com maiores rendimentos. Nesse último grupo, apenas 1,4%

dos adolescentes estavam fora da escola sem concluir o ensino médio. O estudo do IBGE ressaltou a persistente "dívida educacional histórica brasileira", e destacou que, nas últimas décadas, a ampliação do acesso à educação aconteceu de forma diferente segundo os grupos raciais brasileiros, e privilegiando a população branca.

A escola ao longo dos últimos 40 anos, adquire novos significados na composição social, assumindo centralidade na vida das novas gerações através de seu reconhecimento como espaço de aprendizagem e socialização. Iniciativas de universalização do acesso ao nível fundamental de ensino contribuíram para que negros(as) e brancos(as) ingressassem nas escolas. No entanto, se observados os indicadores de permanência, principalmente no ensino médio, percebe-se que os processos de evasão e repetência têm maior incidência nos adolescentes e jovens negros(as). Os dados apresentados apontam para a existência de desigualdades, e demanda na oferta de políticas públicas para a população negra, na perspectiva de efetivamente combater e alterar as disparidades.

Ao analisar o preconceito e a discriminação racial como herança do passado, Hasenbalg (1988), nos alerta para o fato de que, "a persistência de ambos constitui um fenômeno de demora cultural: atitudes, comportamentos e valores do regime social anterior". Compreende assim que, esses valores "são transferidos e mantidos na esfera de relações raciais, em situações histórico-sociais em que eles entram em choque aberto com os fundamentos econômicos, jurídicos e morais da ordem social vigente". Para fundamentar a análise o autor apresenta o conceito de racismo e de privilégio racial, na perspectiva de ressaltar não somente componentes objetivos, mas também os componentes subjetivos das crenças irracionais, que sustentaram e ainda sustentam a discriminação racial. Conforme Hasenbalg, "o racismo pode ser definido como o conjunto de práticas do grupo branco dominante, dirigidas à preservação do privilégio de que usufrui por meio da exploração e controle do grupo submetido" (Hasenbalg, 1988, p. 117).

E ao percebermos as contradições que se apresentam nesses dados, num campo onde a disputa está em combater as desigualdades e denunciar os privilégios, pois conforme o autor, "a presença de privilégio sugere que, através de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos puderam progredir (...) por causa da presença do negro" (Hasenbalg, 1988, p. 119).

Ao analisarmos os dados da desigualdade racial no Brasil e o racismo, ambas questões interligadas e presentes nas relações sociais brasileiras, é preponderante que seja tratada a questão do colonialismo. Pensando as estratégias de luta forjadas pela população negra brasileira, e dos países da Diáspora Africana, é possível depreender que, historicamente, vivenciam as marcas deixadas pelo racismo e pelo colonialismo, instituídos a partir da influência europeia numa perspectiva eurocêntrica. Ao refletir sobre o tema exposto acima, como estratégias de dominação entre os seres humanos no mundo, Fanon (2008) nos alerta para as marcas deixadas na população, que tem sua originalidade cultural sepultada. Ao argumentar sobre a epidermização do racismo, afirma que o negro é levado a internalizar um complexo de inferioridade e a iniciar um processo de auto ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, até o dia em que se depara com o olhar fixador do branco, e as máscaras brancas caem. Conforme o autor, o colonialismo é uma forma de dominação, um processo pelo qual uma nação estabelece e mantém sua superioridade sobre um ou mais territórios, e sobre o pensar e agir dos indivíduos e coletividades. Faz parte do processo de dominação colonial desconsiderar que o negro possui cultura, civilização e um longo passado histórico.

Na perspectiva de alteração desse quadro, Fanon (2008) defende como necessária a transformação das condições materiais, para que ocorra a revolução cultural, na perspectiva de mudança nas estruturas políticas e econômicas, e ressalta que é preciso descolonizar as nações e os seres humanos e promover a formação de atores da história, protagonistas de suas vivências. O que compreendemos é que existem dilemas de âmbito coletivo que devem ser resolvidos tais como as práticas de violência, racismo, discriminação, dominação cultural, luta de classes e outras, que corroboram para a manutenção das desigualdades raciais, econômicas, sociais, e desvantagens no acesso a bens e direitos como educação.

Identificar e reconhecer a questão racial passa pelo conhecimento e engajamento na luta travada pelos diversos movimentos sociais contra a discriminação, em todas as formas, seja por raça/etnia, orientação sexual, opção religiosa, etc. Percebemos que, ao longo do processo de formação e consolidação do MN e de suas lideranças, a questão racial recebeu expressão significativa, pois, que aquele é o principal protagonista, que tem conseguido dar visibilidade às demandas da população negra.

Contribuições da pesquisadora Clapp Salvador (2010), destacam que um dos problemas da atualidade é a questão da desigualdade social, que é uma marca registrada na história do Brasil, e que um dos desafios da democracia contemporânea é de encontrar respostas políticas, capazes de reduzir essas desigualdades. Identifica que no debate aparecem duas propostas, a oferta de políticas redistributivas e de reconhecimento. Conforme diz autora:

As políticas redistributivas estariam mais voltadas para a garantia de igualdade econômica e se concretizariam, principalmente, através da redistribuição de renda, enquanto as políticas de reconhecimento estariam voltadas para a redução das desigualdades sociais, baseadas em aspectos identitários e culturais (Clapp Salvador, 2010, p. 137).

Entendemos, que as políticas de reconhecimento e redistribuição se diferenciam por dois tipos distintos de injustiças: a econômica e a cultural. E é necessário reconhecer as reivindicações das populações, que expressam as dificuldades motivadas por marcadores como raça, etnia, sexo e outras.

As lutas e mobilizações dos movimentos sociais sempre foram baseadas na perspectiva de mais direitos, no enfrentamento às desigualdades de todo tipo (sociais, raciais, econômicas, culturais, etc.), num panorama de formatar políticas para construção de um Brasil, com condições de vida dignas para todos. Combater as desigualdades se apresenta num cenário de confronto e enfrentamento com os mecanismos que corroboram para a manutenção do mesmo como o racismo, as discriminações, explorações, violências, a não distribuição da riqueza socialmente produzida e outros. Coloca-se com urgência a necessidade de dar visibilidade, pôr em pauta a identificação das desigualdades e diferenças, e reconhecer as demandas da população negra que ainda denuncia o racismo e as desigualdades raciais que se perpetuam no cotidiano.

Em tempos de profunda alteração na agenda e pautas do estado brasileiro, as desigualdades raciais e sociais tendem para um quadro de acirramento, considerando que temos a persistência de uma defesa política e ideológica dos interesses do capital. As referências, estudos e dados aqui apresentados contribuem para nossas reflexões e buscas, e possibilitam perceber que, como destacam os autores, algumas medidas podem e devem ser implementadas e ampliadas. Dentre elas:

- Implementação de ações afirmativas em diferentes áreas (educação, emprego, saúde, moradia, renda, etc.) beneficiando grupos em

condições de pobreza e historicamente subalternizados: mulheres, idosos, crianças; povos originários e populações discriminadas – negros, indígenas;

- Inclusão das nações originárias e segmentos subalternizados nas comunidades políticas nacionais (mulheres, idosos, povos originários que são historicamente discriminadas – negros, indígenas);
- Políticas de reconhecimento, reparação, redistribuição e compensação como instrumentos para tratar as desigualdades de diferentes ordens.

Entendemos que estas disparidades vivenciadas por aqueles que estão a séculos na base da pirâmide gritam por soluções. O reconhecimento das desigualdades raciais e sociais, da persistência do racismo e das diferentes formas de discriminação tem apontado para o estudo e proposição de políticas, programas e ações com a perspectiva de alterar o quadro de injustiças e desigualdades que atingem a população negra no Brasil. E é possível perceber que os sujeitos coletivos no Brasil como o Movimento Negro, vêm acumulando experiências e práticas e propondo caminhos possíveis.

### 3

## A educação na agenda e no protagonismo do Movimento Negro

Neste capítulo abordamos, numa perspectiva histórica, a defesa do campo da educação na trajetória do MN<sup>11</sup>, sujeito coletivo que a partir de mobilizações e sistematizações de práticas, experiências e conhecimentos constrói sua história a partir de uma práxis insurgente, no enfrentamento do racismo e das discriminações. Denuncia as desigualdades raciais que se fazem presentes, e promovem a luta em defesa de direitos e respostas do Estado Brasileiro a partir de proposições, para a institucionalização de políticas antirracistas e de reconhecimento, como as políticas de ações afirmativas que vem se apresentando como um dos caminhos para a superação das desigualdades.

No estudo dessa tese, partimos do entendimento de que, o protagonismo do MN na luta antirracista cria e recria historicamente estratégias, mecanismos e dinâmicas que resultam em normas, leis e políticas públicas como a elaboração, defesa e implementação das ações afirmativas.

Conforme as escolhas e definições de Nei Lopes (2004) e Sales Augusto dos Santos (2007), compreendemos que o Movimento Negro é constituído por entidades e organizações de diferentes tipos como: religioso, cultural, político, artístico, acadêmico, educativo, entre outros, e em nosso estudo optamos por utilizar o termo Movimento Negro no singular, entendendo que todos constituem sujeitos, que atuam na luta contra o racismo e as diferentes formas de expressão de discriminação.

Na primeira seção discorreremos sobre a educação na agenda dos movimentos e associações, que surgem nos períodos da escravidão e libertação, nas iniciativas do Movimento Negro na defesa do campo educacional, e as primeiras iniciativas de oferta de educação na história e nas práticas de entidades, grupos e indivíduos que através de suas insurgências, constroem alternativas de alfabetização e letramento.

Na segunda seção, buscamos apreender e analisar, como no processo histórico, o Movimento Negro contribuiu para a luta em defesa de políticas de ações afirmativas no campo da educação, possibilitando a ampliação do acesso, na educação para as relações étnico-raciais e para a assistência estudantil e

---

<sup>11</sup> Alinhada aos teóricos da questão racial, considero o Movimento Negro (MN) a partir das concepções elaboradas por Gonzalez (1982), Domingues (2007) e Gomes (2017).



estratégias de permanência dos estudantes. No Brasil, as políticas de ação afirmativa foram inicialmente pensadas e elaboradas a partir de iniciativas do MN como no Projeto de Lei nº 1.332/1983 de Abdias do Nascimento e no documento "Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial" (Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida, 1995). É sobre essas e outras estratégias de mobilização e reivindicação que buscaremos refletir.

### 3.1.

#### A educação na agenda do Movimento Negro

No intento de identificar o significado da educação para o Movimento Negro no cenário brasileiro, identificamos nos estudos realizados pelo historiador Petrônio Domingues que "para esse movimento, **a educação é considerada um instrumento de importância capital para enfrentar o racismo e garantir a integração e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade**" (Domingues, 2009, p. 963). Temos assim, a partir do que afirma o autor, o sentido da educação para a população negra, que no período da escravização ou após a abolição da mesma, forjou estratégias na perspectiva de estabelecer um mecanismo de ascensão social, de integração. Em relação à educação no período escravocrata o autor ressalta:

Desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que a Constituição de 1824 – a primeira do país – não garantia a prerrogativa da cidadania aos escravos, de modo que eles sequer eram alfabetizados. Talvez isso ocorresse porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prol de sua liberdade (Domingues, 2009, p. 966).

Podemos aferir que, desde o período da chegada dos portugueses às terras brasileiras, a educação se constituiu como ferramenta para formação de um tipo de sociedade, e tinha como objetivo a modelação dos povos nativos, para se adequar aos modos europeus e incluí-los em uma lógica de trabalho escravizado. Em relação aos africanos e afro-brasileiros que ocupavam a condição de escravos, ou libertos, o que observamos é o processo de exclusão.

Nos estudos realizados pelo pesquisador e ativista Ahyas Syss (2003), sobre educação e as razões históricas para as políticas de ações afirmativas e cotas raciais, o autor destaca que na província do Rio de Janeiro, capital do Império, o então Presidente Paulino José Soares de Sousa, sancionou a Lei nº 1

do ano de 1837 e o Decreto nº 15/1839 da instrução primária, com o seguinte ordenamento proibitivo:

Artigo 3º - São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º. Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas.

2º. Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (Brasil, 1837)<sup>12</sup>.

O aporte jurídico acima, nos motiva a refletir sobre os desafios enfrentados pelos africanos e africanas para a realização de estudos, busca de conhecimentos, e o uso de diferentes formas de controle do Estado em manter "o lugar do negro" no sistema escravista.

Para Domingues, estudos e pesquisas tem revelado que diferentes experiências de educação foram realizadas, ainda no período da escravidão, com o compromisso de promover o acesso à educação como forma de resistência. A exemplo nos traz o seguinte relato:

Em 1853, o professor Pretextato dos Passos e Silva – um homem “preto”, conforme autodesignação – criou uma pequena escola de instrução primária para “meninos de cor” na Corte, sob a justificativa de que os pais dos alunos brancos das escolas ou colégios não toleravam a convivência de seus filhos com os “pretos”, por isso os professores não admitiam tais crianças e, quando o faziam, não as acolhiam bem. Funcionando a princípio na casa do professor Pretextato Silva e reunindo ao menos quinze alunos, a escola ensinava “leitura, doutrina, as quatro operações da aritmética e escrita” (Domingues, 2009, p. 966).

Essa experiência ressalta, o esforço na adoção de estratégias de promoções da educação para a população negra na condição de escravos, frente a negação de direitos pelo Estado brasileiro. Ao apresentar o que denomina de "fases de atuação" do “movimento associativo dos homens de cor”, no campo educacional após a "supressão do cativo no Brasil", Domingues destaca que, a "educação sempre esteve presente na agenda desse movimento", e tinha como objetivo combater o “preconceito de cor e garantir a inclusão e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade" (Domingues, 2009, p. 968).

O pesquisador traz em seu estudo, legislações que impactaram a vida educacional da população negra, como a publicada em 1878 no governo do Império, que ao realizar reforma no sistema de ensino, e estabelece por decreto,

<sup>12</sup> BRASIL. Lei nº 1 de 1837 e Decreto nº 15 de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29135/pdf>>

que todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de quatorze anos poderiam se matricular nos cursos noturnos.

Após a abolição em 1888, o processo de luta e resistência negra ganhou outros contornos. Para Kabengele Munanga (2010), durante um bom tempo o Brasil viveu o ranço escravagista e a relação entre os antigos senhores e ex-escravizados, continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. Conforme o autor:

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país. Os descendentes de escravizados, apesar da abolição da escravatura e da proclamação da República, continuaram a viver em completa e violenta desigualdade. Contudo não só de opressão vivia o povo. Movimentação, reação e resistência que fazem parte da história do negro brasileiro constituem momentos importantes da história o Brasil (Munanga, 2010, p.107).

A exemplo de estratégias de resistência, em Cachoeira, na Bahia, o professor abolicionista Cincinatos França, manteve durante anos, uma escola noturna para a alfabetização de libertos. Em 1889, “mais de 50 alunos frequentavam as salas de aula do professor Cincinatos, entre eles alguns ganhadores e canoieiros que migraram dos canaviais” (Fraga Filho, 2006, p. 352).

Os sinais de mudança não vieram com a abolição da escravatura, em 1888, nem tão pouco com a implantação da República, em 1889. Conforme Dagoberto J. Fonseca,

O africano e seus descendentes sempre estiveram presentes em todos os momentos da formação da sociedade brasileira e do Estado, isto é, do período de consolidação das possessões territoriais lusas até a República. Dispositivos normativos, tais como Leis, Constituições, Decretos reservaram espaços significativos para este grupo racial. Assim, as autoridades brasileiras, desde o passado se preocuparam em formular políticas públicas que explicitassem o lugar do africano e de seus descendentes brasileiros de ontem, configurando o cenário racial de hoje. Essas legislações não foram elaboradas para atender às necessidades e interesses dos africanos e seus descendentes, embora seus protagonismos na construção desse país sejam inegáveis. Assim, “as leis visavam alijar os negros política e juridicamente dos benefícios sociais construído com seu esforço (Fonseca, 2009, p. 50, apud Almeida, 2011, p. 114-115).

As análises de Fonseca remetem a constatação de que o pensamento social e jurídico brasileiro sempre priorizou os interesses da branquitude em detrimento da negritude. E isso esteve presente nas legislações, normas e outras publicações. Com Edith Piza (2002) compreendemos a branquitude a

partir do significado de ser branco num universo racializado, significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Conforme a autora, trata de

Um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si (Piza, 2002, p. 71).

Podemos entender a branquitude como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, que, dessa forma, significa ser menos do que ele. O ser-branco se expressa na corporeidade, a brancura. Bento (2002) ressalta que se refere à identidade racial branca, lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos (material), que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, da discriminação racial e do racismo.

E sobre a educação da população negra e as disparidades nas relações raciais, o pesquisador Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, aborda a trajetória educacional dos negros brasileiros destacando que o sucesso escolar depende do capital cultural, em geral localizado na família. Conforme o autor,

Ao examinar a situação educacional dos negros brasileiros, devemos mudar a direção de nossos questionamentos. Não é mais possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar a escolaridade dos pais. A questão é saber como os avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar de pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola (Gonçalves, 2007, p. 325, apud Almeida, 2011, p. 115).

Olhando para o passado, os pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em estudo sobre Movimento Negro e educação, resgatam as práticas da imprensa negra brasileira na defesa da educação da população negra.

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros (Gonçalves & Silva, 2000, p. 142).

Verificamos que na história, as associações, os jornais e clubes negros estabeleciam como compromisso e pauta política o projeto de formação, que

incluía a educação escolarizada e a cultura como instrumentos de preparação para o trabalho e participação da vida social. No periódico "O Clarim d'Alvorada" de 1935, temos:

Com a finalidade de enfatizar o valor da educação e de elevar a autoestima dos leitores, os jornais publicavam na data de nascimento ou morte de proeminentes intelectuais negros suas bibliografias e palavras em que se destacavam a necessidade e o valor da educação. Entre outros estavam Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e notadamente Luiz Gama, cuja carta ao filho foi reiteradas vezes divulgada, destacando-se a seguinte passagem: "crê que o estudo é melhor entendimento e o livro o melhor amigo. Faze-te apóstolo dele desde já" (Gonçalves & Silva, 2000, p. 143).

Conforme os autores, nas publicações dos periódicos, ficavam evidentes que, o saber ler e escrever era visto como condição para ascensão social e conquista de uma situação econômica estável. Além disso, o acesso à leitura era percebido como central para a interpretação de leis e documentos, e defesa de direitos.

No ato de defesa do povo negro, da educação e de outras políticas, encontramos na "Carta de Princípios" do Movimento Negro Unificado (MNU), elaborada em 1978 ano de sua fundação, o compromisso com a defesa de vários direitos e de combate à discriminação racial:

Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça -, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de: discriminação racial; marginalização racial, política, econômica, social e cultural do povo negro; péssimas condições de vida; desemprego; subemprego; discriminação na admissão em empregos e perseguição racial no trabalho; condições sub humanas de vida dos presídios; permanente repressão, perseguição e violência policial; exploração sexual, econômica social da mulher negra; abandono e mal tratamento dos menores, negros em sua maioria; colonização, descaracterização, esmagamento e comercialização de nossa cultura; mito da democracia racial. Resolvemos juntar nossas forças e lutar por: defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de; maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção (MNU, 1978)<sup>13</sup>.

Na carta é possível aferir o compromisso com a construção da identidade racial negra e a defesa de direitos como o da educação e outros. O MNU vem ao longo de décadas "reagindo a violência racial" e construindo sua trajetória de luta

<sup>13</sup> Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado. 1978. Acesso em 01 nov. 2019. Disponível em: <<https://movimentonegrounificadoba.files.wordpress.com/2013/10/carta...>>

e protagonismo, com uma agenda que articulou os conceitos de raça e classe, identificando a raça como um determinante da classe social no Brasil; contribuiu no processo de desconstrução do mito da democracia racial brasileira e a ideologia do branqueamento; instituiu a discussão sobre racismo e discriminação racial nas diferentes esferas institucionais e sociais; ressaltou o novo significado ao conceito biológico de raça para um conceito político-social de afirmação política, dentre outras lutas (MNU, 2011).<sup>14</sup> O MNU foi um dos primeiros representantes do MN a denunciar, de forma sistemática, o racismo e a violência policial, assim como falar da história do povo africano e do negro no Brasil, como um sujeito histórico na formação do país.

### **3.2. Movimento Negro e a defesa das Políticas de Ações Afirmativas**

Pesquisadores e ativistas como Lélia Gonzalez (1982), Petrônio Domingues (2007), Nilma Lino Gomes (2017), dentre outros, nos ajudam a estabelecer uma compreensão do significado e sentido da educação como matriz central do MN no Brasil.

Lélia Gonzalez (1982), na obra “Lugar do Negro” destaca momentos históricos da formação, mobilização e construção permanente da agenda de fortalecimento da identidade, de uma “consciência racial” enquanto elemento central dos sujeitos coletivos, no interior do Movimento Negro na década de 1970 no Brasil.

Para a autora, falar do Movimento Negro implica considerar sua complexidade, dada sua multiplicidade de variantes, ressaltando o fato de que os povos africanos trazidos para o Brasil na condição de escravo, possuíam diferentes valores culturais, pois eram originários de “Iorubas ou Nagôs, Daomeanos, Malês ou Muçulmano, Angolanos, Congolese, Ganenses, Moçambicanos”, etc. Analisando a partir da perspectiva do Movimento Negro Unificado, Gonzalez entende que após a abolição, o negro buscou organizar-se em associações chamadas de “entidades” com a seguinte caracterização:

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://agenciapanfletaria.files.wordpress.com/2011/04/panfleto\\_mnu\\_30\\_anos-1.pdf](https://agenciapanfletaria.files.wordpress.com/2011/04/panfleto_mnu_30_anos-1.pdf)>.

Elas são consequência direta de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e da alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas reúnem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social (Gonzalez, 1982, p. 21).

Como apresenta Gonzalez, a entidade cultural de “massa” tem sido de grande importância, na medida em que ao atuarem no campo cultural, possibilitaram ao mesmo tempo o exercício de uma prática política, preparadora do advento dos movimentos negros de caráter ideológico. Nas suas diferentes formas de expressão, observamos o compromisso do Movimento Negro em estabelecer estratégias de afirmação de identidade cultural e denúncia da exploração dos oprimidos (Gonzalez, 1982, p. 22).

Nos estudos de Petrônio Domingues sobre o Movimento Negro encontramos as definições elaboradas pelo autor, para quem:

O movimento negro pode ser entendido como: (...) 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. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

Compreendemos com o autor, que o MN constrói no processo histórico, estratégias e formas de organização e enfrentamento, visando alterar as condições de reprodução da vida material, cultural, espiritual e econômica da população negra, enfrentando o racismo individual, cultural e institucional.

Entre os compromissos e roupagens assumidas pelo MN, encontramos nos estudos de Nilma Lino Gomes, o que será aqui especialmente destacado é, o seu papel “como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil”. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (Gomes, 2017, p.14), como as políticas de ação afirmativa no campo da educação.

Estudos realizados por Gomes sobre esse sujeito coletivo, põe em destaque, que temos reconhecidamente a trajetória de um ator político que “constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela

população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira" (2017, p. 24). O Movimento Negro vem denunciando o racismo, as desigualdades raciais e o mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que elabora, propõe e sistematiza políticas de ações afirmativas, numa perspectiva de reconhecimento das demandas da população negra, em particular no campo da educação, questão que se apresenta no centro dessa investigação.

A história do MN no Brasil é marcada pelas lutas, denúncias e reivindicações que operam na perspectiva de combate à desigualdade racial e em defesa de políticas antirracistas. Nessa dinâmica, realiza campanhas, ações e práticas educativas e políticas visando medidas emancipatórias voltadas para os sujeitos coletivos. A luta é histórica, e surge da necessidade de uma reparação ao povo negro, que vive desde a escravidão a condição de subordinação e subalternidade (Gomes, 2017).

O MN tem diversas frentes e atua como sujeito coletivo, ator político e educador, perspectivas interligadas. Como educador, produtor de saberes emancipatórios, sobre a questão racial no Brasil e elaborador de políticas de reconhecimento.

Em estudos o historiador Joel Rufino dos Santos destaca o papel protagonista do MN como educador e nas salas de aula:

Ao lado de historiadores e cientistas sociais, o movimento negro, por meio de intelectuais e líderes políticos, exerceu papel importante a partir da década de 1980 no que diz respeito à reconstituição da história da escravidão brasileira (4/5 da nossa existência, como já disse). Esse esforço conjunto fez ruir o mito do negro escravo boçal e passivo, sempre pronto a dar sem nada receber, da mãe preta e do pai-joão. O movimento negro ajudou a mostrar - primeiro ruidosamente e agora já com alguma serenidade - que o negro brasileiro descende de povos com uma longa história cultural e que ele foi aqui, ao longo de cinco séculos, um organizador incansável e um criador permanente de beleza (Santos, 2016, p. 13).

Analisando a educação, o autor denuncia que "o que infelizmente ainda se ensina em diversas escolas sob o nome de História do Brasil é a crônica patriótica da vitória dos europeus sobre os povos americanos e africanos" (Santos, 2016, p. 23).

Ao longo da história a população negra enfrentou a luta pela abolição da escravatura, e adotou estratégias para exercer seu protagonismo e expressar as denúncias de inúmeras práticas sociais, econômicas e culturais excludentes. Dentre as formas de organização e enfrentamento podemos destacar: experiência do Quilombo dos Palmares (1597 a 1697), Rebeliões Malês na Bahia (1808 e 1835); a Revolta da Chibata (1910) um movimento liderado por



um marujo negro – João Candido - que se opôs aos maus tratos destinados aos marujos da marinha brasileira; a Frente Negra Brasileira (FNB-1931); o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1944); a criação do Movimento Negro Unificado (MNU - 1978) e o Movimento de Mulheres Negras (1970 a 1980) e outros.

Vale ressaltar que a experiência de Palmares (1597 a 1697), conforme Rufino dos Santos (2016), possui um significado ideológico, e foi assumido pelo Movimento Negro como um exemplo de luta pela liberdade. E no processo histórico, contribui para combater o mito do "negro boçal e passivo", pois acumula histórias e experiências de rebeliões e revoltas (Santos, 2016, p. 34). Rejeitando a crueldade e a desumanização, os negros buscavam a liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na África, contribuindo para a formação da cultura afro-brasileira. Muitos quilombos, por estarem em locais afastados, permaneceram ativos mesmo após a abolição da escravidão em 1888.

Para comunidades tradicionais, a terra possui um significado completamente diferente da cultura ocidental hegemônica. Não se trata apenas da moradia, que pode ser trocada pelo indivíduo sem maiores traumas, mas sim do elo que mantém a união do grupo, e que permite a sua continuidade no tempo através de sucessivas gerações, possibilitando a preservação da cultura, dos valores e do modo peculiar de vida da comunidade étnica. Privado da terra, o grupo tende a se dispersar e a desaparecer, tragado pela sociedade envolvente<sup>15</sup>.

Conforme as pesquisadoras Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), estudos destacam que ao longo dos anos houve uma alteração no conceito de quilombo:

Os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também das heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção (Schmitt, Turatti, Carvalho, 2002, p. 3).

---

<sup>15</sup> O surgimento do movimento quilombola no início dos anos noventa, introduziu uma questão que gerou novos temas a serem abordados no debate público nacional, trazendo um enfoque muito grande para si. A problemática das terras de quilombos foi, a partir de 1988, alvo de atenção e de forte pressão por parte dos movimentos sociais negros, desdobrando-se em várias ações e normas institucionais: administrativas e jurídicas, de âmbito estadual e federal.

Nessa dinâmica o movimento quilombola constitui um movimento social de resistência. Essa resistência tem mudado o seu sentido durante o passar do tempo, pois se antes a resistência era contrária a massa de latifundiários que os obrigava a trabalhar, contra a própria miséria; no presente a “resistência” é antagônica a vários proprietários, que clamam o direito pela sua terra, terra esta que, os quilombolas já vivem há centenas de anos. Ainda conforme as autoras, numa visão ampliada, esses agrupamentos poderiam ser identificados como “terras de preto”, “território negro”, “coletividade camponesa”, pois compartilham território e identidade.

Eles deram origens às atuais Comunidades Quilombolas (quilombos remanescentes). Os integrantes das comunidades quilombolas possuem fortes laços culturais, mantendo suas tradições, práticas religiosas, relação com o trabalho na terra e sistemas de organizações sociais próprios. Necessário destacar que operam como movimento de resistência, preservando a vida, valores, pertencas e tradições, bem como na defesa das políticas de ações afirmativas.

Destacando as estratégias de mobilização política na história do MN, temos a Frente Negra Brasileira, que foi a forma de organização política partidária que surgiu em 1931, na perspectiva de mobilizar uma militância política em São Paulo e de se tornar uma articulação nacional. Em termos políticos a FNB representou uma importante organização em defesa da democracia racial. No campo social, desenvolveu um trabalho socioeducativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, prestou atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico “A Voz da Raça” (1933-1937).

Outro instrumento de resistência política, social e cultural foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), como movimento educador, produtor de saberes emancipatórios, sistematizador de conhecimentos referente a questão racial no Brasil. Este projeto pedagógico, destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro, e foi iniciado por Abdias do Nascimento<sup>16</sup> e outros artistas em 1944. Tinha a arte e o teatro como instrumentos de expressão cultural e político, e estas formas de enfrentamento significaram estratégias de

---

<sup>16</sup> Entre 1983 e 1987, Abdias do Nascimento foi o primeiro congressista, como deputado federal, a defender explicitamente no Congresso Nacional, temas e direitos pertinentes à equidade étnico-racial. Em 1991 se tornou o primeiro senador afrodescendente a dedicar o seu mandato à promoção dos direitos civis e humanos do povo negro do Brasil. O término do mandato no Senado Federal foi em 1999.

denúncia e de mobilização entorno das questões raciais que contribuíam para a perpetuação do racismo e das desigualdades.

Através das atuações da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro (TEN), o MN recolocou a questão da educação em sua agenda política. No Rio de Janeiro, o TEN organizou o protesto racial e a Frente Negra manteve as escolas, mobilizou grupos e coletividades e se expandiu para outros estados e cidades do país.

Na década de 1970, apesar das ameaças e da repressão do regime de ditadura, tivemos a fundação em 1978 do Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>17</sup> que ao lado de outras organizações paralelas, passou a intensificar a discussão sobre as formas tradicionais de poder, e a denunciar o mito da democracia racial que era exaltada como modelo.

Outra organização que emergiu com significativa força nos anos de 1980 no país, foi o Movimento das Mulheres Negras, que em suas lutas articularam o debate sobre raça e gênero dentro das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, de um modo geral, e nos movimentos sociais em específico.

É como ator político, que através das diferentes formas de expressões e representações, que obtivemos à mobilização e organização do Movimento Negro (MN). Na história brasileira, o termo “negro” começou a ser usado pelos senhores (proprietários) para designar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo da palavra se estende até a atualidade.

Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo. Assim, no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980 e 1990, tivemos as seguintes campanhas: Negro é lindo!<sup>18</sup> Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco!<sup>19</sup> Essas e outras campanhas de iniciativa de expressões do MN, configuram ações pedagógicas comprometidas com a elevação da

<sup>17</sup> O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, foi fundado em julho de 1978. O ato reuniu cerca de 20 mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. O nome Movimento Negro Unificado (MNU) resultou da reunião de vários grupos em resposta a situações de discriminação racial ocorridas em São Paulo.

<sup>18</sup> Negro é lindo” Campanha realizada pelo movimento de resistência “*Black Power*” nos anos 1970 e 1980, influenciando a luta negra através da música, dança, estética, articulações nacionais e internacionais para denunciar o racismo à brasileira, o mito da “democracia racial” e a teoria da mestiçagem e o projeto de embranquecimento.

<sup>19</sup> Não deixe sua cor passar em branco – Responda com bom c/senso! Frase utilizada durante a campanha do censo de 1991. A campanha tinha três objetivos: sensibilizar as pessoas de origem africana a declarar sua cor a partir do referencial étnico; contribuir na construção de indicadores nacionais sobre as condições socioeconômicas da população de origem africana e fazer veicular uma mensagem positiva da população de origem negra tendo em vista a recuperação de sua autoestima cultural e política. Wania Sant’Anna. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nao-deixe-sua-cor-passar-em-branco-o-que-esperar-para-o-censo-de-2010/>>.

autoestima e refletem as estratégias adotadas no processo de valorização da história, pertencimentos e identidade da população negra.

E nessa dinâmica temos também nos anos de 1980 e 1990 no campo da educação as ações estratégicas para a inserção de jovens negros e negras no sistema de ensino. Entendemos com Antônio Sérgio Guimarães (2003), que a tentativa das organizações negras de enfrentar as barreiras e promover o acesso dos negros à universidade brasileira, deu-se também com a criação de cursos de preparação para o vestibular, como os PVNCs:<sup>20</sup>

Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. Estima-se hoje em mais de 800 o número desses núcleos espalhados por todo o País. O mais famoso e mais amplo desses cursos é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro. (Guimarães, 2003, p. 206).

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular, de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as). O PVNC surgiu na Baixada Fluminense em 1993, em razão das dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados.

Nesse contexto, se organiza como um movimento educador, que articula setores excluídos da sociedade, em defesa da democratização da educação e contra a discriminação racial. Eles surgem, com a proposta de preparar estudantes para inserção no ensino superior. A motivação vem da dificuldade de acesso à graduação e configuram estratégias de resistência, pois realizam um trabalho político, pedagógico e de afirmação de direitos e identidades.

Pensando em identidade e negritude, ao refletir sobre a categoria “negritude”, que nos anos de 1990 passa a marcar presença em espaços para além do acadêmico, nos debates e círculos populares, Munanga (1990) ressalta que “essa mudança pode ser positivamente interpretada como sinal do início de

<sup>20</sup> O objetivo geral do PVNC - Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes - é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira.

um processo de conscientização popular sobre uma questão nacional da maior importância” (1990, p. 109). Conforme o autor, ao longo da trajetória histórica,

O negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de “negritude” (Munanga, 1990, p. 111).

A negritude<sup>21</sup> é um conceito que positivou as relações raciais no século XX, cristalizando-se como movimento político. Conforme o autor, a “negritude” configura uma,

[...] reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento antirracista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua “diáspora” (Munanga, 1990, p. 112).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, ainda persistem as situações que marcam o quadro de discriminação racial e de desigualdade étnico-racial no país, e podem ser identificadas na forma de inserção da população negra na educação, no mercado de trabalho, com baixos salários e qualificação precarizada, como também na forma de acesso a bens e serviços como educação, moradia, saúde, emprego, lazer e outros direitos. Na perspectiva de imprimir alterações nesse quadro, o MN, permaneceu ao longo da história mobilizando esforços nas denúncias e em defesa da garantia de direitos educacionais emancipatórios.

Essa mobilização crescente, resultou no âmbito do governo federal, na criação da primeira instituição, voltada ao tratamento da temática racial no país. Em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP)<sup>22</sup>, que agregou as responsabilidades de identificação das comunidades remanescentes de quilombos e o apoio à demarcação e titulação de terras.

<sup>21</sup> Conforme Carlos Moore (2010), negritude cristalizou-se como movimento político e estético específico na década dos anos 1930, pela ação conjunta dos intelectuais Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Léon-Gontran Damas.

<sup>22</sup> Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC) está voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Atua por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas.

A FCP nasce da Comissão do Centenário da Abolição da Escravatura do Ministério da Cultura. A fundação tem compromisso com o combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra; a defesa da cidadania no exercício dos direitos e garantias individuais e coletivas da população negra em suas manifestações culturais, e da diversidade no reconhecimento e respeito às identidades culturais do povo brasileiro.

Em 1988, no dia 11 de maio, ocorreu no Rio de Janeiro, uma demonstração pública do Movimento Negro - a Marcha contra a Farsa da Abolição - um protesto que reuniu mais de 5 mil pessoas, cujo objetivo era explicitar uma posição crítica acerca das comemorações do centenário da abolição da escravidão. Utilizando carros de som, faixas e as vozes dos militantes, o movimento pretendia percorrer o trecho da Avenida Presidente Vargas, da Candelária até o monumento de Zumbi dos Palmares, na Praça Onze, e não conseguiram. Os manifestantes foram impedidos pelas Forças do Exército, que fixaram barreiras antes do Panteão de Caxias. Mais de 600 soldados armaram barricadas e ostentaram armas impedindo a passagem da Marcha.

A partir da sua atuação política e do seu papel como Movimento Educador, as denúncias entorno do racismo vinham associadas às demandas por respeito à cultura dos descendentes de africanos e da afirmação da identidade negra. Após o protesto de 1988, que denunciou a farsa do Centenário da Abolição da Escravidão, no Rio de Janeiro, o MN intensificou mobilizações e marchas com objetivo de questionar a data comemorativa de 13 de maio. Na dinâmica reforçou a defesa política de reconhecimento do dia 20 de novembro como “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”.<sup>23</sup>

Com efeito, essas reivindicações e enfrentamentos corroboram para dar visibilidade às desigualdades e ao racismo, que no Brasil tem suas particularidades, e conforme Guimarães (2003), ocorre quando grupos humanos consideradas raças ou identificados por traços raciais ou racializados são tratados de modo desigual do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

---

<sup>23</sup> A data da morte de Zumbi, 20 de novembro, foi descoberta por historiadores no início da década de 1970 e motivou membros do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial - posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU), em um congresso realizado em São Paulo, no ano de 1978, a elegerem a figura de Zumbi como um símbolo da luta e resistência dos negros escravizados no Brasil, bem como da luta por direitos que os afro-brasileiros reivindicam. Com isso, o 20 de novembro tornou-se a data para celebrar e relembrar a luta dos negros contra a opressão no Brasil. Por essa razão, o Treze de Maio, data em que a abolição da escravidura aconteceu, passa a representar uma “falsa liberdade”.

Reconhecendo que o racismo, a desigualdade racial e a intolerância eram males a serem combatidos, a mobilização entorno de denúncias e fortalecimento das reivindicações se apresentava como meta central, abrindo assim uma agenda de ações para o ativismo negro.

No processo de organização e luta para imprimir conquistas na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, temos as proposições que foram encaminhadas:

- a) o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, trata-se do reconhecimento das especificidades culturais e históricas dessas comunidades, bem como da iniciativa de preservar e garantir o direito à terra;
- b) a criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos;
- c) uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil.

Dando aqui destaque ao papel do MN, enquanto movimento social voltado para a educação das relações raciais e também como elaborador de políticas antirracistas, com foco no combate ao racismo, em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.716 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Publicada no governo de José Sarney, a lei passou a ser conhecida pelo nome de seu autor, "Lei Caó", ex-deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira, jornalista, advogado e ativista do Movimento Negro.<sup>24</sup> Como deputado constituinte, formulou o trecho da Constituição Federal que torna o racismo inafiançável e imprescritível.

Com a lei que define ações para os crimes de racismo ou de injúria racial, observamos seu caráter punitivo para as situações de manifestação de ódio, contra a cultura ou um povo, modos de vida, cor da pele, religião, origem e outros. Entendemos que as legislações e aportes jurídicos configuram "preceitos que regulam a sociedade". Definem nossos direitos e deveres e como deve ser a conduta dos cidadãos e da coletividade. As leis servem ainda, como instrumentos para que possamos refletir sobre a realidade vivenciada, as

---

<sup>24</sup> Nascido em Salvador, Carlos Alberto Caó de Oliveira mudou-se para o Rio de Janeiro, estado pelo qual, em 1982, elegeu-se deputado federal.

relações sociais e institucionais. Refletindo sobre a Lei Caó e a realidade Brasileira, temos as observações do jurista Fábio Esteves para quem:

Evidentemente, a lei serve como instrumento para que possamos refletir sobre isso. Mas é uma lei que tem só 30 anos. O Brasil viveu 350 anos de escravidão e ela só veio 100 anos depois da abolição. Ela não conseguiu impedir o racismo. Ainda tivemos diversos registros envolvendo discriminação. Ainda é necessário avançar na função pedagógica para enfrentar o racismo nas suas mais diversas dimensões: o racismo ideológico, o racismo institucional, a forma como a sociedade é estruturada (Esteves, 2019).<sup>25</sup>

Entendendo com Esteves (2019), que combater o racismo e criminalizar esse ato violento e perverso configura um duplo desafio no tempo presente: o de explicitar a prática racista e os efeitos gerados nas vítimas, e o de realizar ações educativas para combatê-la. Essas lutas marcam a trajetória do MN que acumula saberes e buscam estratégias de diferentes frentes de mobilização e enfrentamento do racismo, e de proposição de políticas de reconhecimento e de direitos.

Em sua trajetória e protagonismo, o Movimento Negro assume mobilizações de entorno de interesses coletivos, sistematiza reivindicações e demandas, e deixa marcas significativas das suas ações. Cabe destacar as mobilizações para a realização da “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília/DF na Esplanada dos Ministérios, com mais de 30 mil participantes.<sup>26</sup>

A mobilização configurou um ato de "indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive a população negra". Além disso, buscou denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista. Ao final da mobilização, representantes do MN entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o documento "Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida" (1995).<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Juiz Fábio Esteves, Presidente da Associação dos Magistrados do DF (AMAGIS - DF) e um dos organizadores do II Encontro Nacional de Juízas e Juizes Negros (2018), Brasília. Site: Jornal Estado de Minas. Notícias Online. Disponível em: <<https://www.em.com.br>>.

<sup>26</sup> Memorial da Democracia. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>>.

<sup>27</sup> Centro de Documentação, Comunicação e Memória Afro-brasileira. Disponível em: <<https://www.irohin.org.br/index.php/memoria-negra/marcha-zumbi-1995.html>>.



Analisando os objetivos e impactos da Marcha de Zumbi dos Palmares, a pesquisadora e cientista Márcia Lima<sup>28</sup>, ressalta que marcadamente a mobilização possibilitou a implementação de diferentes estratégias do MN:

Em primeiro lugar, uma estratégia do movimento negro para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Em segundo, esse evento contou com uma forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas na marcha, o que propiciou um destaque incomum à temática racial no cenário público brasileiro. Por fim, este evento teve a formalização de uma proposta com a entrega do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial" ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação (Lima, 2010, p. 79).

Com a autora, vislumbramos a potencialidade do documento elaborado pelo MN, que traz em sua centralidade o debate racial, proposições de reconhecimento de seu passado, das lutas históricas e atuais, políticas públicas de inclusão da população negra, sobretudo no campo da educação.

No mesmo dia da Marcha, o presidente da república assinou o Decreto "20 de novembro", que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra.<sup>29</sup> Sobre o decreto destacamos:

Art. 1º Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra.

Art. 2º Compete ao Grupo de Trabalho:

I - Propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;

II - Elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;

III - Estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;

IV - Reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o desenvolvimento da População Negra (Brasil, 1995).

No ano seguinte (1996), o GTI realizou o seminário internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados

<sup>28</sup> Desigualdades raciais e políticas públicas: Ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos 87, julho de 2010.

<sup>29</sup> O GTI era formado por oito membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro e por um representante de cada Ministério a seguir indicado: Justiça, cultura, educação e desporto, dos esportes, planejamento e orçamento, relações exteriores, saúde e trabalho. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

democráticos contemporâneos". O evento visou contribuir para a formulação de políticas de ações afirmativas. E conforme ressalta Lima, ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Segundo a autora,

O governo assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra. As propostas foram classificadas segundo prazos de execução (curto, médio e longo). Entre aquelas consideradas de rápida implantação, constavam apoios a grupos de trabalho e a criação de conselhos; inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população negra e bancos de dados públicos; estímulo à presença dos grupos étnicos que compõem a população brasileira em propagandas institucionais do governo federal; apoio às ações da iniciativa privada que realizem "discriminação positiva". Para as proposições de médio e longo prazo, destacavam-se a formulação de políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra, alteração do conteúdo de livros didáticos, bem como a ampliação do acesso de entidades da comunidade negra aos diferentes setores do governo (Lima, 2010, p.80).

Entendemos que as mobilizações e proposições elaboradas pelo MN, passam a configurar conquistas resultantes de uma "paciência histórica"<sup>30</sup>, persistência que se renova para a mudança. Ao analisar as reivindicações e conquistas da agenda do Movimento Negro, Clapp Salvador (2011), também destaca o impacto das mobilizações e estratégias e ressalta que,

Essas foram algumas das iniciativas tomadas pelo Estado, a partir da pressão dos movimentos sociais. Muitas dessas ações contribuíram especialmente na ampliação do debate público, que passou a incluir questões como desigualdade racial e políticas afirmativas, que não eram tidas como prioritárias (Salvador, 2011, p. 55).

Com efeito, as pautas apresentadas pelo MN, são frutos de mobilizações, estudos e vivências acumuladas no processo histórico, político e se fazem na perspectiva da reparação. E com vistas a dar maior visibilidade ao campo dos estudos étnico-raciais, e de formação de uma rede de pesquisadores negros e negras, temos a iniciativa de um ativismo intelectual que fundou no ano 2000 a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Essa constitui uma "organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins". Quanto a missão da organização,

<sup>30</sup> Vilma Lea Ferreira (assistente social), refletindo sobre a trajetória e potencialidade dos nossos ancestrais e do MN, destaca o termo "paciência histórica" para explicar a resistência que se mantém ativa entorno da defesa do reconhecimento, visibilidade e direitos do povo negro. Ilha do Governador/RJ, dezembro de 2019.

A ABPN tem por missão, congregar e fortalecer pesquisadores/as negro/as e outro/as que trabalham com a perspectiva de superação do racismo, e com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, na África e na Diáspora, defendendo e zelando pela manutenção da pesquisa com financiamento público e dos institutos de pesquisa em geral, propondo medidas para o fortalecimento institucional da temática das relações raciais. Atualmente reunimos cerca de 1500 pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento (Arquitetura e Urbanismo, Educação, Ciências Exatas e Tecnológicas, Saúde, etc.) (ABPN, 2000)<sup>31</sup>.

A ABPN é um dos órgãos que no Brasil, atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial. Articula e organiza congressos nacionais e regionais, motivando e promovendo a divulgação de estudos, pesquisas e produção de conhecimento de negros e negras no campo das temáticas étnico-raciais. Nessa perspectiva, vem fortalecendo a formação e ampliação da intelectualidade negra na graduação e pós-graduação.

Nessa dinâmica, é possível observar um contexto histórico marcado pela identificação e construção de mecanismos e estratégias de fortalecimento e qualificação teórico-ideológica e científica para o enfrentamento no campo das ideias, políticas e práticas, na perspectiva de uma práxis insurgente.

Com efeito, após a mobilização para a Marcha de 1995, no contexto das reivindicações do MN brasileiro por ações afirmativas, temos a presença de ativistas negros em diferentes espaços institucionais, entre os quais se destacam as universidades públicas e órgãos do governo federal, realizando movimentos distintos, no combate ao racismo e à discriminação racial. Dentre eles ocorre o processo de preparação para a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. A comitiva brasileira contou com representantes do governo brasileiro e do Movimento Negro nacional.<sup>32</sup>

Entendemos que, as conferências mundiais organizadas pela ONU, tem como perspectiva ser um instrumento orientador para agendas, ações e práticas a serem assumidas pelos governos, para erradicar o racismo, combater às desigualdades raciais, incluindo medidas de prevenção, educação, proteção e

<sup>31</sup> Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Disponível em: <https://www.abpn.org.br>

<sup>32</sup> Conferência Mundial contra o Racismo é o título de vários eventos internacionais organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) visando combater o racismo em suas várias formas. Desde então, quatro conferências foram realizadas: em 1978, 1983, 2001 e 2009. A Primeira Conferência Mundial de Combate ao Racismo e Discriminação Racial foi realizada em Genebra em 1978. Sua Declaração e Programa de Ação reafirmaram a falsidade inerente ao racismo e a ameaça que representava para as relações amistosas entre os povos e nações. A Segunda Conferência Mundial de Combate ao Racismo e Discriminação Racial, realizada em Genebra em 1983, e analisou e avaliou as atividades realizadas durante a década e formulou medidas específicas para garantir a implementação dos instrumentos das Nações Unidas para eliminar o racismo, a discriminação racial e o apartheid.

implementação de políticas de ações afirmativas. Para tal define uma agenda no âmbito internacional em colaboração com diferentes organismos<sup>33</sup>. Ao destacar o legado da Declaração e do Programa de Ação de Durban, e ressaltar o debate sobre a reparação para as vítimas da escravidão, a pesquisadora e ativista Edna Roland analisa que,

A Declaração e o Programa de Ação de Durban estabeleceram a relação entre a escravidão e o tráfico de escravos, de um lado, e o racismo e a discriminação racial, de outro: foram reconhecidos como causas e resultado do racismo. Estão entre as principais fontes do racismo e da discriminação (atuais), pois resultaram, entre outros fatores, de teorias e concepções racistas. Da mesma forma, as desigualdades raciais foram reconhecidas como resultantes do racismo e da discriminação, de tal forma que a eliminação de tais disparidades se coloca como necessidade imperiosa. O conceito de reparação impõe-se, portanto, como meio de restaurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais atingidos pelos processos de discriminação. Durban considerou a escravidão e o tráfico de escravos um crime contra a humanidade: horribéis tragédias na história, não apenas por causa do seu terrível barbarismo, mas pela sua magnitude, natureza organizada e especialmente por sua negação da essência das vítimas. Durban reconheceu também que os africanos e afrodescendentes foram vítimas desses atos e continuam a ser vítimas das suas consequências. Durban apela aos Estados envolvidos para honrarem a memória dos milhões de pessoas escravizadas como um meio de reconciliação e cura, contribuindo para restaurar a dignidade das vítimas por meios apropriados (Roland, 2001).<sup>34</sup>

Temos que atentar para o protagonismo do MN, que desde o início do processo de preparação para a participação na conferência esteve voltado para a construção de estudos, debates e elaborações, culminando com a troca de saberes e conhecimentos sobre as questões étnico-raciais, no âmbito internacional. Na Declaração e Programa de Ação da Conferência de Durban, no subtema que trata do plano de políticas orientadas à adoção de medidas e de ações afirmativas ao acesso aos serviços sociais, emprego, moradia, educação, atenção à saúde e outros, destacamos abaixo o Artigo 100 que traz a seguinte recomendação:

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos,

<sup>33</sup> Em Durban os participantes da conferência mundial eram compostos de 2.300 delegados oficiais de 163 países, sendo 16 Chefes de Estado ou de Governo, 58 Ministros de Relações Exteriores e 44 Ministros de outras pastas, quase 4.000 representantes de organizações não governamentais e 1.100 jornalistas, conforme registro da ONU.

<sup>34</sup> Roland, Edna. Texto publicado no Jornal Folha de São Paulo, caderno opinião, 20/11/2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (Durban, 2001, p. 65).<sup>35</sup>

Em Durban, o Brasil assumiu um acordo de âmbito internacional, o compromisso com a agenda de promoção da igualdade racial, elaborando programas direcionados aos negros nas áreas de educação, saúde, habitação, saneamento básico e proteção ao meio ambiente. Análises elaboradas por Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro Trinidad sobre os impactos da Conferência de Durban para o Brasil aponta que,

É considerada como fundamental no estabelecimento de uma série de ações políticas como, por exemplo, as recomendações sobre a adoção das cotas para estudantes negros nas universidades públicas e a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (Silvério & Trinidad, 2012, p. 894).

Com efeito, para os estudiosos, ativistas e intelectuais do MN, o acordo de Durban significou uma oportunidade para avançar na proposição de políticas e ações, que configuram demandas que atravessam décadas da agenda coletiva. Dando continuidade as recomendações do acordo, o governo brasileiro publicou em 21 de março de 2003 a Medida Provisória nº 111, que posteriormente fora convertida na Lei nº 10.678/2003, que institui a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que nasce do reconhecimento das lutas históricas do MN brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU).<sup>36</sup>

A secretaria possuía as seguintes finalidades: formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; avaliação das políticas públicas afirmativas, proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à promoção da igualdade racial; coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da

<sup>35</sup> Declaração e Programa de Ação. Durban, 2001. Acesso em: 13 nov. 2019. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)>.

<sup>36</sup> Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos.

igualdade racial; planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; acompanhamento da implantação da legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Outra conquista resultante da luta do MN foi a aprovação do Decreto nº 4.887 em 20 de novembro de 2003, que regulamentou em todo território nacional os procedimentos para identificação, delimitação, reconhecimento e titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas. Esse marco jurídico, passa a institucionalizar o reconhecimento e a amparar as comunidades remanescentes de quilombos no cenário brasileiro.

Ao revisitar o histórico de práticas e ações protagonizadas pelo MN, encontramos as elaborações e análises da pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017), elementos que explicam as potencialidades e o caráter desse movimento social:

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (Gomes, 2017, p. 23).

E como resultado de uma persistência histórica desse ator político, que Gomes (2017) analisa, temos em permanente construção um projeto que visa a mobilização, capacitação e emancipação do povo negro, no sentido de contribuir para alterar as desigualdades, racismo e discriminações. E nesse quadro tivemos outra significativa conquista, a publicação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instrui sobre o ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, como também sobre as práticas de combate ao racismo contra a população negra.

No ano seguinte, foi a vez da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Resolução n.º 1 de junho de 2004. Esse marco jurídico configura importante conquista no campo da educação, pois efetiva uma das modalidades de ação afirmativa. Com efeito, essa aprovação constitui um reflexo das mobilizações do MN, inseridos nos diferentes campos da vida social,

em particular nas entidades e espaços de mobilização, instituições de educação e de formulação de políticas públicas.

Nesse contexto precisamos refletir sobre alguns aspectos presentes nessas normativas, que promovem estratégias de alteração e superação do projeto racista de apagamento, silenciamento e invisibilização da história, pensamento e cultura africana e afro-brasileira. A partir de intelectuais como Sueli Carneiro e Renato Nogueira Júnior, temos alguns achados sobre o conceito de epistemicídio que remete à “colonização, o assassinato e a recusa da produção de conhecimento de determinados povos, no caso brasileiro, o negro e indígena” (Nogueira Júnior). Falar em epistemicídio no Brasil remonta ao processo de negação da produção de conhecimento africano, da representação do racismo na produção intelectual, responsável por negar a capacidade dos povos não brancos de produzir saber. E nos estudos de Carneiro (2005) destacamos:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p.97).

Conforme o parecer, as "diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos". Com efeito, visam orientar e oferecer referências para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais (CNE, 2004, p 16). E na mesma dinâmica, as diretrizes recomendam que as instituições de educação estabeleçam ações conjuntas com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), com fins de congregar pesquisadores e profissionais para implementarem programas, projetos, ações e atividades, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, entorno da temática da educação

para as relações étnico-raciais<sup>37</sup>. Assim destacamos que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação precisarão providenciar:

Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (CNE, 2004, p.13).

Ao definir o significado desse sujeito coletivo, Gomes (2017), qualifica que, constitui o “Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (2017, p. 23-24). Para a autora,

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante de complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (Gomes, 2017, p. 23-24).

<sup>37</sup> A história dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), vinculados às Instituições de Ensino Superior do Brasil, tem início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde então, outras IES públicas e privadas passaram a criar órgãos correlatos, privilegiando a sigla NEAB. A maior inserção de militantes afrodescendentes nas Universidades possibilitou a aproximação desses/as profissionais no primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene) e a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000. No decorrer dos anos, os NEABs passaram a incluir estudos indígenas denominando-se NEABIS (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Essa ação vem impulsionando a aplicação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem as culturas afro-brasileiras e indígenas no Ensino brasileiro. Esses NEABIs produzem conhecimentos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão sobre África, diáspora africana, afro-brasileiros e indígenas. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/historia-dos-neabs/>>.



Compreendemos com a autora, que o MN nasce e constrói seu protagonismo e trajetória num esforço de resistência, solidariedade, forjando estratégias de sobrevivência, libertação e superação do racismo e das desigualdades. E nessa dinâmica, a promulgação de diversas normas e legislações, configuram estratégias de reparação, tais como: leis antirracistas, políticas de ações afirmativas voltadas para a inserção no campo da educação e do mercado de trabalho.

No Brasil entendemos que, a emergência das políticas de ação afirmativa para a população negra, constitui medida de concretização do preceito democrático e de reparação contra os crimes da escravidão, como também das desigualdades geradas pela persistência do racismo e das discriminações. Com esse recorte acerca da trajetória de luta do MN, é que alinhamos nossas reflexões para analisar as conquistas das ações afirmativas como estratégia de combate às desigualdades étnico-raciais e de acesso a direitos e bens materiais e simbólicos.

Além das conquistas até aqui elencadas, destacamos a publicação do Estatuto da Igualdade Racial, que remete às reivindicações do MN, aporte jurídico instituído pela Lei nº 12.288/2010, cujo objetivo é o de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância. No artigo 1º do aporte jurídico, temos a definição de discriminação racial:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, Lei nº 12.288/2010).

A discriminação racial dá concretude ao preconceito racial, que é a manifestação comportamental baseada no juízo de valor, socialmente construído e destituído de base objetiva. E o preconceito se objetiva através da negação do outro, da discriminação, da intolerância, do desrespeito, da violência contra a inserção de classe social, etnia, identidade de gênero, idade, condição física,

orientação sexual, religião etc. Nesse sentido, o Estatuto da Igualdade Racial cumpre um papel educativo na perspectiva da mudança de comportamental de negros e brancos.

Entre tantas frentes, atuações e conquistas do MN no Brasil, destacamos a luta em prol da adoção das Políticas de Ações Afirmativas no campo da educação. A elaboração e implementação desta política se deve a atuação do MN, políticas afirmativas voltadas para o acesso da população negra no campo da educação e do processo de democratização do ensino. Em nosso estudo destacamos a defesa das ações afirmativas na educação, que nos termos do Artigo 4º do Estatuto da Igualdade Racial afirma:

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - Inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - Adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros (Brasil, Lei nº 12.288/2010).

Diversos estudos e autores afirmam que, o amadurecimento intelectual, político, educativo e estratégico desse sujeito coletivo, contribuiu para o debate, o entendimento, a formulação e adoção de políticas de ações afirmativas de corte racial no Brasil.

Nesse quadro marcado por mobilizações, proposições e tensões foi instituída a Lei nº 12.711/2012, estabelecendo a reserva de 50% das vagas por curso nos turnos das 59 universidades federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público. No seu artigo 3º determina que, "em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o artigo 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas" (Brasil, 2012).

As políticas de ações afirmativas para a população negra, visam alterar as desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista, e estão voltadas para a reparação de erros e dívidas relacionadas à discriminação racial. Para os defensores dessas ações, em particular o MN, as leis e normas que as instituem, representam uma vitória importante para o princípio da igualdade.

As ações afirmativas, configuram políticas focais ou setoriais, por se destinarem ao atendimento de grupos específicos. Assim as reservas de vagas

de corte racial e social, não configuram privilégios ou concessões à população negra, pois, responde à reparação das violações de direitos da população negra pelo Estado. Na dinâmica, necessário reconhecer que para o MN, está na agenda do tempo presente para regular as desigualdades e promover mudança epistemológica, considerando os diferentes saberes e conhecimentos.

Em nossos achados, pistas nos levam a aferir que alguns fatores presentes nessa trajetória histórica, foram fundamentais para a conquista das políticas de ações afirmativas no Brasil, dos quais destacamos: a) as mobilizações operadas pelas expressões do MN, que vem no decorrer do tempo, denunciando o mito da democracia racial e, o racismo e as discriminações; b) a diversificação das formas de mobilização, enfrentamentos e proposições dos movimentos coletivos que emergem no período da ditadura (1964-1985), e pré e pós-ditadura militar (décadas de 1970 e 1980), na direção do movimento constituinte (1987-1988), fortalecido na Assembleia Nacional Constituinte); c) as contribuições de intelectuais e ativistas do campo das relações raciais, que articulam produções de conhecimentos ao ativismo intelectual e político; d) os estudos e pesquisas realizados por instituições governamentais como o IBGE e o IPEA, que através das publicações de dados denunciam a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil; e) o surgimento dos movimentos de Pré-Vestibulares para Negros (1980-1990); f) a Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida, ocorrida em 1995 em Brasília; g) a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, de âmbito e força internacional.

As mobilizações entorno da defesa de direitos e combate ao racismo, discriminação, genocídio, estão marcadas na trajetória desse sujeito coletivo, Movimento Negro e Movimento de Mulheres Negras, numa luta histórica e incansável em defesa da vida e do bem viver.

Nesse capítulo, as aproximações com as referências e autorias que nos apresentam elementos, fatos e análises para a compreensão da história do MN, nos leva a entendê-lo como agência negra atuando e fazendo história na luta a partir de ações e proposições que se apresentam como possíveis. Negociando e tensionando com práticas insurgentes ao mesmo tempo em que repensa seu protagonismo negro, elabora e reelabora proposições e projetos originais. Na realidade o MN, constrói uma trajetória no campo das possibilidades se reinventando, fazendo sua história marcada pela complexidade que o envolve, e

nesse contexto atua propositivamente na elaboração das Políticas de Ações Afirmativas.

E nessa dinâmica, destacamos um exemplo da expressão do protagonismo do MN e Movimento Estudantil, através de uma iniciativa realizada pelos estudantes do Ensino Médio Técnico do Campus Rio de Janeiro/IFRJ, campo empírico da pesquisa. Identificados como "Coletivo de Estudantes Negros Aqualtune do Campus Rio de Janeiro/IFRJ", realizaram uma campanha educativa no interior do espaço escolar, colando cartazes nas paredes, contando para tal com a permissão da gestão escolar.

O que apresentamos é o registro fotográfico com frases que remetem a questões presente nos debates e nas relações estabelecidas no espaço escolar. Os cartazes que seguem foram elaborados pelos estudantes no ano de 2017, e afixados nas paredes dos corredores do Campus Rio de Janeiro, que constitui um prédio com pátio e quatro andares com salas, laboratórios e biblioteca. Os cartazes foram afixados no pátio e nos andares da instituição.

Com a iniciativa, observamos que os estudantes buscaram nessa ação expressar as experiências do racismo e da discriminação no espaço institucional de formação, promover um processo educativo, de reflexão e mudança de atitude, destacando frases e expressões presentes no cotidiano da população negra, dando visibilidade a um fenômeno, um problema que deve ser tratado por toda a comunidade escolar.

As narrativas tratam da estética e fenótipo dos negros e negras identificados a partir da constituição do cabelo, da cor da pele, e ainda de expressões que desqualificam e inferiorizam as imagens e comportamentos das pessoas negras. Além das frases, temos as fotografias que remetem a personalidades negras que representam agências históricas de enfrentamento e luta antirracistas como: Nelson Mandela (África do Sul), Malcon X (EUA), Princesa Aqualtune (África), Cantora Elza Soares (Brasil) e Vereadora Marielle Franco (Vereadora assassinada em 2018, RJ-Brasil). Com esse resgate, o que pretendemos é dar destaque a formas e alternativas que os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado têm forjado para expressar suas narrativas acerca do racismo e das diferentes formas de discriminação.

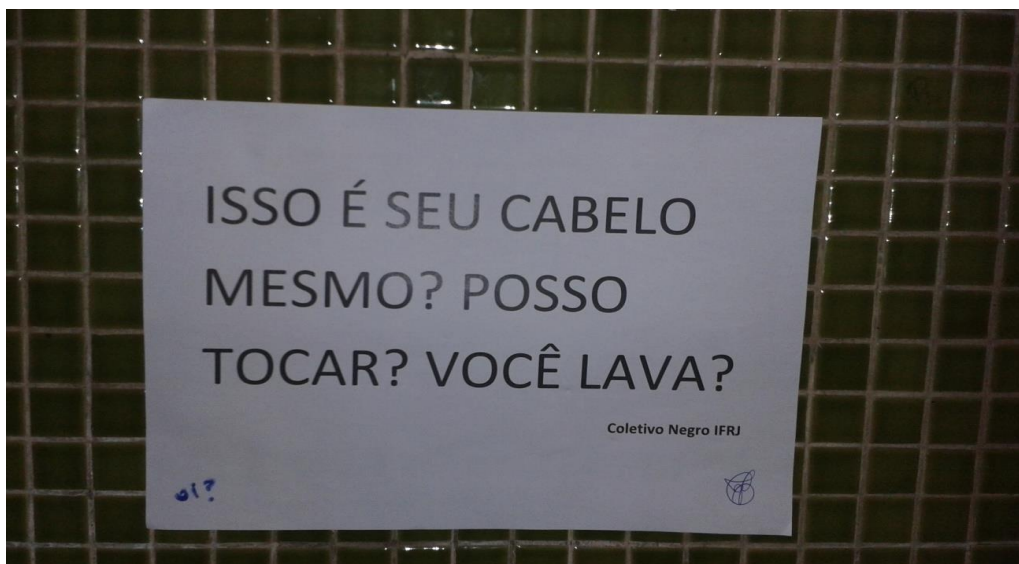


Figura 1 - Cartaz 1.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.



Figura 2 - Cartaz 2.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.

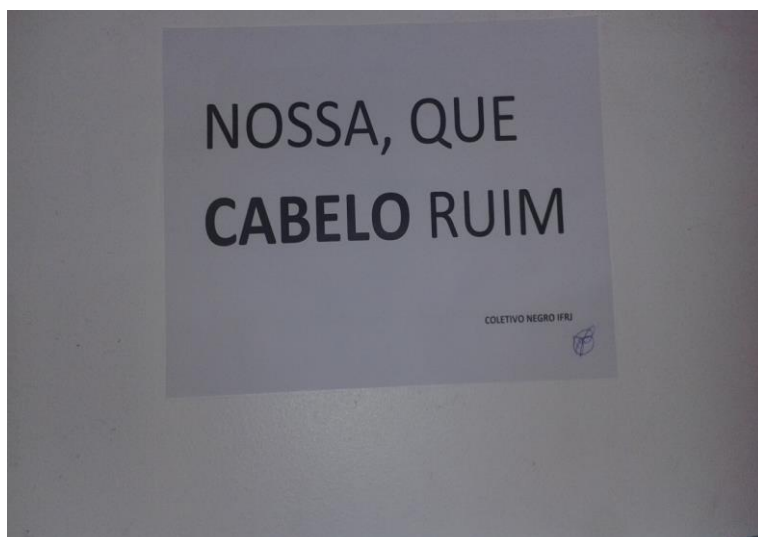


Figura 3 - Cartaz 3.  
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

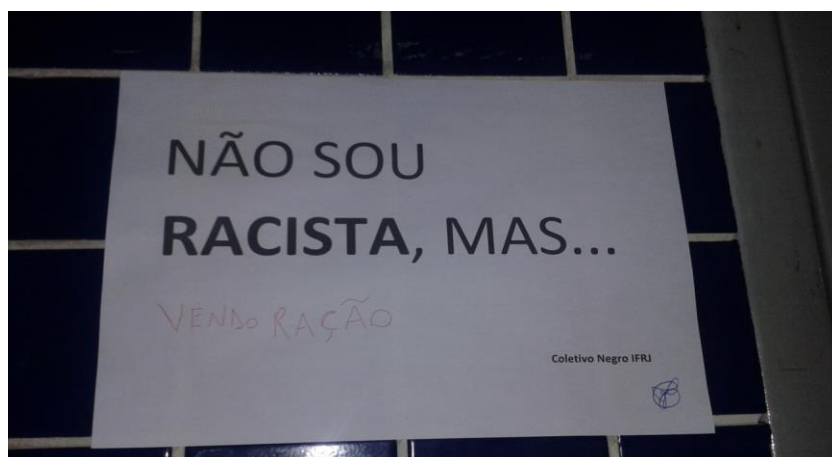


Figura 4 - Cartaz 4.  
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

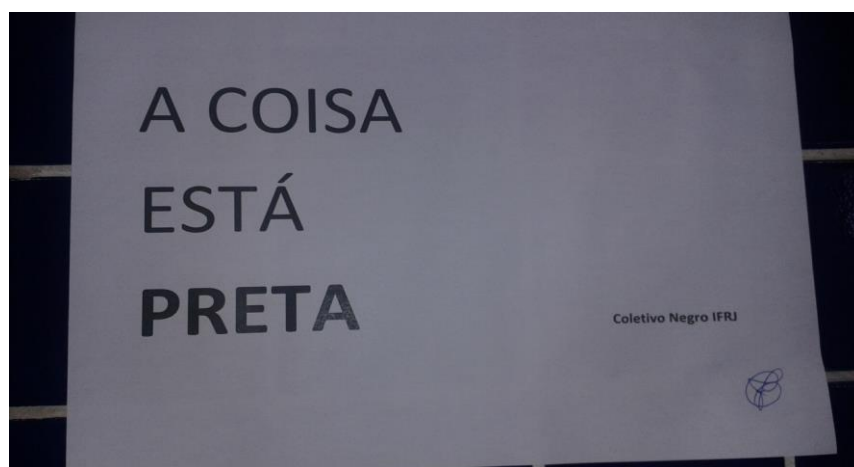


Figura 5 - Cartaz 5.  
Fonte: Acervo pessoal, 2017.

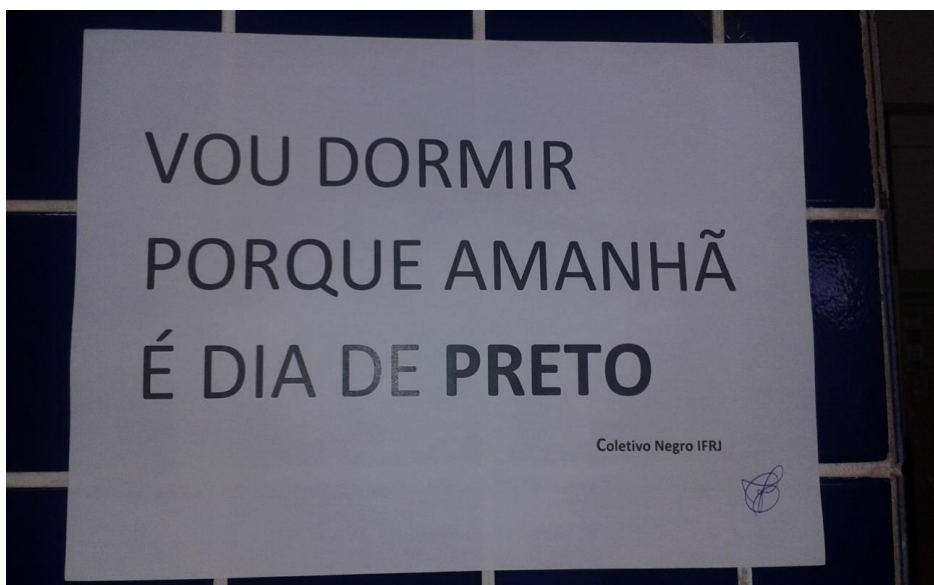


Figura 6 - Cartaz 6.  
Fonte: Acervo pessoal, 2017.



Figura 7- Cartaz 7.  
Fonte: Acervo pessoal, 2017.



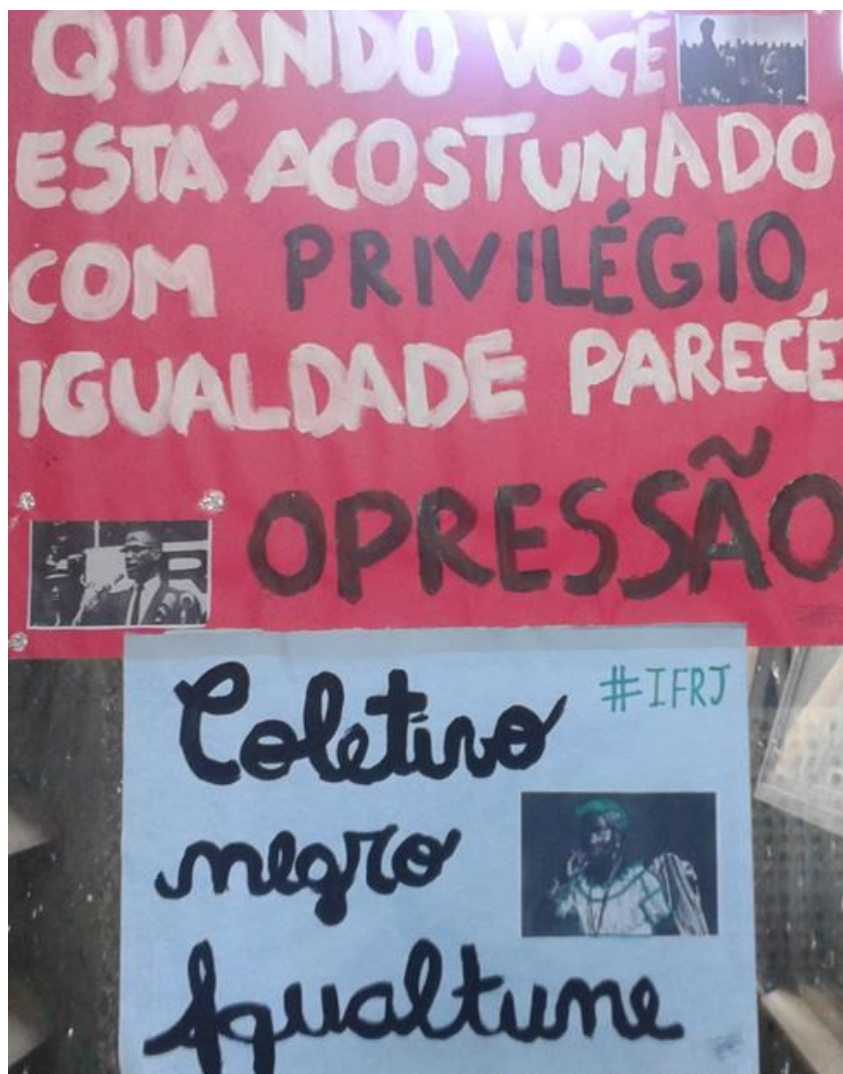


Figura 8 - Cartaz 8.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.



Figura 9 - Cartaz 9.

Fonte: Acervo pessoal, 2017.



## 4

### **Políticas de Ações Afirmativas e os desafios para a construção da reparação**

Neste capítulo apresentamos o resultado de diálogos e reflexões com autores, sobre a política de ação afirmativa, e a pesquisa documental, que constituíram nos estudos e análises de documentos, normas e legislações que institucionalizaram as políticas e programas de ações afirmativas no campo educacional.

Compreendemos que as ações afirmativas, são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. A implementação destas ocorrem, a partir da institucionalização de aportes jurídicos, que configuram instrumentos recentes no cenário brasileiro, e constituem novos marcos para a efetivação de políticas comprometidas com o acesso à educação, através de reservas de vagas de corte racial e social em instituições de ensino, a educação para as relações étnico-raciais e assistência estudantil e estratégias de permanência.

Com efeito, esse processo é dinâmico e as vivências sofridas são atravessadas por tensões e questões de ordem política, jurídica, ideológica, organizativo-institucional, econômica e acadêmica. E nos últimos anos, intelectuais, ativistas, pesquisadores, representantes do MN, e de outros atores comprometidos com a defesa e atuação em vários campos da vida social, vêm tecendo preocupações em estabelecer estratégias, que possibilitem a formulação e implementação de ações afirmativas, bem como o cumprimento de aportes jurídicos.

Na primeira seção, traçamos algumas aproximações sobre as políticas sociais e o debate relacionado as ações afirmativas, nos aproximando de autorias que vem, principalmente no Brasil, aprofundando estudos no campo das relações raciais. Na atualidade, contamos com um amplo quadro de pesquisadores, intelectuais e ativistas em diferentes áreas como da antropologia, pedagogia, educação, direito, história, sociologia, filosofia, serviço social e

outras, contribuindo para a fundamentação e ampliação desse conceito e de proposições de implementações das ações afirmativas no cenário brasileiro.

Nas seções que seguem, apresentamos o estudo dos aportes jurídicos que legitimam as ações afirmativas, identificados no campo da educação, instituídas a partir de leis e normas. Destaca-se nesta tese, a escolha para a apresentação das análises e reflexões sobre as legislações não seguem a ordem cronológica de institucionalização ou publicação, mas sim considerando aspectos que remetem as experiências dos estudantes no espaço escolar como: forma de acesso, educação para as relações étnico-raciais e oportunidades para permanência.

Na segunda seção, discorremos sobre o primeiro eixo das ações, configurado na implementação da Lei nº 12.711/2012, política de ação afirmativa na modalidade reserva de vagas, com cotas sociais e raciais<sup>38</sup> para o acesso à educação. Esse tipo de ação objetiva reverter a representação negativa dos negros e promover a igualdade racial. Essa modalidade constitui a defesa do direito a oportunidade e o incentivo para que os estudantes negros tenham o acesso às vagas nas instituições federais de educação (ensino médio e superior).

Na terceira seção apresentamos o segundo eixo, a partir do aporte da Lei nº 10.639/2003, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse, as ações afirmativas se apresentam na modalidade do tipo que tem o objetivo de reverter a representação negativa dos negros, ao resgatar sua história, cultura e conhecimento e assim, combater o racismo e a discriminação. O que se pretende é pautar, e instituir na agenda da educação a valorização da identidade negra, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a construção de uma sociedade antirracista.

Na quarta seção, desenvolvemos o terceiro eixo configurado na institucionalização do Decreto nº 7.234/2010, que institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), considerando essa e outras estratégias, que objetiva a permanência. Nesse eixo, temos a ação afirmativa na modalidade assistência estudantil, que configura uma política social de priorização, e tem como característica a seleção de um determinado público para ser alvo de uma

---

<sup>38</sup> Destacamos que as cotas raciais, reserva de vagas para o acesso à educação, foram fruto das mobilizações do Movimento Negro, o que pode ser identificado no documento produzido na ocasião da Marcha de Zumbi em 1995 em Brasília, e na Declaração da Conferência de Durban na África do Sul em 2001. No estudo, identificamos **cotas raciais** para ressaltar o legado de luta do Movimento Negro, e **cotas raciais e sociais**, para reflexões a partir da legislação que instituiu o sistema de cotas, Lei nº 12.711/2012.

ação particular de transferência de renda (auxílios), e outras para a permanência, visando a garantia da equidade e oportunizando à justiça.

Essas contribuições foram conquistas de uma longa caminhada de mobilizações, estudos, elaborações e reivindicações que ganharam centralidade na trajetória de atores como o MN, intelectuais, agentes públicos e ativistas, entorno da denúncia das desigualdades raciais e da defesa de políticas antirracistas e promoções da igualdade. Na tese, os três eixos de ações afirmativas ganham centralidade e são resultado de uma luta histórica, em defesa da construção de ações e estratégias de afirmação de direitos, em particular, o de reconhecimento dos direitos da população negra (pretos e pardos) no Brasil.

#### 4.1.

#### **Políticas de Ações Afirmativas: o debate conceitual**

No campo das políticas sociais, várias contribuições autorais foram feitas e problematizaram e fundamentaram às concepções de políticas sociais. Conforme a pesquisadora Potyara Amazoneide P. Pereira (2012), a política social no Brasil, desde os anos 1930, vem sendo realizada, aspirando a uma transformação para o posicionamento de um país emergente, marcado por um processo de desenvolvimento dependente do capital internacional. Essa dinâmica é marcada por rupturas e continuidades, ou seja, momentos de ditadura e projetos neoliberais, o que interfere e dificulta a concretização de direitos. No Brasil, foi em meio a “reorganização econômica, social e política”, na implantação da ditadura Vargas em 1930, que foi instituída a política social, associada a direitos sociais reivindicados pelos trabalhadores. Destaca a autora que, embora fruto de mobilização dos trabalhadores, a política social nasce de “práticas populistas, que floresceram e se adensaram nas ditaduras, sob as bênçãos da burguesia” (Pereira, 2012, p.733).

Pereira, nos motiva a refletir sobre os desafios da política social na fase atual do capitalismo brasileiro, e que a mesma não está imune as definições, rumos e influências internacionalmente hegemônicas. Salienta que as mudanças que ocorrem no fundamento e na prática da política social brasileira, fazem parte do processo mundial de reestruturação capitalista, iniciado no final dos anos 1970, respondendo ao credo neoliberal. Suas contribuições nos remetem também ao período da ditadura militar (1964-1984), iniciada no Brasil em 1964:

A política social foi amplamente utilizada como compensação ao cerceamento dos direitos civis e políticos, praticado pelo Estado, que graças à existência à época de um ciclo econômico expansivo internacional, deu continuidade à industrialização desenvolvimentista no país (Pereira, 2012, p. 733).

Nos anos 1980, a política social e o desenvolvimento brasileiro foram marcados por recessão econômica, inflação, endividamento do setor público e baixas taxas de crescimento. O país vivenciava o fim da ditadura militar em 1985, e o início do período de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, símbolo de conquistas. Embora considerada por seus avanços, a CF/88 sofreu várias críticas e pressões por parte dos conservadores, que conseguiram aprovar dispositivos de feição socialdemocrata. Ocorreu assim uma desfiguração das conquistas sociais frente aos ditames de orientação neoliberal (Pereira, 2012, p. 734-735).

Em seus estudos a pesquisadora afirma, que a política social “no Brasil não venceu a polarização entre ricos e pobres; as deficiências estruturais e acumuladas nas áreas da saúde, educação, assistência social, seguro desemprego” e outras. E essa dívida social pode ser creditada “a condição capitalista periférica do Brasil e, portanto, de seu desenvolvimento retardatário, dependente e desigual-combinado, além da sua cultura colonialista; e as ditaduras que golpearam o país” (Pereira, 2012, p. 736).

Nesse quadro, no final da década de 1980, a projeção mundial do neoliberalismo que rejeita a “proteção social” defendia as seguintes proposições:

Livre mercado; das privatizações do patrimônio público; da flexibilização laboral; da negação dos direitos sociais; da substituição das políticas universais pelas focalizadas; da transformação da seguridade social em simples seguro, com descarte da assistência; e da primazia do mérito empreendedor dos indivíduos em detrimento dos direitos (Pereira, 2012, p. 737).

Com efeito, alinhamos nossas reflexões as afirmações da autora de que, o foco das políticas sociais vem sendo direcionados de forma frequente para os interesses do capital, e de forma insipiente para os interesses do trabalho. O que opera é a busca da sobrevivência do capitalismo em sua versão financeira, especulativa e rentista. E ao refletir sobre o reconhecimento dos direitos, a pesquisadora Vera da Silva Telles aponta que:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) em 1948, os direitos sociais, foram reconhecidos junto com os direitos civis e políticos, no elenco dos direitos humanos: direito ao trabalho, ao salário igual por trabalho igual, à

previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito a uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito a férias remuneradas) e o direito à educação (Telles, 1998, p. 36).

Temos que no Brasil, essa concepção universalista de direitos sociais foi incorporada tardiamente em 1988, na nova Constituição Federal, que se constitui como uma referência política importante em nossa história recente. Mas para Pereira, o que houve na realidade foi a intensificação da política neoliberal no governo de Luís Inácio e ainda, melhorou as condições sociais de muitos brasileiros, mas ao mesmo tempo, melhorou também a remuneração do capital financeiro, industrial e do agronegócio. Atualmente, vivemos um momento de proliferação de uma ética de autorresponsabilidade dos pobres, para encobrir a seguinte constatação:

Sob o domínio do neoliberalismo, construíram ortodoxias, ideológicas e moralistas em torno de uma ética de autorresponsabilização dos indivíduos pobres, que obriga a estes a autossatisfazerem suas necessidades sociais; ou, então, a darem algo em troca pelos auxílios públicos recebidos, como se fossem eternos devedores, e não credores, de vultosas dívidas sociais (Pereira, 2012, p. 733-744).

O sistema capitalista vem se transformando e imprimindo novas estratégias. E no contexto mundial da política social, vem ocorrendo “um esvaziamento do padrão capitalista de Estado social de direito em favor do modelo capitalista de Estado neoliberal meritocrático, laborista, ou de transição do *Welfare State* para o *Workfare State*”<sup>39</sup> (Pereira, 2012, p. 738).

Com efeito, essas transformações alteraram as escolhas em termos de execução de políticas sociais, como por exemplo a política de educação. As concepções, teorias e políticas relativas à educação, também só ganham sentido histórico quando apreendidas no conjunto de relações sociais de produções e dentro de um determinado contexto. Assim, em cada modo de produção, as diferentes sociedades elaboram formas próprias de educação, que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho.

<sup>39</sup> *Workfare* é um modelo alternativo para os sistemas convencionais de previdência social. O termo foi introduzido em 1968, e popularizado por Richard. Os sistemas tradicionais de benefícios sociais geralmente são concedidos com base em certas condições, como a busca de trabalho, ou com base em critérios de reunião que posicionariam o destinatário como indisponível para buscar emprego ou ser empregado.

Sobre a década de 1990, os pesquisadores Deise Mancebo e João dos Reis Silva Júnior (2015), ressaltam que "no contexto de mundialização do capital, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível", e dentre outras, "as reformas que consubstanciavam o desmanche do Estado na sua face social, corroboraram para o intenso processo de dilapidação do patrimônio público por meio das privatizações e tentativas de desmonte das organizações dos trabalhadores", com o propósito de "enfraquecê-las frente ao capital e deixar caminho aberto à espoliação". Mancebo e Silva Júnior (2015) destacam que:

Como sempre sucede, o sucesso desta profunda reengenharia social dependia de uma investida no campo das ideias. Impunham-se novas formas de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual se abatia os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (Mancebo & Silva Junior, 2015, p. 78-79).

Nesse contexto, compreendemos que os trabalhadores acumulam perdas e desvantagens, resultantes dos processos de espoliação, flexibilização e diminuição contínua do poder de negociação. E pensando os impactos para o campo da educação, Maria Cristina Piana (2009), destaca que nos últimos anos, a educação no Brasil passou por mudanças, ocupando um lugar de destaque no conjunto das ações governamentais federais, que redesenham hoje a arquitetura institucional e o papel do Estado brasileiro, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/1996). Essas mudanças estão vinculadas às funções econômicas e ideológicas, estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e de consumo além das variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade (Piana, 2009, p. 159).

Na dinâmica nota-se, um esforço de compreender o processo de conquistas no campo da educação, enquanto um direito social, que deve ser acessado por todos os indivíduos e cidadãos, percebendo e refletindo sobre as tensões presentes no campo das correlações de forças e na permanente construção de estratégias de democratização.

Eduardo Fagnani (2011), analisa que a segunda fase do governo do Presidente Luís Inácio "Lula" da Silva (2006-2010), se caracterizou por:

Crise financeira internacional (2008) mitigou a hegemonia do pensamento neoliberal e a agenda do “Estado Mínimo” perdeu força. O crescimento econômico voltou a ter destaque na agenda do governo. A melhoria do mundo do trabalho e das contas públicas abriu espaço para a ampliação do gasto social. Caminhou-se para construção de uma estratégia na qual políticas universais e focalizadas passaram ser vistas como complementares (Fagnani, 2011, p.61-62).

O que compreendemos também é a necessidade de pensarmos as junções que dizem respeito ao mercado de trabalho, a reprodução humana e a oferta de educação. Ainda a partir dessa análise, percebemos que inúmeros aspectos são chaves e se fazem urgentes nesse debate. Frequentemente somos desafiados a refletir sobre as mudanças e alterações nos processos de qualificação e formação da classe trabalhadora, dialogando, ao mesmo tempo, com as exigências que se apresentam na atualidade, e que são próprias do mundo do trabalho e das formas de produção e reprodução. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é condição de uma educação emancipadora, posto que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política e do poder como condição central de superação da ordem burguesa (Coutinho, 2006).

Com a pesquisadora Célia Lessa Kerstenetzky (2006), estudos destacam que as políticas sociais como ação do Estado para a promoção dos direitos e enfrentamento das desigualdades e injustiças, podem ser compreendidas a partir de seus fundamentos: primazia aos princípios da universalização e aos princípios da focalização. E nessa última, política social focalizada de priorização, identificamos como exemplo a ação afirmativa. A partir da autora, as formulações nos ajudam a perceber a focalização das políticas sociais na perspectiva da ação reparatória:

Há ainda um segundo sentido possível de focalização, como *ação reparatória*, necessária para restituir a grupos sociais o acesso *efetivo* a direitos universais formalmente iguais — acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em um horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações complementaríamos políticas públicas universais justificadas por uma noção de direitos sociais, como, por exemplo, educação e saúde universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente

tornam irrealizável a noção de igualdade de oportunidades embutida nesses direitos (Kerstenetzky, 2006, p. 570).

Entendemos com a autora que a focalização, nesse segundo sentido, "pode ser pensada tanto em termos de políticas redistributivas compensatórias", com a distribuição de bolsas, bens e serviços, reforma agrária e tributária, democratização do acesso à educação de qualidade em todos os níveis etc.

A partir dessas reflexões, voltamos a Munanga e Gomes para ressaltar que, as ações afirmativas "constituem políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativa ou voluntária, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e étnico-raciais", e que notadamente marcados por um "histórico comprovado de discriminação e exclusão". Conforme os autores, essas ações podem ser estabelecidas em diferentes áreas como: educação, saúde, mercado de trabalho, cargos políticos e outros, "nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão" (Munanga & Gomes, 2006, p. 186).

Nesta direção, somam-se as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, sujeitos coletivos como o Movimento Negro, que nos últimos anos vêm traçando uma trajetória centrada no objetivo de combate ao racismo, discriminações e desigualdades raciais, identificando entre outros campos, o da educação para a formulação e realização de políticas antirracistas. E num tempo mais recente, primeira década desse século, tivemos no Brasil a implantação de políticas de ações afirmativas, que se configuram como políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente.

Estudos realizados por Jacques D'Adesky (1998), revelam que as políticas de ação afirmativa não se limitam aos países ocidentais, nem foram inventadas nos Estados Unidos. Na Índia em 1919 e 1935, os britânicos desenvolveram duas reformas eleitorais que estabeleceram um sistema de representação parlamentar para promover certas castas, incluindo as mulheres e as minorias cristãs, muçulmanas e *sikh*. Em 1948, no momento da sua independência, a Índia introduziu um sistema de cotas, garantindo-lhes acesso a empregos públicos e à universidade.

Contribuições de D'Adesky (2006), e do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA/UERJ, 2019), ressaltam que a primeira iniciativa de ação afirmativa de que temos conhecimento, ocorreu na



Índia, quando Bhimrao Ramji Ambedkar<sup>40</sup>, na década de 1940, representante da casta dos intocáveis, propôs representação diferenciada dos grupos sociais designados e tidos como inferiores na sociedade indiana. Durante a descolonização da Índia, o *Indian National Congress*, partido composto majoritariamente pelos Brâmanes, classes médias urbanas e classes proprietárias, viu-se diante da necessidade de acenar com mudanças substantivas para minorias, de modo a conquistar adesão e legitimidade. Isso possibilitou que Ambedkar, líder *dalit*, se tornasse presidente do comitê de elaboração da Constituição do país. Como ocupante do cargo, Ambedkar logrou êxito em introduzir garantias constitucionais de cotas de representação nas legislaturas provinciais e nacionais, vagas no serviço público e na educação. Essas medidas receberam a denominação de “políticas de reserva” (*reservation policies*)<sup>41</sup>, (D'Adesky, 2006; GEMA, 2019).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o advento do processo de descolonização da África e da Ásia, alguns países buscaram suprimir as desigualdades herdadas do período colonial. Na década de 1950 nos Estados Unidos o Movimento Negro, apoiado por liberais e progressistas brancos, iniciaram um movimento de questionamento das leis segregacionistas no país a partir de atos políticos, reivindicando ao Estado a extensão do direito de igualdade a todos os cidadãos americanos, independente da cor.

Após esse tensionamento, algumas políticas públicas de ações afirmativas foram criadas na década de 1960, com a assunção do Estado Norte Americano em conduzir um processo que deveria levar à superação das desigualdades raciais e uma participação efetiva no processo democrático das populações historicamente alijadas do ponto de vista de acesso aos seus direitos fundamentais. O objetivo foi de diminuir e amenizar as desigualdades sociais e econômicas, entre negros e brancos.

Para a pesquisadora Arabela Campos Oliven (2007), a luta pelas políticas de ações afirmativas, dentre elas a de cotas raciais, tem origem nas experiências de movimentos ocorridos nos Estados Unidos, como o movimento pelos direitos civis liderado pelo Pastor Martin Luther King Junior<sup>42</sup>, influenciado

<sup>40</sup> Bhimrao Ramji Ambedkar (1891 - 1956), popularmente conhecido como Babasaheb, foi um nacionalista, jurista, economista, político e reformador social Indiano. Sua campanha política combatia a discriminação social contra os Dalits, mulheres e trabalhadores.

<sup>41</sup> GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa.

<http://gemma.iesp.uerj.br/india/>

<sup>42</sup> Martin Luther King Jr. (1929-1968), foi um pastor protestante e ativista político estadunidense. Tornou-se um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, e no mundo, com uma campanha de não violência e de amor ao próximo.

por Mahatma Gandhi<sup>43</sup> e pelos escritos de Fanon<sup>44</sup>. O Pastor pregava a não violência e a defesa da integração dos negros na sociedade americana. Destaca ainda o movimento de criação do partido "Black Panther" - Panteras Negras, mobilizado também em defesa pelos direitos civis e pelo poder da população negra (Oliveira, 2007, p. 33).

Historicamente, a sociedade brasileira manteve mecanismos estruturais que fomentaram a exclusão de alguns grupos sociais, em especial da população negra e indígena, herdando a primeira o estigma da escravidão. Pesquisas realizadas por Guimarães, sobre as mobilizações em defesa das ações afirmativas, põem em destaque as agendas do MN. Para o autor,

Na verdade, durante todos os anos 80 e na primeira metade dos 90 que antecederam a posse de Cardoso<sup>45</sup>, as mobilizações em torno do centenário da Abolição da Escravatura e dos 300 anos de Zumbi possibilitaram que o diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras, assim como o racismo à brasileira, fosse amplamente discutido na imprensa (Guimarães, 1998). Especialmente porque, a partir da regulamentação das disposições transitórias da Constituição de 1988, que tornou crime a prática de preconceitos de raça, passou a haver uma grande movimentação das ONGs<sup>46</sup> negras em torno da denúncia e da perseguição legal contra atos de discriminação. Foi justamente o esgotamento da estratégia de combater as desigualdades punindo a discriminação racial que levou as entidades negras a demandarem políticas de ação afirmativa (Guimarães, 2003, p. 253).

Estudos elaborados pela professora Paiva (2011), sobre as políticas de ações afirmativas destacam que, "a construção social da cidadania no Brasil sempre foi marcada por ser excludente e com uma esfera pública profundamente desigual". E ainda que,

A esfera pública brasileira foi mantida para grupos específicos que tinham alta prioridade na apropriação dos recursos públicos, com uma justaposição do público pelo privado. No que concerne aos grupos subalternos, foram desenvolvidos padrões de subserviência que Sérgio Buarque de Holanda descreve como nosso homem cordial, aquele que cria mecanismos de servidão e cordialidade para garantir sua sobrevivência em uma ordem hostil e desigual (Paiva, 2010, p.11).

<sup>43</sup>Mohandas Karamchand Gandhi (1869 - 1948) foi um advogado, nacionalista, anticolonialista e especialista em ética política indiano que empregou resistência não violenta para liderar a campanha bem-sucedida para a independência da Índia do Reino Unido, e por sua vez, inspirar movimentos pelos direitos civis e liberdade em todo o mundo. O honorífico Mahātmā (sânscrito: "de grande alma", "venerável"), aplicado a ele pela primeira vez em 1914 na África do Sul, é agora usado em todo o mundo.

<sup>44</sup> Frantz Omar Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana. Fortemente envolvido na luta pela independência da Argélia, foi também um influente pensador do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização.

<sup>45</sup> O autor faz referência ao ex-presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso, cujos mandatos foram entre 1995 e 2003.

<sup>46</sup> Organizações Não Governamentais (ONGs).

Entendemos com a autora que, o quadro de desigualdades históricas contribui para a manutenção da condição de subalternidade e desvantagens das populações negras e indígenas. Conforme Paiva, a redemocratização do país trouxe a discussão sobre a necessidade de novos arranjos políticos e legais, antigas e novas demandas a muito reprimidas, uma nova cidadania e questionamentos sobre o padrão de desigualdade brasileiro (2010, p. 12). Conforme a autora,

Assim, desde a década de 1990 tem-se falado em políticas de ação afirmativa para mulheres nos partidos políticos, para negros e mulheres nos postos de trabalho, e de população indígenas e de negros no ensino superior. Além dessas políticas focalizadas, há a constatação de que o ensino básico do país ha muito deixou de fornecer alunos para os cursos de maior prestígio das universidades públicas brasileiras (Paiva, 2010, p. 13).

Em suas análises chama atenção para três aspectos, que ajudaram na interpretação do que define como "animação da esfera pública", trazendo a discussão e legitimidade de políticas de ação afirmativa: o reconhecimento do racismo por parte do Estado brasileiro; a atuação dos movimentos sociais, em especial o MN, bem como o surgimento dos "vestibulares comunitários"; e a III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban em 2001 (Paiva, 2010, p. 15).

E conforme o sociólogo Valter Roberto Silvério (2002), dada realidade de exclusão e discriminação vivenciada pela população negra, medidas e políticas de discriminação positiva, reconhecidas como ações afirmativas, se fazem necessárias para novos sentidos de uma possível construção democrática.

Como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as especificidades da população afrodescendente, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico-social singular brasileiro, quanto àquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão de novos sentidos e possibilidades de uma construção democrática, que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais de inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, aparentemente impõe a necessidade de políticas de discriminação positiva (Silvério, 2002, p. 97).

E partindo de uma reflexão das especificidades da exclusão e desigualdade enfrentadas pela população negra, Silvério afirma que "a situação de inclusão subalterna ou exclusão social da população afrodescendentes não pode ser revertida pelas leis de mercado e por políticas de caráter universalista". Ou seja, as políticas de cunho universalista apresentam uma abrangência

insuficiente, porém, precisam ser redefinidas para que no médio e longo prazo tenhamos um ensino público de qualidade para todos/as (Silvério, 2002, p. 99).

Acerca das definições de políticas de ações afirmativas, encontramos o documento oficial elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial<sup>47</sup> de 1996, que tinha como finalidade desenvolver políticas para a valorização da população negra nos remetendo a seguinte compreensão:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Brasil-GTI, 1996).

Tal definição elaborada pelo GTI, formado por representantes do governo e do MN, estabelece aproximações com as demandas e reivindicações apresentadas pela Marcha de 1995, em Brasília.

Domingues (2005), em seu estudo sobre ações afirmativas e reparação histórica destaca que, com a política de ações afirmativas é a primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois, em toda a história do Brasil, essa população sempre foi alvo de políticas que a desfavoreciam. As reflexões do autor nos ajudam a compreender que a vigência de políticas e programas de ações afirmativas "é a prova cabal de que existe tanto racismo quanto um problema específico do negro no país, pois, caso contrário, não haveria a necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional". E nesse sentido "o Estado deve reparar as injustiças e atrocidades causadas no passado à população negra e, principalmente, de como se deve eliminar o problema do racismo antinegro no presente" (Domingues, 2005, p. 174).<sup>48</sup>

<sup>47</sup> O Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) fora criado por força do Decreto de 20 de novembro de 1995 e tinha como finalidade desenvolver políticas para a valorização da população negra, após reivindicações apresentadas pela Marcha Zumbi em 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>

<sup>48</sup> O Brasil já dispõe de diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas, que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para grupos que sofreram (e sofrem) discriminação negativa, sendo desfavorecidos na sociedade brasileira. Alguns exemplos: art. 67 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 estabeleceu a demarcação das terras indígenas; a Lei nº 8.112/90 prescreve, no art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União; a Lei nº 8.213/91 fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado; a Lei nº 8.666/93 preceitua, no art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência, e a Lei nº 9.504/97 preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias (Domingues, 2005, p. 166/167).

No debate público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades através das cotas ou reserva de vagas. Numa perspectiva mais ampla, as ações afirmativas pressupõem, conforme a SEPPIR, políticas públicas elaboradas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. Conforme documento elaborado pela SEPPIR,

As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades e para combater o preconceito e o racismo. Com efeito, objetiva alterar a forma de interpretação da participação dos africanos e seus descendentes na formação da história cultural, política e social do Brasil; possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais, sociais e oportunidades de ascensão e mobilidade social e ainda, o respeito à diferença e a identidade étnico-racial (SEPPIR, 2019).<sup>49</sup>

Das contribuições elaboradas no campo jurídico temos, as do professor e jurista Gomes (2001), para quem as políticas de ações afirmativas se configuram como uma forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil, já que tais medidas visam à criação de incentivos aos grupos que estão em situação de subalternidade, e sub-representações nas instituições e nas posições de maior prestígio e poder na sociedade. Elas podem ser entendidas também, como uma modalidade de política social de priorização ou focalizada, que tem como característica a seleção de um público para ser alvo de uma ação particular para a garantia da equidade, que pressupõe a igualdade e justiça (Gomes, 2001).

Contribuições do autor destacam o debate sobre as ações afirmativas na academia brasileira, enquanto medida compensatória, com foco na população de ascendência africana que vivencia condições desiguais de vida e participação, o que retrata um dos principais problemas do cenário brasileiro. Para o jurista, as ações afirmativas são:

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

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 (...). Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 135).

Entendemos com o autor que a política de ação afirmativa pode ser efetivada enquanto ação pública ou privada, destinada a corrigir um amplo leque de desigualdades: sociais, raciais, econômicas, culturais e outras. No âmbito do MN, as reivindicações por políticas de ação afirmativa na educação partem da percepção de que constituem estratégias de garantia de acesso, permanência e podem potencializar a formação alinhada a uma perspectiva democrática. E no âmbito pedagógico na defesa de uma educação para as relações étnico-raciais, temos o que o autor reforça, quanto às origens das ações afirmativas:

Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano (Gomes, 2001, p. 132).

Podemos compreender as ações afirmativas como estratégias, mecanismos de agência para a população negra, que passa a vislumbrar alterações a partir de seu protagonismo e ocupação de lugares de poder, como instituições de educação, de representação política e outros, de demandas e projetos societários. Nessa perspectiva, as ações educativas, com foco na educação para as relações étnico-raciais, podem contribuir para mudanças nas relações raciais. As normas e legislações que instituem as ações afirmativas, cumprem, no plano teórico e prático, o papel de definir caminhos e etapas de institucionalização de programas e projetos nos espaços institucionais. Quanto aos objetivos Gomes afirma:

As ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo eliminar os “efeitos persistentes” (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada “discriminação estrutural”, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados. Figura também como meta das ações afirmativas a implantação de uma “diversidade” e de uma maior “representatividade” dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada (Gomes, 2001, p. 136).

A implantação “de uma diversidade e de uma maior representatividade” pode contribuir para a valorização e reconhecimento de outras identidades étnico-raciais, histórias e legados ancestrais, nos diferentes âmbitos da vida como o religioso, político, cultural e social, o que pressupõe alteração de comportamentos e práticas. Estudos realizados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) destacam que:

Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas temos: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária (GEMAA, 2019).<sup>50</sup>

Com a definição acima, podemos aferir que são medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural, podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal. A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente anti-discriminatórias, por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos.

No campo da antropologia, estudos do pesquisador e ativista Kabengele Munanga (2004), identificamos que as Políticas de Ação Afirmativa visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens, devido à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Ainda como definição de ação afirmativa, encontramos na produção de Munanga e Gomes (2006), a assertiva de que:

<sup>50</sup> O GEMAA constitui o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (IESP/UERJ). Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>> Acesso em: 15 nov. 2019.

As ações afirmativas constituem políticas, ações e orientações públicas ou privadas de caráter compulsório, facultativa ou voluntária, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e étnico-raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão (Munanga & Gomes, 2006, p. 186).

No Brasil a visibilidade das Políticas de Ações Afirmativas ocorre num tempo recente, marcada pela realização da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas contra a discriminação racial em Durban, África do Sul no ano de 2001. A conferência deixou como legado uma agenda de políticas e estratégias governamentais. O governo brasileiro assumiu, no plano internacional, o compromisso de realizar as proposições que emergiram da conferência.

Entendemos com os autores como D'Adesky (1998), Gomes (2001), Munanga (2004), Guimarães (2012), e outros, que o objetivo da ação afirmativa é contribuir para alterar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes. Isso pode ser feito de diversas maneiras, como através da oferta de bolsas de estudo, assistência estudantil, cursos de qualificação para membros de grupos desfavorecidos, reservas de vagas e outros.

Segundo Guimarães (1999), as políticas de ação afirmativa devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público, tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Porém, não se trata apenas de fazer uma opção entre políticas de cunho universalista ou de cunho “diferencialista”:

O que está em jogo é outra coisa. Devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma 'revolução do alto', ou devem elas reclamar, de imediato e pari-passu, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere e amplie a constituição de uma 'classe média' negra? (Guimarães, 1999, p. 173).

O autor argumenta, considerando as desigualdades do tempo presente e da persistência da mesma, na emergência de políticas de ações afirmativas para a população negra. E na defesa das ações, a antropóloga e pesquisadora Sueli



Carneiro destaca, que no debate acerca das ações afirmativas alguns desafios estão presentes:

A intenção de considerar a reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativa como desqualificadoras do grupo negro. Essa mensagem escamoteia que a reivindicação por políticas compensatórias representa, ao contrário de desqualificação, a afirmação de negros e afrodescendentes como sujeitos de direitos, conscientes de sua condição de credores sociais de um país que promoveu a sua acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, que não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição, e que permanece negando-lhes integração social através das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas. O que devemos abominar é um processo histórico que transformou seres humanos em mercadoria e instrumento de trabalho. E depois de explorá-los por séculos, destinou-os à marginalização social (Carneiro, 2004, p. 74).

Entendemos com Carneiro, que o desafio enfrentado pela população negra no Brasil está nas desigualdades de acesso a oportunidades, bens materiais e simbólicos, serviços e direitos sociais, políticos e culturais. E as demandas e reivindicações, que são históricas, estão na ordem do tempo presente. E o MN, assume estratégias para expressar a agenda e as pautas da população negra, construindo seu protagonismo alinhado a esse propósito.

Outra contribuição que remete a uma perspectiva ampliada das ações afirmativas é a elaborada pelo professor Guimarães (2012):

Geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas são políticas que buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo no estabelecimento de cotas para membros desses grupos (Guimarães, 2012, p. 113).

As contribuições do autor dão sentido ao debate que aponta a necessidade da garantia de medidas que contribuam para o acesso, formação afrocentrada e para a permanência dos estudantes nas escolas e universidades, como o caso da ação afirmativa na educação, que pode corroborar no processo de formação e conclusão da vida escolar dos estudantes em desvantagens econômicas.

Nos estudos elaborados pelos pesquisadores Clapp Salvador, Heringer e Oliveira (2014), destacamos a afirmativa de que a adoção de ações compensatórias deve ser a "expressão do reconhecimento de que é chegada hora do país de se reconciliar com uma história", marcada pela desigualdade, e

“em que o mérito tem se constituído num eufemismo para os privilégios instituídos pelas clivagens raciais persistentes na sociedade”, e ainda que:

As ações afirmativas, também conhecidas como políticas de reconhecimento ou de discriminação positiva se distinguem, sobretudo pelo seu caráter específico, ou seja, são ações voltadas para grupos que vivem em condições históricas de subalternidade, como os negros, mulheres, portadores de deficiência, homossexuais, dentre outros. No caso brasileiro, as políticas afirmativas aparecem como uma resposta às exigências feitas por movimentos sociais pelos direitos coletivos e culturais. Tais grupos que vêm se organizando como movimentos sociais, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, têm lutado não só por direitos que historicamente lhes têm sido negados, como também pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (Salvador, 2014, p. 9-10).

A partir das autoras é possível identificar uma mudança no campo das reivindicações sociais, o foco central deixou de ser alusivo apenas à esfera econômica, abrangendo outros aspectos, como as desigualdades na educação, culturais, de gênero, étnicas ou raciais. Desta forma, ao se falar da gênese das políticas afirmativas no Brasil, devemos enfatizar a ação política realizada pelos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras, no processo de elaboração e implementação destas políticas.

Assim, como destacam os autores Salvador, Heringer e Oliveira (2014), é necessário que novos estudos sejam realizados para que analisemos os impactos das ações afirmativas na educação, à medida que possamos apreender as possibilidades e desafios da inclusão, luta contra o racismo e a discriminação e a promoção da igualdade racial.

É papel constitucional do Estado, promover a igualdade por meio de políticas públicas que considerem a histórica desigualdade socio-racial que penaliza os negros na sociedade brasileira, como mostram diversos estudos científicos, nacionais e internacionais.

Entendemos com os juristas Gomes e Silva (2016), que quanto aos objetivos, as ações afirmativas são medidas que visam:

Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher. O elemento propulsor dessas transformações seria, assim, o caráter de exemplaridade de que se revestem certas modalidades de ação afirmativa, cuja eficácia como agente de transformação social poucos até hoje ousam negar. Ou seja, de um lado estas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência e da perenidade das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação. De outro, elas

teriam também por meta atingir objetivos de natureza cultural, eis que delas inevitavelmente resultam a trivialização, a banalização, na polis, da necessidade e da utilidade de políticas públicas voltadas à implantação do pluralismo e da diversidade (Gomes & Silva, 2016, p. 96-97).

Ao empreendermos uma busca por definições acerca do significado de ações afirmativas, a partir de autorias e referências apresentadas, alguns achados revelam que são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados, marcados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Elas configuram medidas adotadas com o objetivo de combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Essas políticas são principalmente, conquistas do Movimento Negro nas suas diferentes formas de expressão, que tenciona e denuncia as desigualdades, propondo e executando estratégias e políticas de ações afirmativas.

#### **4.2.**

#### **O Eixo de Ação Afirmativa de acesso através da reserva de vagas**

No **primeiro eixo da ação afirmativa** identificamos as ações na modalidade de acesso à educação através da reserva de vagas de corte racial e social ou cotas, do tipo de ação que visa reverter a representação negativa dos negros, promover a igualdade de oportunidades e possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais, sociais e oportunidades de ascensão e mobilidade social. Objetiva também combater o preconceito e o racismo, e promover o respeito à diferença e a identidade étnico-racial. Este eixo se institucionaliza com a implementação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e de nível superior, a partir da reserva de vagas de corte social e racial.

No Brasil as reivindicações por políticas de reserva de vagas na educação datam do século XX - nos anos 1970 - uma luta do MN reafirmando a democratização do acesso à educação – mais escolas, mais vagas nas universidades para todos. Contudo, à medida que as políticas públicas de

educação, de caráter universal foram implementadas, observava-se que não resultavam em condições de participação igualitária entre brancos e negros.

Para os brasileiros, o sistema de reserva de vagas demorou a chegar e surgiram com a Constituição Brasileira de 1988, garantindo um percentual dos cargos e empregos públicos aos portadores de deficiência física. No final dos anos 90, várias mobilizações contribuíram para denunciar as condições desiguais em que pessoas e grupos raciais permaneciam e reivindicavam novas estratégias para ingressar na universidade por motivos econômicos e outros. Assim, cursos de pré-vestibulares populares ou comunitários foram criados por igrejas, associações e entidades civis, a fim de preparar estudantes das escolas públicas a conseguirem a aprovação.

Para fins de nosso estudo entende-se por reserva de vagas um modelo de política de ações afirmativas com fins de garantir menores desigualdades socioeconômicas e educacionais entre os membros pertencentes a uma sociedade, principalmente no que se refere ao ingresso em instituições de ensino público - níveis superior ou médio - e empregos públicos.

O objetivo das reservas de vagas de corte racial e social é tentar corrigir o que é considerado como injustiça histórica herdada desde o período escravista e que resultou em um menor acesso ao ensino superior e médio, e consequentemente, a menores oportunidades no mercado de trabalho para negros e negras. O que se pretende com essa medida é criar mecanismos que possibilitem uma justa representação de metade da população brasileira, os negros e negras, nos bancos das escolas secundárias e das universidades que ofertem ensino público, gratuito, de qualidade numa perspectiva democrática.

Na dinâmica da história de defesa das políticas de reserva de vagas, algumas justificativas estiveram e ainda estão presentes no debate e nas argumentações favoráveis a mesma. Em termos demográficos, a constatação da presença da população negra no Brasil que, conforme dados do IBGE de 2018 é de 55,8%. Ou seja, somos atualmente um país com mais da metade da população negra, somatório de pretos e pardos; com intensa miscigenação, que importou teorias racistas; teve uma política de branqueamento da população, dando preferência e incentivo aos imigrantes europeus. Foi o último país do ocidente a abolir a escravidão e nunca desenvolveu uma política de estado a favor da população negra após a abolição.

Clapp Salvador (2011), pesquisando o campo das ações afirmativas e inserção de estudantes na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) destaca que,

A década de 1990 foi um momento decisivo para a história das políticas de ação afirmativa brasileira, que podem ser descritas em três momentos específicos: a) as primeiras políticas públicas de ação afirmativa; b) a intensificação dos debates sobre o tema, trazendo novas questões para a pauta do dia, como discriminação e desigualdades sociais; e c) o aparecimento de iniciativas no campo das políticas afirmativas (Salvador, 2011, p. 54).

No âmbito das contribuições da autora, percebemos os destaques para as iniciativas no campo das políticas de ações afirmativas implementadas na referida década, que se constituem a partir de três ações:

- (1) Aulas de complementação – são cursos preparatórios para o vestibular, dirigidos preferencialmente para estudantes negros e carentes. Algumas das referências são: Cooperativa Steve Biko, o curso do Núcleo de Consciência Negra (NCN) e os Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC);
- (2) Financiamento de custos para o acesso e permanência nos cursos – os financiamentos tinham como objetivo promover uma maior igualdade de oportunidades no campo da educação. Os financiamentos estudantis tinham diferentes procedências;
- (3) Mudança no sistema de ingresso nas instituições de Ensino Superior: Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Programa de Estudante-Convênio (Salvador, 2011, p. 56-57).

Além dessas experiências, nas instituições de educação, algumas implementações de políticas de reservas de vagas configuraram iniciativas chaves para o avanço e institucionalização do aporte jurídico. A exemplo temos, três experiências que ocorreram nos estados do Rio de Janeiro, na Bahia e em Brasília. O sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi implantado a partir do vestibular de 2002.<sup>51</sup>

Após intensos debates a UERJ, foi a pioneira em adotar o sistema de cotas e o Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro da federação a fazê-lo. Atualmente, a legislação está balizada pela Lei nº 8.121 de 27 de setembro de 2018, que prorroga a reserva, por mais 10 anos, para as universidades públicas estaduais, com a inclusão de quilombolas, e estabelece os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas a alunos oriundos de ensino médio da

<sup>51</sup> Para tal, três leis estaduais legitimaram o sistema: a Lei nº 3.524/2000, a Lei nº 3.708/2001 e a Lei nº 4.061/2003. A primeira lei foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), e reservava 50% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino que tivessem cursado, integralmente, os ensinios fundamental e médio em escolas públicas. Em seguida foi instituída, também pela ALERJ, a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% das vagas para estudantes que se autodeclarassem pardos ou negros. Na sequência, foi promulgada a Lei nº 4.061/2003, disponibilizando 10% das vagas das universidades públicas do estado para portadores de deficiência física (REIS, 2007, p. 273).

rede pública, seja municipal, estadual ou federal e 5% das vagas reservadas a: estudantes com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, inspetores de segurança, administração penitenciária e mortos ou incapacitados em razão de serviço.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a primeira das propostas de adoção da política de cotas foi encaminhada à reitoria em 2003, por um grupo de estudantes negros e dentre eles, alguns ligados ao Diretório Central dos Estudantes (DCE). Na ocasião a reitoria mobilizou representações da universidade e da sociedade civil para analisarem a elaboração de uma proposta de ação afirmativa para o acesso e permanência da população negra. Com essa iniciativa estava formado então o "Comitê Pró-Cotas", que apresentou um documento com reivindicações, entre as quais a de formação de um grupo de trabalho para debater com o comitê, o percentual de 40% da reserva de vagas para estudantes negros, a partir do vestibular de 2003. Posteriormente foi apresentada uma proposta denominada "Programa de Ações Afirmativas: Preparação, Ingresso, Permanência e Pós-Permanência". A proposta foi aprovada por maioria, e o vestibular do ano de 2005 foi realizado com o sistema de reserva de vagas (Santos, 2007, p. 53-54).

A institucionalização da política de ação afirmativa na modalidade reserva de vagas de corte racial e social nas instituições federais de ensino é marcada por conflitos e tensões. A Universidade de Brasília (UnB), foi à primeira instituição federal de ensino a adotar o sistema de reserva de vagas de corte racial no Brasil no ano de 2004, prevendo a reserva de 20% das vagas para candidatos negros (pretos e pardos). De 2004 até o 2013, 18,5% dos estudantes que se formaram pela universidade são negros e ingressaram na instituição graças ao sistema.

Após essa iniciativa, em 2009 a UnB, foi objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186), com pedido de suspensão liminar da ação afirmativa de reserva de vagas para negros, pelo partido político Democrata (DEM), perante o Supremo Tribunal Federal (STF). Em 2012, os ministros do STF decidiram contra a ADPF 186.

No mesmo ano, foi publicada a Lei nº 12.711/2012 pelo governo federal, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior, através da reserva de vagas de corte racial e social. Nesse quadro marcado por mobilizações, proposições e tensões é que a referida lei foi instituída, estabelecendo a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas destinam-se a ampla concorrência

Para a regulamentação da lei, foi publicado o Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, que prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas e estabelece a sistemática de seus preenchimentos.

No Artigo 4º que segue, observamos a particularidade da reserva de vagas também para os cursos de nível médio no âmbito das instituições federais de educação.

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, Lei nº 12.711/2012).

Atualmente, além das instituições federais, várias universidades estaduais oferecem a reserva de vagas como meio de acesso para alguns grupos de candidatos. O sistema favorece estudantes de escolas públicas, pessoas negras ou indígenas, com deficiência física ou necessidades de educação especial. Com a reforma universitária, a maioria das Universidades Federais adotou a política de reserva de vagas, e a porcentagem varia de acordo com cada instituição.

Com o aporte jurídico Lei nº 12.711/2012, as instituições vinculadas ao Ministério da Educação - IF, CEFET e Pedro II - passaram a reservar em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e ensino médio, por

curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino em escolas públicas.

As reservas de vagas representam estratégias de ação afirmativa e, conforme Munanga (2010), ao serem implantadas, revelam existência de um processo histórico e estrutural de discriminação, que atinge determinados grupos sociais e étnico/racial da sociedade, como a população negra. Pensando o espaço de formação como as escolas, Gomes afirma que:

A escola cumpre a sua função social e política não somente na escolha da metodologia eficaz para a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados ou no preparo das novas gerações para serem inseridas no mercado de trabalho e/ou serem aprovadas no vestibular. Quando a escola conseguir superar essa visão, ela compreenderá que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos, porém, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas e negativas que se construíram sobre os ditos “diferentes” em nossa sociedade (Gomes, 1999, p. 2-3).

Para a autora, a escola possui a “vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças”. Assim, é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. O espaço escolar constitui um cotidiano que possibilita diferentes interpretações e olhares, e deixam marcas no processo de formação.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2010, p. 4).

A política de reserva de vagas de corte racial e social representa a ruptura de um poder colonial, já que o racismo se perpetua também pelo direito de construir saberes. A população negra vem se apropriando dessa política para romper com a hegemonia branca, para formar profissionais e incentivar a continuidade do processo na graduação e pós-graduação. Ela visa formar pesquisadores e construir pesquisas pela perspectiva negra, para fortalecer essa representação nos espaços de poder e decisão.

Compreendemos que as reservas de vagas não se configuram em privilégios, ou uma concessão a população negra. O que se pretende é a reparação das violações de direitos desta população pelo Estado. E nesse quadro, a reserva de vagas destinadas a esses estudantes nos institutos



federais, como no IFRJ, contribuem também para novas oportunidades de ingresso na formação técnica e profissional.

As reivindicações por políticas de ações afirmativas e de ampliação da igualdade, ocorrem num campo de tensões políticas e ideológicas. A pesquisadora Paiva (2015), chama atenção para as polêmicas que foram elaboradas em razão das políticas de reserva de vagas, ressaltando que:

Mas o que está na mídia, e também na discussão acadêmica, é o processo metonímico que toma a questão das “cotas” para “negros” como se fosse um todo no que se refere aos grupos aí incluídos. Cota é uma das políticas de ação afirmativa pensadas, ao lado de outros tipos de políticas para vários outros beneficiários, sendo os negros um dos grupos beneficiados (Paiva, 2015, p. 129).

Compreendemos com a autora, que a reserva de vagas ou “cota” é uma das políticas de ação afirmativa pensadas, ao lado de outros tipos de políticas para vários outros favorecidos, sendo os negros um dos grupos beneficiados (Paiva, 2015, p. 129).

Pensando os desafios, a serem enfrentados na etapa de avaliação da execução e resultados da política de acesso, a partir do marco jurídico em questão, temos nos Artigos 6º e 7º da Lei nº 12.711/2017, que tratam respectivamente do “acompanhamento e avaliação do programa”, e da “promoção da revisão da Lei no prazo de dez anos”, a contar da data da publicação.

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 No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, Lei nº 12.711/2012).

O desafio de avaliar a efetividade, o impacto e os resultados da implementação da política, coloca para as comunidades escolares e acadêmicas (escolas, universidades, agentes de educação, estudantes e responsáveis), pesquisadores, intelectuais, MN e agentes públicos, o desafio de inclusão dessa pauta na agenda de estudos, pesquisas e debates. Necessário perceber também, que ainda persistem os desafios da evasão, retenção, permanência e

conclusão, com sucesso dos percursos daqueles beneficiados, pelas políticas de acesso.

O Brasil, é uma referência mundial na criação de ações afirmativas para as populações invisibilizadas nas políticas públicas e excluídas do acesso aos direitos fundamentais. Sabe-se que, mesmo com a ascensão econômica de uma parcela dos grupos sociais historicamente discriminados nos últimos dez anos, a diferença de renda, a falta de emprego digno e a discrepância nos anos de estudos entre os brancos e os negros ainda se configura como um dos graves problemas sociais.

#### 4.3.

#### **O Eixo da Ação Afirmativa de educação para as relações étnico-raciais**

No **segundo eixo** das ações afirmativas, identificamos a modalidade educação para as relações étnico-raciais como uma ação do tipo que visa reverter a representação negativa dos negros, ao resgatar a história e cultura afro-brasileira e, a história e cultura africana. Visa também combater o preconceito e o racismo, e objetiva promover o respeito à diferença e a identidade étnico-racial.

O eixo se origina com a institucionalização da Lei nº 10.639/2003, e do Parecer da Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o Ensino de História e Cultura, Afro-Brasileira e Africana. A elaboração e implementação desses aportes foi precedido por um percurso histórico de lutas, resultado das mobilizações históricas do MN brasileiro, que vem construindo uma agenda e se constituindo como agência, movido pela capacidade e potencialidade de intervir buscando estratégias, ao longo do desenvolvimento de organização, para denunciar o racismo, o processo de desumanização do negro e defesa de políticas de ações afirmativas.

Na dinâmica de sua organização, o MN tem apontado a necessidade da implementação de políticas de ações afirmativas que garantam a equidade em todos os direitos sociais e políticos, independente da cor. Nesse contexto, o primeiro Projeto de Lei voltado para políticas públicas de correção gradativa e compensação das mazelas sociais causadas contra a população negra foi

formulado em 1983, pelo então Deputado Federal Abdias do Nascimento<sup>52</sup>, que no seu texto continha as seguintes proposições:

O projeto de Lei nº 1.332 de 1983, propõe uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (Nascimento/IPEAFRO, 1983).<sup>53</sup>

O projeto de Lei nº 1.332/1983, refletia as reivindicações do MN, e resultou de uma trajetória de denúncias contra o racismo e defesa de políticas antirracistas, bem como de proposições de uma educação que incorporasse a contribuição e a imagem positiva da família afro-brasileira. Essa trajetória passou por diversos estágios e enfrentamentos: mobilizações do movimento negro na década de 1970; esforço de pesquisadores e intelectuais defensores da causa negra, na década de 1980, e intensificação das lutas por afirmação da identidade negra na década de 1990.

Na ocasião o projeto não foi aceito, simplesmente arquivado. No entanto, cabe ressaltar que o ideário de Nascimento não caiu no ostracismo. Quase a totalidade das suas reivindicações foram atendidas nos últimos quinze anos, a partir de várias leis, resultantes de mobilizações políticas do MN, de intelectuais, ativistas, associações, sindicatos e entidades representativas de estudantes.

No âmbito das mobilizações, ressaltamos a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995 em Brasília. Conforme a pesquisadora Márcia Lima,

A partir da segunda metade da década de 1990 acelera-se um processo de mudanças acerca das questões raciais, marcado fortemente por uma aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro. É a partir deste momento que as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades

<sup>52</sup>Abdias do Nascimento (1914 - 2011). Nasceu em Franca - São Paulo. Ativista Afro-Brasileiro, formado em economia, poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Ação Integralista Brasileira, a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Foi fundador do Partido Democrático Trabalhista em 1981, chegou a ser vice-presidente da legenda. Foi deputado federal de 1983 a 1987, e Senador da República de 1997 a 1999 pelo Partido Democrático Trabalhista. IPEAFRO - <http://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>

<sup>53</sup> Ação Compensatória defendida pelo então Deputado Federal Abdias do Nascimento em 1983. Disponível em: [http://www.abdias.com.br/atuacao\\_parlamentar/deputado\\_lei.htm](http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm)

raciais começam a ser cobradas. Dois acontecimentos — um de âmbito nacional e outro, internacional — são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a Conferência de Durban, em 2001 (Lima, 2010, p. 79).

Entendemos a partir das reflexões de Lima (2010), que a Marcha de Zumbi foi realizada com vários objetivos. Ao final da manifestação foi entregue um documento que constituiu a formalização do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Conforme Lima, o documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo. Destacamos do manifesto as seguintes proposições:

Implementação da convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial; identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto na evasão e repetência das crianças negra; Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Marcha Zumbi dos Palmares, 1995, p. 17)<sup>54</sup>.

Nessa dinâmica, pressões do Movimento Negro junto à representantes políticos, contribuiu para impulsionar a aprovação do projeto. Assim em março de 1999, foi aprovado o Projeto de Lei nº 259/1999, formulado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em seu Artigo 1º, o projeto justifica a intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição.

Na sequência, temos a publicação da Lei nº 10.639/2003<sup>55</sup>, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

<sup>54</sup>Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida. (documento manifesto) Brasília, 20 de novembro de 1995. Disponível em:

<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>

<sup>55</sup>A Lei nº 10.639/2003 dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 e alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando a ser acrescida pelos Artigos 26-A (§ 1º e §2º) e 79-B. Em 2008 foi alterado pela Lei nº 11.645/2008, com a introdução da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros. Em nossa pesquisa a opção foi por dar centralidade ao estudo da Lei nº

negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Podemos perceber que a lei é resultado de uma decisão política e traz repercussões pedagógicas. Entendemos com a pesquisadora e ativista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>56</sup>, que a referida lei configura uma política de reconhecimento e de reparação de desigualdades, uma iniciativa política e pedagógica que visa à igualdade racial e o fortalecimento da cidadania de todos os cidadãos. Esse aporte jurídico institui uma mudança na política curricular, pondo em evidência questões de pertencimento étnico-racial, as quais devido ao processo de colonização europeia se pautaram pelo racismo e pela hegemonia da cultura e história branca eurocentrada, tida como universal, e que historicamente contribui para inferiorizar as culturas e histórias dos negros e indígenas no Brasil (Silva, 2013, p. 2).

No ano seguinte, foi a vez da publicação da Resolução CNE/CP 1/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004)<sup>57</sup>. Fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004<sup>58</sup>, compõe o conjunto de aportes jurídicos indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural. Com efeito, visam consolidar as orientações para formulação de projetos políticos pedagógicos comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais positivas, na perspectiva de dar respostas para a demanda da população negra, por meio da construção de uma política curricular que combata o racismo e as discriminações. Com a promulgação da lei, o Estado brasileiro reconheceu a reivindicação histórica do MN, apontando para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

---

10.639/2003 considerando sua importância e significado para a trajetória de lutas do Movimento Negro.

<sup>56</sup> A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi indicada pelo Movimento Negro para participar da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006, e integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP nº 3/2004. O documento regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei nº 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>57</sup> A Resolução nº 1, de 17 de julho de 2004b do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<sup>58</sup> Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a do Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Destacamos aqui, alguns fragmentos do parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 03/04, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orienta:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Dependem ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 3).

A aprovação dessa normativa, resultou da inclusão de pautas e também do esforço de mobilizações do MN, intelectuais e ativistas inseridos nos diferentes campos da vida social, em particular nas entidades e espaços de mobilização, instituições de educação e de formulação de políticas públicas. Entendemos que as "diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos", assim,

Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes; todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, à medida que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, à medida que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nesse sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista a nossos dias, definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (MEC/SECAD, 2006, p. 249-250).

As diretrizes são propositivas e orientam na escolha de caminhos políticos e pedagógicos, na construção da educação para as relações étnico-raciais no sentido de reverter a representação negativa dos negros no Brasil. Conforme destaca Silva (2007):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Para Silva, a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: "aprender, ensinar e relações étnico-raciais; consciência política e histórica da diversidade", e ainda o "fortalecimento de identidades e de direitos e ações de combate ao racismo e a discriminações". Silva ressalta que "para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais" é preciso que "se compreenda como os processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos anos de história de formação da nação" (Silva, 2007, p. 491).

E sobre os aprendizados e identidades, reconhecer que os "diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais" nos remetem ao respeito e valorização da identidade dos indivíduos e grupos, que conforme o antropólogo Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

Romper com um projeto de educação única, com uma base curricular eurocêntrica, reconhecer e visibilizar outras culturas e histórias como na perspectiva afrocentrada, remete a outras identidades. Para Gomes,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2012, p. 41).

Como já referido anteriormente, a demanda da população negra brasileira por reconhecimento de sua história, origem, valorização e afirmação de direitos, no âmbito da educação, passou a ser normatizada com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. É necessário observar que conforme o Parecer CNE/CP nº 3, que institui as diretrizes,

Tais normas e políticas têm como objetivo garantir o direito da população negra, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (CNE/CP nº 3, 2004, p. 10-11).

Além desses aportes, temos o documento intitulado "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", publicado pelo MEC/SECAD em 2006, que configura um desdobramento de ações institucionais, resultado de estudos produzidos por grupos de trabalho constituídos por pesquisadores e educadores/as. Conforme apresentação do mesmo:

O material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa-etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Esperamos que a publicação seja recebida pelas escolas, por gestores/as e educadores/as, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação. A educação é um ato permanente, dizia Paulo Freire, e neste sentido o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, entende que esta publicação é um instrumento para a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial (MEC/SECAD, 2006, p. 13-14)<sup>59</sup>.

As condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, assim como, o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos e o conhecimento sobre esse conteúdo. Sobre a perspectiva de reconhecimento e valorização proposta a partir do eixo de ação afirmativa a partir da educação, presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identificamos as seguintes justificativas:<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC/SECAD. Brasília, 2006.

<sup>60</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (Versão 1.2). Parecer 03/2004, de 10 de março, do



Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (MEC/SECAD, 2006, p. 232).

Com a institucionalização das normas e orientações, percebemos que se pretende dar lugar e centralidade no âmbito da educação e das relações étnico-raciais, promover e incluir outras pedagogias e epistemologias que possibilitem visibilidade das temáticas étnico-raciais na perspectiva de uma educação emancipatória. Para a formação superior destaca que as instituições “incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (CNE, 2004, p. 1).

Este eixo de ação afirmativa visa fazer frente ao eurocentrismo, ao racismo e as discriminações que permeiam as relações raciais na sociedade brasileira, e as escolas e universidades, espaços de formação e produção de saber e conhecimento, configuram espaço privilegiado da educação e formação. Nelas é possível criar condições para resgatar, por meio do reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, a participação e protagonismo da população negra, identificando as matrizes, experiências valores que foram trazidos pelos seus ancestrais africanos e mantidos pela comunidade negra brasileira.

Faz-se necessário reconhecer que essa implementação trouxe ao mesmo tempo tensões e desafios para o processo de formação e atualização do corpo docente, bem como para as instituições de educação, com novas exigências de capacitação e reinterpretação da história, além da adoção de outras epistemologias.

Nessa defesa temos a contribuição de Silva (2013), para quem:

A educação das relações étnico-raciais, pois, tem papel vital na construção das sociedades democráticas que visam garantir, a todos os grupos sociais, iguais direitos, poder e autoridade. Para tanto, é indispensável, a cada cidadã e cidadão, conhecer e valorizar as histórias e culturas dos povos que originaram e têm consolidado as nações. Assim sendo, diálogo entre distintos pontos de vista é fundamental, bem como meios de negociação entre diferentes posições e

concepções, com a finalidade de compor iniciativas e políticas públicas que gerem impacto em condições de vida e cidadania de todas as pessoas (Silva, 2013, p. 9).

O que identificamos nessa assertiva é a defesa de uma educação para o respeito a diversidade, a valorização da história e contribuição dos diferentes povos e de seus ancestrais. Os eixos presentes no parecer que aprova as diretrizes curriculares dão centralidade aos seguintes temas: políticas de reparações; de reconhecimento e valorização de ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana. E na sequência são destacados os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direito e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

O cumprimento de agendas e pautas no âmbito da educação exige a criação de condições institucionais, políticas e o envolvimento dos diferentes atores - escola, conselhos, sindicatos, associações de pais etc. E por outro lado, no campo da defesa dos interesses e demandas dos negros e negras, as denúncias e formulações do ativista Abdias do Nascimento e outros nas experiências do Teatro Experimental do Negro<sup>61</sup>, as ações e proposições das diferentes expressões do Movimento Negro brasileiro e do Movimento de Mulheres Negras, convergem na luta.

E na perspectiva de alinhamento de uma educação que considere a história e cultura dos diferentes continentes, como o estudo da História e Cultura Africana, Santos Jr. (2010), filósofo e militante do MN, ao realizar estudos sobre afrocentricidade e educação, destaca a importância do pensamento de Molefi Kete Asante:

Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões “estar centrada” ou ser “uma pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não

<sup>61</sup> Teatro Experimental do Negro (TEN) foi uma companhia teatral brasileira, que atuou entre 1944 e 1961. O TEN surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante (IPEAFRO). Tinha a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramático, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países. O corpo de atores era formado, inicialmente, por operários, empregados domésticos, moradores de favelas sem profissão definida e modestos funcionários públicos. O TEN os habilitou a enxergar criticamente os espaços destinados aos negros no contexto nacional. Este projeto disponibilizou a seus membros cursos de alfabetização e de iniciação à cultura geral, além do de noções de teatro e interpretação, mesclando aulas, debates e exercícios práticos (Fundação Cultural Palmares).

se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade (Santos Jr., 2010, p. 3).

Compreendemos com Santos Junior que o desafio é construir uma educação que considere a diversidade, contribua para combater o racismo antinegro, identificando a localização, pertença e história ancestral dos indivíduos de descendência africana. O eixo da ação afirmativa que objetiva a educação para as relações étnico-raciais traz a perspectiva da afrocentricidade, ao defender a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, afim de valorizar e dar visibilidade a participação e contribuição dos povos originários africanos, referência ancestral da população negra.

Ao refletir sobre o protagonismo negro o pensador Asante (2009) traz a definição do conceito de afrocentricidade afirmando que:

A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, p. 93).

O que entendemos com o autor é que o conceito é uma proposta teórica e uma abordagem epistemológica, uma teoria de mudança social. Segundo Asante (2009), referir-se a África como o lugar da centralidade negro-africana-diaspórica, é buscar categoricamente no conceito “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos”. No âmbito da educação, ressalta que “muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a linguística, a política ou a economia africana foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus” (Asante, 2009, p. 93).

E para assumir postura ativa e atitudes e identidades afrocentrada, Asante (2009) afirma que “a afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente”. E nessa linha a “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”. Em seus escritos o autor apresenta o seguinte depoimento: “Estou fundamentalmente comprometido com a noção de que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais” (Asante, 2009, 94).

Corroborando com esse pensamento temos os estudos de Mazama (2009), que destacam que “no cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora”. Para a autora, “a afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca”, que em sua análise, assume diferentes formas, e na mais óbvia “se expressa como um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal” (Mazama, 2009, p. 111). Entendemos que a supremacia branca é um sistema de vantagem estrutural que favorece os brancos sobre outros nas arenas sociais, econômicas, políticas e culturais. Existe uma estrutura para a supremacia branca, e o poder está na estrutura. Conforme a autora:

A supremacia branca também pode ser um processo social e econômico pelo qual milhões perdem a soberania, muitas vezes em sua própria terra, sendo seus “recursos” apropriados pelos europeus em função dos interesses destes. Mas a supremacia branca também pode ser um processo mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos, levando ao que Wade Nobles denominou de “encarceramento mental”. (Mazama, 2009, p. 112).

A contribuição da autora nos remete ao desafio de construir uma fundamentação para a educação, estabelecendo vinculações e aproximações com ideologias, pensamentos e valores originários do continente africano, do passado e do presente, pois constitui parte de uma herança e identidade de negras e negros brasileiros.

Os estudos, reflexões e experiências, alinhadas as referências teóricas com as quais dialogamos, nos permitem perceber que pensamento e práticas comprometidas com uma educação afrocêntrica e mobilizações entorno da ampliação de políticas de ações afirmativas, podem contribuir para a construção de processos de emancipação, acesso a bens, direitos e serviços na perspectiva de combate à desigualdade racial, social, econômica, política e outras.

É preciso elucidar ainda que as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais recomendam, que sejam realizadas pesquisas e outras ações de forma articulada com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas universidades, institutos de educação e espaços de formação, congregando pesquisadores, professores, servidores, comunidade escolar e acadêmica, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, entorno das temáticas da educação para as relações étnico-raciais. Conforme as diretrizes:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (CNE, 2004).

Os NEABs, elaboram fomentam e promovem ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para implantação da Lei nº 10.639/2003. Exercem notadamente uma função político-pedagógico, pois, possibilitam a realização de estudos e outras estratégias que possam congrega esforços para a efetivação de iniciativas no campo das ações afirmativas e da educação para as relações étnico-raciais<sup>62</sup>. Os núcleos podem contribuir para implementações com:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 5-6).

O atual contexto educacional, com a implementação das ações afirmativas e emergência do debate étnico-racial coloca os NEABs no cenário das instituições de educação como sujeito coletivo, mobilizando importantes atores, intelectualidades negras e não negras, pesquisadores, estudantes, profissionais do campo da educação, representantes das comunidades e outros, nos processos de estudo.

As ações dos núcleos têm como função, a (re)produção do conhecimento sobre história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, na produção de materiais didáticos sobre a referida temática e na construção de espaços de formação para professores da educação básica e superior. Essas práticas tendem a contribuir também para potencializar o protagonismo dos estudantes negros que vem instituindo os Coletivos de Estudantes<sup>63</sup> nas instituições de educação.

<sup>62</sup> No caso do campus Rio de Janeiro do IFRJ, o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) foi institucionalizado através de portaria publicada em 2016 e tem como objetivo estudar, elaborar, fomentar e promover ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente substituída pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas em todos os níveis de ensino - médio, técnico, graduação e pós-graduação.

<sup>63</sup> Os Coletivos de Estudantes Negros são formas de organização e representações estudantis nas universidades e institutos e outras instituições de educação.

Estudos realizados por Gomes e Jesus (2013), para o acompanhamento da implementação dos aportes jurídicos que corroboram para a efetivação da educação, das relações étnico-raciais envolvendo cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras<sup>64</sup>, revelam o esforço em apresentar os dilemas, desafios e limites do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. Conforme os autores, a pesquisa teve por objetivo "identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes", na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 (Gomes & Jesus, 2013, p. 21).

De acordo com os autores, a implementação da lei nas instituições de educação e seus desafios, apontam que a implementação da legislação "sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar" (Gomes & Jesus, 2013, p. 22).

Segundo os autores Gomes & Jesus (2013), o trabalho de campo foi revelador. Foram percebidos avanços na implementação da Lei, contudo, identificado também desafios a serem enfrentados. As entrevistas e reuniões realizadas com profissionais e estudantes das trinta e seis escolas mostrou, entre outras coisas que a Lei:

Deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado; escolas inseridas num contexto mais afirmativo revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais; nas escolas existem projetos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei e as Diretrizes, ou mantêm resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou "Lei dos negros"; as escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo

<sup>64</sup> Pesquisa apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG. Realizada no período de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores/as dos seguintes núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação NEPRE/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais/UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA.

como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (Gomes & Jesus, 2013, p. 30-31).

Algumas das conclusões percebidas por Gomes e Jesus, sobre a implantação da Lei e das diretrizes, nos alertam para o desafio em construir estratégias que mobilizem os atores para a implementação de ações que efetivem a educação para as relações étnico-raciais nas instituições de educação. Conforme os pesquisadores,

O caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (Gomes & Jesus, 2013, p. 32).

Os autores puderam com a pesquisa apresentar alguns resultados da implementação dessas legislações e aportes, e apontam a urgência no avanço desse compromisso. A dinâmica de estudos dos aportes e normas até aqui destacados, revelam, de acordo com Gomes (2011), que o Movimento Negro no Brasil se apresenta como o sujeito coletivo "e principal responsável pelo reconhecimento do direito a educação para a população negra". Na sua trajetória "questiona o currículo escolar e o material didático", as "imagens estereotipadas sobre o negro" e reivindica "a inclusão da temática racial na formação de professores" e dos estudantes em todos os níveis de ensino (Gomes, 2011, p. 133).

#### 4.4. O Eixo da Ação Afirmativa de permanência

No **terceiro eixo** da ação afirmativa, identificamos a modalidade assistência estudantil e estratégias de permanência que configuram uma política social de priorização, como uma ação do tipo que visa promover a igualdade de oportunidades, com o objetivo de possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais e sociais.

Este se origina, a partir da institucionalização do Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES),

implementado com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação, nos níveis médio e superior das instituições da rede pública federal. Configura uma política social de priorização ou focalizada, que tem como característica a seleção de um determinado público para ser alvo de uma ação particular para a garantia da equidade, que pressupõe a promoção da igualdade de oportunidades e justiça.

No Brasil, as primeiras práticas de Assistência Estudantil (AE) remontam a década de 1930, momento de consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, sob o governo de Getúlio Vargas. Nesse período as ações de assistência ao estudante constituíam-se em mecanismos emergenciais e focalizados, inseridos na agenda educacional brasileira diante das exigências de modernização do país que demandavam a escolarização da classe trabalhadora. Sua emergência é marcada, sobretudo, pelos programas de alimentação e moradia. Entre os argumentos que apontam sua necessidade, o da desigualdade de renda dos estudantes é um dos fatores que explicam os elevados índices de retenção e evasão.

Conforme estudos de Imperatori (2017) sobre a trajetória da assistência estudantil nos anos de 1930:

O governo Getúlio Vargas foi um marco nas políticas sociais e passou a reconhecer a educação como um direito público regulamentado pelo Estado. Em 1931, através da Reforma Francisco Campos, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto n. 19.851/1931, são propostas medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres (Imperatori, 2017, p. 286).

Imperatori (2017), destaca ainda a incorporação da assistência ao estudante na Constituição de 1934, no art. 157 que direciona fundos para destinação de "auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas" (férias). Na sequência aponta que tais destinações ocorreram ainda nos anos 1940, estando presente na Constituição de 1946, Art. 172, segundo o qual "cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar" (Imperatori, 2017, p. 286).

Ao analisar as intervenções governamentais realizadas nos anos 1970, para garantir a assistência ao estudante, a autora ressalta as medidas administrativas adotadas, tais como:



1970 - Criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que implantou programas de assistência aos estudantes, como Bolsas de Trabalho; e Bolsas de Estudo; programas de alimentação, moradia e assistência médico odontológica.

1971 - LDB passa a assegurar os serviços de assistência educacional como: auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar e bolsas de estudo.

1972 - Instituído o programa assistencial “Bolsa Trabalho”, pelo Decreto nº 69.927, destinado a discentes de baixa condição financeira, de todos os níveis de ensino, que desenvolvessem atividades profissionais (Imperatori, 2017, p. 286).

Vemos assim, que na trajetória da educação, as reivindicações e proposições de defesa da assistência ao estudante de baixa renda, esteve e continua presente no debate em defesa de oferta de políticas de permanência na educação. Nos anos de 1990, o debate sobre a implementação de ações de assistência aos estudantes ganhou visibilidade com a divulgação dos dados das pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)<sup>65</sup> em diferentes períodos - (1996-1997 e 2003-2004), sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos discentes de graduação das Instituições Federais de Educação Superior, e posteriormente, a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 2008 pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES).

Nas análises dessa produção, estava presente a percepção de que a “democratização do acesso à educação implica na expansão da rede pública de ensino superior, e a democratização da permanência implica na manutenção e ampliação dos programas de assistência estudantil” (ANDIFES, 2008). No referido plano foi apresentada a concepção teórico-metodológica e o direcionamento político para o debate acerca da assistência estudantil, do ponto de vista dos gestores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Logo na abertura do texto institucional, a política social em tela é concebida com base no princípio de que “a educação é um bem público e o conhecimento um patrimônio social”, a partir daí se estrutura o acesso às IFES e a permanência nelas por parte dos estudantes devem ser universais.

<sup>65</sup> Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários (FONAPRACE) foi criado em outubro de 1987, congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil. Tem por objetivos: formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém e promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br>

Após o estudo, alguns indicadores das pesquisas realizadas pelo FONAPRACE, reafirmaram a necessidade de alocação na matriz orçamentária das IFES, recursos para viabilizar a execução de projetos para um alinhamento com o Plano Nacional de Assistência Estudantil. A exemplo, na elaboração do plano apresentam as seguintes demandas e áreas que necessitavam de investimentos:

Quadro 2 - Áreas de ação do PNAES

Áreas Estratégicas - PNAE <sup>66</sup>		
Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	Moradia Alimentação Transporte Saúde (física e mental) Creche Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais	Assuntos Estudantis Ensino Pesquisa Extensão
Desempenho Acadêmico	Bolsas Estágios remunerados Ensino de Línguas Inclusão Digital Fomento à participação político-acadêmica Acompanhamento psicopedagógico	Assuntos Estudantis Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Laser e Esportes	Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer	Assuntos Estudantis Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão e cultura Parcerias com órgãos públicos, federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	Orientação profissional sobre o mercado de trabalho Prevenção a fatores de risco Meio ambiente Política, ética e cidadania Saúde, sexualidade e Dependência Química	Assuntos Estudantis Parcerias com órgãos públicos, federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

Fonte: Plano de Assistência Estudantil (ANDIFES, 2008, p. 16).

Ainda que todas essas proposições tenham sido pensadas a partir da realidade vivenciada pelos estudantes das universidades federais, as análises têm um impacto também nas vivências acumuladas pelos estudantes do ensino médio da rede federal<sup>67</sup>, como dos Institutos Federais, Colégios Pedro II e CEFET.

<sup>66</sup> O presente quadro foi elaborado em 2008 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que congrega as 56 Instituições Federais de Ensino Superior presentes em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal.

<sup>67</sup> No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação vinculada ao Ministério da Educação é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

Na elaboração do Plano da Assistência Estudantil, a ANDIFES recomenda a destinação de recursos para viabilizar a execução de projetos que se alinhem ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE). Nesse sentido, no quadro acima, originalmente denominado de “áreas estratégicas” podemos perceber a amplitude dos temas que são sugeridos, a fim de que efetivamente ocorra um compromisso com as “diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos da natureza da assistência estudantil. Compreendemos que tais medidas, buscam satisfazer as demandas da sociedade e dos alunos” (ANDIFES, 2008, p.02).

Além dessas, no referido quadro identificamos as estratégias de permanência, que configuram atividades acadêmicas. Na sequência, pensando em particular no ensino superior, o documento aponta ainda outras áreas de investimentos: manutenção e trabalho; acesso à biblioteca; conhecimento básico de informática e movimentos sociais.

Nessa dinâmica, ativistas do Movimento Negro, intelectuais e pesquisadores como Junqueira e Santos (2007), destacam em seus estudos aspectos e elementos que sugerem preocupações em relação às experiências e estratégias de permanência de estudantes negros e pobres nas universidades. Ressaltam a importância de identificar os organismos e atores envolvidos na questão da permanência, a necessidade de reflexões acerca da qualidade e garantia da mesma, os desafios presentes no espaço institucional e os esforços de reconhecimento da diversidade - saberes, condição econômica, identidade étnico-racial em face da inserção de estudantes a partir da política de cotas de corte racial, com distintas trajetórias sociais. Alinhado a essas preocupações, Junqueira (2007) ressalta:

Políticas de ação afirmativa para garantir uma maior presença de negros(as), indígenas e outros grupos populacionais nas escolas, nas universidades, na mídia, no mercado de trabalho, na burocracia estatal e, ao mesmo tempo, assegurar-lhes maiores oportunidades e uma renda melhor, devem ser encaradas e empreendidas como medidas concretas voltadas a promover um melhoramento do quadro global de nossa sociedade, uma vez que visam fazer com que todos os seus grupos passem a participar dela ativamente e contribuir, de maneira democrática, para sua transformação. Nesse sentido, vale insistir: a diversidade na universidade brasileira (e nas escolas)<sup>68</sup>, buscada por meio de uma maior presença e uma permanência com qualidade de maiores contingentes negros (e outras minorias políticas), passa a ser vista como um poderoso fator de promoção de um considerável salto de qualidade nos padrões acadêmicos e científicos nacionais (Junqueira, 2007, p. 23-24).

---

<sup>68</sup> Incluímos “e nas escolas” para reafirmar as preocupações e olhares que lançamos sobre a realidade do ensino médio e em outros níveis de ensino.

Entendemos com o autor que a implementação de políticas e programas de assistência estudantil, e outras estratégias voltadas para a permanência nas escolas e universidades somente terão efetividade, se organizadas de forma a ofertar serviços e benefícios que contemplem a realidade dos estudantes, ou seja, são necessárias ações que viabilizem a permanência, sustentando as políticas de acesso já implementadas, isso significa garantir bolsas estudantis, condições de frequência, alimentação, estudo, educação para as relações étnico-raciais, reforço escolar, assistência médica, atividade cultural e outros.

Ao discutir a estruturação dos programas e ações, que visam a permanência dos estudantes negros, Santos (2007), traz para o debate preocupações quanto ao "processo de mortalidade escolar". Para a autora,

As políticas formais de permanência, se bem estruturadas, podem, de fato, garantir a educação de qualidade aos estudantes. Do contrário, a associação de gênero, raça e classe social contribui para uma seleção perversa, no interior do sistema de ensino, em que os estudantes de determinados segmentos vão sendo eliminados em um processo que Bourdieu e Passeron (1973) denominaram mortalidade escolar. Essa mortalidade, vista desde o ensino médio, se torna mais intensa na medida em que progride em direção aos níveis mais avançados do sistema de ensino, que são os mais almejados e, por isso mesmo, alvo de disputas mais acirradas (Santos, 2007, p. 64).

Entendemos com a autora, que os estudantes que acumulam desvantagens, seja de ordem socioeconômica, ou de exclusão a partir da identidade étnico-racial ou de gênero, apresentam mais chances de retenção e evasão, abandonando o projeto de escolarização tanto no ensino médio, quanto no ensino superior. Outras preocupações de Santos (2009), acerca da permanência de estudantes pretos e pardos que ingressaram através da política de reserva de vagas ou cotas nas universidades é:

Para garantir uma permanência são necessárias condições materiais que permitam a subsistência. É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. (Santos, 2009, p. 70).

As reflexões da autora nos remetem a pensar nas semelhantes situações vivenciadas pelos estudantes negros, que ingressaram no ensino médio do campus Rio de Janeiro/IFRJ, com trajetórias marcadas pelos desafios de permanência e conclusão do processo de formação. Além dessas, a autora destaca que a permanência pode ser de dois tipos: uma associada às condições materiais de existência, a "Permanência Material", e outra ligada às condições

simbólicas de existência no espaço educacional, que é a "Permanência Simbólica", que para Santos configura "a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele" (Santos, 2009, p. 70- 71). A análise da autora nos motiva a refletir sobre a emergência da efetivação dos três eixos das ações afirmativas, que tendem a corroborar de forma profícua no processo formativo dos estudantes negros e não negros.

Na primeira década deste século, a normatização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ocorreu através da publicação da Portaria Normativa nº 39/2007, do Ministério da Educação e implementada em 2008. No ano de 2010 o PNAES, passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação, nos níveis médio e superior das instituições da rede pública federal.

Dentre seus principais objetivos, visa: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. No processo seletivo, os critérios para inserção contam com a análise socioeconômica para apuração da renda per capita familiar.

Estudos das pesquisadoras Prada e Surdine (2018) ressaltam que:

O PNAES garante a cada IFs autonomia para utilizar os recursos disponibilizados, de acordo com suas demandas, peculiaridades locais e características regionais. Articula diversas áreas com o objetivo de fornecer maneiras eficientes para que haja melhoria no desempenho acadêmico do aluno. Visa atender prioritariamente os estudantes com renda até um salário mínimo e meio per capita, e estudantes de escolas públicas para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão (Prada & Surdine, 2018, p. 271).

A garantia da autonomia para o gerenciamento dos recursos do PNAES nos respectivos IFs, por um lado permite a liberdade para uma adequação nas ofertas, conforme as especificidades e estruturas nas unidades e campus. Por outro lado, gera uma diversidade de escolhas nas formas de aplicação dos recursos.

As políticas de ações afirmativas na modalidade de garantia da permanência estudantil, visam contribuir para que os estudantes em situação de vulnerabilidade, ou seja, possuam maiores chances de desistência e abandono do processo de formação, possam dar continuidade aos seus estudos de forma eficaz, prolongando o tempo de serem inseridos no mercado de trabalho, para se

envolverem com mais intensidade e obterem o melhor aproveitamento no processo de formação. Nesse âmbito as preocupações presentes na agenda do CONAE em 2010, para a educação, destacamos:

Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro. A efetivação do sucesso escolar implica a superação de uma visão que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar. Sua garantia dar-se-á por meio de ações integradas que impliquem a compreensão do fenômeno educativo na sua dimensão pedagógica, institucional, relacional, cultural e social. (Brasil/MEC, 2010, p. 62-63).

O decreto que institui o PNAES, orienta que o programa de assistência estudantil deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. As ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A partir do que institui o decreto, as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Um aspecto do decreto que nos cabe ressaltar é o que trata do público-alvo das ações. Visualiza-se uma restrição do acesso a essa política por meio da sua focalização, sendo estabelecido que:

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º - Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2010).

Dessa forma, o acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda e o que entendemos é que o PNAES, surge na perspectiva de

combater a pobreza e possibilitar a permanência, pois, visa a execução da transferência de renda através da Assistência Estudantil (AE), que assume um papel de estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais através da democratização da Educação Superior (MEC, 2013), e também do Ensino Médio. Configura uma conquista que resultou de intensas lutas sociais, cujos protagonistas são o movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), agentes de educação, representações dos movimentos sociais, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e outros.

Em sua trajetória histórica, a AE vem adquirindo diversos sentidos e suscitando posicionamentos quanto a sua implantação a partir dos debates e discussões realizadas pelos estudantes, docentes, gestores, profissionais e outros. Para Magalhães e Menezes (2014),

A assistência estudantil entendida como um conjunto de ações que visam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possa realizar e concluir seu curso de graduação, deve estar articulada com o processo de ensino e ser parte do projeto educacional (Pinheiro & Menezes, 2014, p. 67).

Com efeito, alinhamos nossas reflexões as afirmativas das autoras, ressaltando a importância da oferta desse programa para os estudantes do ensino médio na perspectiva de garantia de uma formação e permanência de qualidade e de combate a retenção, evasão ou abandono. As pesquisadoras compartilham ainda preocupações quanto a garantia da permanência nas instituições federais de educação. Segundo elas,

Ações que objetivam apoiar a permanência de estudantes vêm sendo desenvolvidas há décadas em muitas das universidades federais, muito antes das políticas para democratização do acesso. Entretanto, ainda que venham buscando ampliar seus limites, continuam sendo vistas por muitos segmentos da universidade como práticas assistencialistas, marginais ao conjunto de prioridades acadêmicas e, por essa razão, restritas às instâncias institucionais que implementam as ações específicas de assistência estudantil (Pinheiro & Menezes, 2014, p. 69).

A luta pelo acesso à educação em todos os níveis de ensino, passa necessariamente pelas condições de acesso e permanência dos estudantes. Apesar do notório aumento dos recursos financeiros empregados na expansão da rede federal de ensino, o financiamento da assistência estudantil apresenta-se ainda limitado em relação à demanda existente. O direito universalizado de

igualdade numa sociedade de classes ainda reclama mecanismos para sua efetivação.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010) foi formulado como uma ação assistencial que visa a atender às necessidades sociais básicas dos estudantes em situação de “vulnerabilidade socioeconômica”, visando diminuir a evasão universitária no país. Lima (2017) em sua pesquisa de doutorado acerca do tema ressalta que:

A assistência estudantil constitui-se como direito social e diz respeito ao conjunto de ações e programas públicos e estatais voltados à garantia das condições de permanência de cada discente nas unidades públicas de ensino, cujo acesso deve se referenciar pela igualdade de condições. Como direito social vinculado à permanência na educação escolar, dispõe de marcos legais que lhe atribuem substância (Lima, 2017, p. 119).

A autora nos alerta também para o diálogo que devemos estabelecer com os arcabouços jurídicos, legislações e normas que legitimam as políticas de educação, e apontam as diretrizes para a sua implementação, configurando uma responsabilidade do Estado na promoção de políticas sociais e direitos, tais como expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Lima (2017) ressalta ainda uma característica que, atravessa a política de assistência estudantil, é marcada por sua natureza focalizada e de transferência de renda,

Para efetivar tais diretrizes e estratégias, o PNAES se mostrou um mecanismo de alívio da pobreza, concebido e executado (ao menos no caso estudado), majoritariamente, por meio de ações focais de transferências de renda aos estudantes mais pobres. Como modalidade de política social, as ações focalizadas de transferência de renda constituem o avesso do direito, elas confirmam a centralidade da assistência social perante outras políticas públicas provedoras de direitos sociais (Lima, 2017, p. 214).

O PNAES, resultado de diferentes medidas e programas instituídos no âmbito dos governos petistas e seus aliados (2003-2016)<sup>69</sup>, e de acordo com Lima, foi possível mediante o quadro da política econômica que o país vivenciava:

---

<sup>69</sup> No estudo de Tese de Doutorado realizada por Gleyce Figueiredo de Lima (2017) intitulada "Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015)", a autora contribui também para a análise de aspectos que fundamentaram o projeto do governo petista no tocante a política federal de educação, destacando as políticas de redistribuição e de inclusão.



As políticas redistributivas e de incorporação parcial da classe trabalhadora brasileira à riqueza socialmente produzida executadas pelos Governos Lula e Dilma são devidas ao bom momento da economia internacional da qual se beneficiou o País com a exportação das commodities e produtos de baixa matriz tecnológica e valor agregado (Lima, 2017, p. 217).

Contudo, se configura como estratégia de execução de ações seletivas, ofertando auxílios para a permanência estudantil. No processo de acompanhamento e avaliação da implementação do PNAES, o Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União (CGU) vem realizando estudos. O relatório<sup>70</sup>, publicado pelo órgão é ressaltada a relevância do PNAES, tem como finalidade assegurar a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, objetivando a redução das taxas de evasão - abandono do curso - e retenção - permanência no curso maior que a esperada devido a reprovações, desistências, etc. Este foi resultante de auditorias sobre o programa, compreendendo o período de 2015 e 2016, em 32 Universidades Federais, cujo objetivo fora demonstrar a aderência do programa no âmbito das instituições. Nesse âmbito, conforme o documento constatou-se que:

Quanto às estruturas das IFES para a implementação dessa assistência estudantil, a avaliação feita não apresentou fragilidades significativas quanto aos recursos humanos e físicos alocados. Entretanto, resalta-se a aferição de que mais da metade das unidades avaliadas não normatizou internamente o processo, sendo essa uma fragilidade relevante que precisa ser tratada. Verificou-se também que 61% das IFES analisadas não incorpora as demandas dos estudantes no processo de estabelecer as áreas onde os recursos serão utilizados. Essa distância do corpo discente traz os riscos da menor participação dos alunos e, conseqüentemente, menor acompanhamento, monitoramento, transparência do programa, maior risco de ocorrer irregularidades e dos recursos não terem sua melhor utilização (Brasil, 2015-2016).

O relatório em tela destaca fragilidades e desafios a serem enfrentados no cotidiano da implementação do PNAES que, enquanto política de ação afirmativa visa proporcionar a permanência dos estudantes, que se encontram em maior vulnerabilidade social nas instituições de educação.

No IFRJ o Programa de Assistência Estudantil (PAE), que oferta os auxílios visando a permanência configuram uma ação que não demanda uma contrapartida do estudante, destacando o critério de existência de matrícula e frequência escolar ou universitária. A assistência estudantil está condicionada à uma análise socioeconômica, que define o perfil dos discentes a serem

<sup>70</sup> Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno (2015-2016).

inseridos, pois, devem comprovar na apuração da renda familiar per capita de 1 ½ salário-mínimo para seletividade. No caso de superação desse valor, o estudante não é inserido no programa.

Interessa nos aqui também destacar, que conforme Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010), as ações e as estratégias para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, visam o cumprimento do compromisso com a democratização da educação.

É importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade (CONAE, 2010, p. 62).<sup>71</sup>

É nesse sentido que o PNAES, visa a promoção da permanência, e no IFRJ o PAE, foi instituído para dar efetividade ao decreto, na perspectiva de contribuir para à redução de vulnerabilidades simbólicas a que estudantes oriundos de grupos específicos estão historicamente submetidos, visando à promoção de uma permanência digna na instituição de educação.

E sobre a implementação de ações afirmativas como as promovidas pelo PAE, os pesquisadores Santos e Duccini (2018) destacam o caráter de ação afirmativa do programa:

Sendo o PAE uma ação de caráter afirmativo, podemos então identificá-lo como um instrumento que se orienta em torno daquele último tipo, a discriminação que é legítima e que assume um caráter positivo, neste caso, ao se direcionar ao apoio de estudantes atingidos por fragilidades sociais e econômicas, principalmente. Assim, parte-se do princípio de que enquanto uma estratégia de compensação de desníveis socioeconômicos e da desigualdade de oportunidades entre os estudantes, os benefícios do PAE acabam por torná-lo uma forma de intervenção contra os impactos gerados por uma desigualdade a que alguns segmentos estão historicamente sujeitos (Santos & Duccini, 2018, p. 78).

As contribuições de Santos e Duccini (2018), reforçam a perspectiva que destacamos em nosso estudo o PAE, e as estratégias de permanência são analisadas enquanto implementação de uma ação afirmativa, que pretende promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes, e contribuir para a redução dos índices de evasão. Entendemos que as ações afirmativas, que contribuem para oportunidades de acesso à educação para as relações étnico-

<sup>71</sup> Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010. MEC/Brasil.

raciais e as ações para a permanência, constituem estratégias de reparação e alteração das desigualdades.

A oferta de assistência estudantil na rede federal de ensino, tem como perspectiva a manutenção ou permanência dos estudantes na continuidade do processo de formação e conclusão. No quadro abaixo apresentamos as modalidades de auxílios ofertados no Campus Rio de Janeiro/IFRJ:

Quadro 3 - Modalidades de Auxílio Permanência

Programa de Assistência Estudantil - PAE IFRJ	
Auxílio Alimentação	Benefício destinado aos estudantes que o solicitam
Auxílio Transporte	Benefício destinado aos estudantes que o solicitam. O Nível Médio conta com o RIOCARD, assim o auxílio se destina aos estudantes de graduação.
Auxílio Moradia	Benefício destinado aos estudantes que o solicitam em razão de serem originários de outro Estado ou Município e comprovem a moradia anterior (origem) e a atual.
Auxílio Didático	Benefício destinado aos estudantes que o solicitam, que estão ingressando e demandam material como óculos, cadernos, uniforme de educação física e outros.
Auxílio Emergencial	Benefício destinado aos estudantes que o solicitam, e estão ingressando no segundo semestre, período que não há publicação de edital, e que os estudantes apresentam a demanda por materiais como óculos, cadernos, uniforme de educação física e outros.

Fonte: Edital programa de Assistência Estudantil Campus Rio de Janeiro.

A implantação do PNAES, se insere em um processo mais amplo. Este se revela como um programa criado ao final do 2º Governo Luís Inácio Lula da Silva<sup>72</sup>, direcionado ao enfrentamento da “questão social” nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o projeto de expansão da política de educação profissional e do ensino superior (Lima, 2017).

No âmbito dos espaços de formação da rede federal, encontramos algumas estratégias de permanência que não estão condicionadas à avaliação socioeconômica e podem configurar um benefício, ou inserção a partir de processo seletivo, tais como:

<sup>72</sup> O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva correspondeu ao período que se iniciou em 1º de janeiro de 2003, quando assumiu a presidência do Brasil, e encerrou-se no dia 1º de janeiro de 2011, ao cumprir o segundo mandato, quando a presidência foi transmitida para Dilma Rousseff, que governou no período de 2011 a 2016.

Quadro 4 - Estratégias de Permanência

<b>Estratégias de Permanência</b> Estudantes do Ensino Médio (benefício)	<b>Estratégias de Permanência</b> Processo seletivo (mérito acadêmico - todos)
RIOCARD Uniformes escolares Livro didático (atendimento a todos os estudantes do primeiro período)	Monitoria Bolsas Pibict Bolsas de extensão Estágio Remunerado Bolsas de Iniciação científica

Fonte: Documentos Institucionais.

No mesmo cenário encontramos as ações e estratégias de permanência, que se efetivam como benefício ou pelo mérito acadêmico. Os que se caracterizam como benefícios, são destinados a todos os estudantes do nível médio ingressantes no primeiro período. E os que se caracterizam por mérito acadêmico, nos quais a inserção ocorre após processo seletivo que pode constar de provas, entrevistas e outros.

No que diz respeito à permanência de estudantes no processo de formação, em particular os oriundos de grupos historicamente excluídos (negros, indígenas e pobres) que ingressam no ensino médio ou superior, e que buscam uma educação de qualidade, nos parece que o termo "permanência" remete, não apenas ao problema da evasão, muitas vezes visto como resultado das condições socioeconômicas e do déficit de conhecimentos não acumulados na formação, mas de outras estratégias que podem contribuir para o pertencimento, como a acolhida, o respeito as suas especificidades, cultura, e outras.

As propostas de ampliação dos programas de bolsas (pesquisa, monitoria acadêmica) e de estratégias de assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte, material didático etc.), bem como de monitoria (fortalecimento de aprendizados), configuram respostas oferecidas a estas duas dimensões: econômica e educacional do problema. No âmbito do acesso aos meios de transporte o primeiro marco legal que assegurou a gratuidade para os estudantes das Redes Públicas de Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro, com a Lei Estadual nº 3.339/1999.<sup>73</sup>

Em seus estudos Lima (2017), destaca as diferentes expressões da questão social presente no cotidiano dos estudantes, que mobilizam o fazer profissional dos assistentes sociais, na medida que buscam estratégias de permanência no espaço escolar:

<sup>73</sup> A Lei nº 3.339 de 1999 assegura a gratuidade nos transportes coletivos urbanos intermunicipais no território do Estado do Rio de Janeiro para os alunos de 1º e 2º graus.

As expressões cotidianas da “questão social” vivenciadas pelos estudantes que nos mobilizaram para esta empreitada. Na experiência cotidiana, a cada dificuldade que os discentes enfrentavam para permanecer estudando, ia-se firmando a convicção sobre a insuficiência do PNAES como política social em todos os seus aspectos: conceituais, orçamentários, políticos e operativos, de modo que cada execução de edital para seleção discente tornava-se um suplício profissional com incontestes desgastes emocionais (Lima, 2017).

Para permanecer no sistema de ensino público, o estudante pobre desenvolve um conjunto de estratégias, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, visto que não tem visibilidade no interior dos cursos e é tratado a partir da figura de um estudante universal, o que mascara sua realidade, especificidade, demandas e percepções.

Entendemos com o presente estudo, que as implementações tanto do PNAES, quanto das estratégias de permanência existentes no espaço institucional, configuram formas de oferta da assistência estudantil, que vem sendo construída historicamente no campo da educação. E essa experiência de construção no Brasil, é marcada por disputas políticas, ora atravessadas por concepções clientelista e paternalista, ora como estratégia de garantia de direitos, de natureza focalizada, por vezes apontando a possibilidade da indicação de ações de cunho universalista.

Na atualidade as políticas de assistência estudantil estão sob cortes e redução de recursos. Entendemos que esse é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública, pois, é reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino médio e superior nas instituições públicas de âmbito federal, e também nas universidades estaduais.

Dentre os desafios enfrentados pelo PNAES, no tempo presente é o de assumir o modelo da universalização do atendimento e investir na ampliação de recursos orçamentários direcionados.

## 5

### **As Narrativas dos Estudantes Negros: trajetórias e percepções acerca dos eixos das Ações Afirmativas na Educação**

Neste capítulo apresentamos a escolha metodológica, as etapas da pesquisa de campo e os resultados da investigação, o campo empírico da pesquisa, o mapeamento quantitativo dos estudantes, que ingressaram através da política de reserva de vagas de corte racial, o perfil socioeconômico de dezenove estudantes, bem como a análise dos resultados das entrevistas realizadas com esse grupo.

Entendemos que a emergência em dar visibilidade as percepções, perspectivas e narrativas dos estudantes negros sobre suas trajetórias e vivências quanto a implementação dos três eixos das ações afirmativas na educação, pode contribuir para avaliarmos os limites, possibilidades e desafios da implementação das políticas de ações afirmativas. As narrativas revelam aquilo que os olhos e as vivências alcançam a partir do lugar que ocupam, o que possibilita que analisem situações e identifiquem sensações, incômodos, desconfortos e necessidade de reações e de resistências.

Para chegarmos a esse resultado de estudo de tese, realizamos escolhas metodológicas e trilhamos caminhos que identificamos como possíveis. Como já explicitado anteriormente, a metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, com abordagens qualitativa e quantitativa e atividades de campo. Foi feita uma análise de legislações, normas e documentos institucionais que tratam das políticas de ações afirmativas implementadas no campo da educação. Outra ação foi o mapeamento dos estudantes negros que ingressaram através da política de reserva de vagas de corte racial no período de 2013 a 2018.

Em relação aos procedimentos foram realizadas abordagens diretas com os estudantes, sendo utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: aplicação da Ficha de Identificação do Entrevistado e o Roteiro de Entrevista. Essa escolha possibilitou a apreensão e conhecimento das maneiras de agir, pensar e sentir do grupo específico, sujeitos da pesquisa, e aproximações com as contradições presentes nas vivências do cotidiano do espaço institucional.

No estudo de caso, privilegiamos investigar as percepções, apreensões e perspectivas acerca dos três eixos das ações afirmativas, presentes nas

narrativas dos estudantes negros matriculados nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado, ingressantes pelos sistemas de reserva de vagas de corte racial e social.

Na realização da primeira etapa da pesquisa de campo, com fins de elaborar o Mapeamento Quantitativo dos Estudantes Negros que Ingressaram do sistema de reserva de vagas de corte racial, acessamos documentos e planilhas (contendo nome, curso, e-mail), que fazem parte do banco de dados de cadastros dos estudantes, que foram fornecidos pela Secretaria de Ensino Médio Técnico (SEMT) do Campus Rio de Janeiro-IFRJ, após apresentação de documento que autorizava esse acesso. Além de contribuir para a elaboração do mapeamento, essa etapa possibilitou a identificação dos estudantes dos grupos (1-A e 2-A), que ingressaram através da reserva de vagas de corte racial no período compreendido entre 2013 e 2018, dos quais convidaríamos estudantes para participarem da etapa das entrevistas.

No planejamento do trabalho de campo, definimos como quantitativo para fins de realização da análise do perfil e das entrevistas, uma amostra de vinte (20) estudantes, que ingressaram entre 2015 e 2018. Essa escolha foi resultado de uma média do quantitativo de ingressantes por reserva de vagas de corte racial, dada a informação de que a partir do primeiro edital após implementação da lei, cinquenta e cinco (55) estudantes ingressaram no ano de 2013. Caso a média de ingressantes se mantivesse nessa margem, teríamos um número satisfatório para o estudo de caso. Embora tenhamos observado um aumento gradativo do ingresso de estudantes negros, mantivemos a proposta de vinte entrevistas.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, realizamos abordagens com os estudantes que ingressaram na instituição através da reserva de vagas de corte racial, considerados como possíveis entrevistados. O contato direto com os estudantes possibilitou a apresentação dos objetivos da pesquisa, assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento para participação na pesquisa, aplicação da Ficha do Entrevistado e realização da entrevista, utilizando para tal do Roteiro da Entrevista.

Na primeira seção do presente capítulo apresentamos brevemente aspectos da história da instituição e do campo empírico da pesquisa, o Campus Rio de Janeiro (IFRJ), localização, oferta de ensino, sua importância na oferta da educação pública e os resultados do Mapeamento dos Estudantes Negros, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de corte racial no campus, no período de 2013 a 2018.

Na segunda seção apresentamos a caracterização do perfil dos estudantes, resultado da aplicação do instrumento de pesquisa Ficha de Identificação do Entrevistado e de dados e informações apreendidas nas entrevistas. Destacamos também as formas de participação adotadas pelos estudantes.

Na terceira seção temos a apresentação das narrativas dos entrevistados, considerando as percepções que os sujeitos elaboram sobre a realidade que vivenciam no espaço de formação. A seção está organizada em subseções, o que contribui para ressaltar as perspectivas acerca das políticas de ações afirmativas, bem como dos três eixos das ações afirmativas identificados na tese.

## 5.1.

### O Campo empírico da pesquisa: Campus Rio de Janeiro do IFRJ

O campo empírico da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Rio de Janeiro, instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Os institutos federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A legislação que alterou a denominação dos Institutos Federais (IFs), foi a Lei nº 11.892, aprovado em 2008.

No breve resgate histórico da formação dessa instituição de educação, identificamos que a mesma foi criada na década de 1940 com o objetivo de qualificar e profissionalizar os estudantes oriundos da classe trabalhadora.<sup>74</sup>

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), criou no final de 2005, o Plano de

---

<sup>74</sup> No ano de 1942 o Decreto-Lei nº 4.127 previa a criação de uma Escola Técnica de Química. No entanto, apenas em 1943, foi formalmente criado o curso pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1956 foi promulgada a Lei Nº 3.552, e efetivamente criada a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), autarquia que tinha como missão oferecer o Curso Técnico de Química Industrial. Em 1994, a ETFQ-RJ fundou a Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UnED). Inicialmente, eram oferecidos apenas cursos técnicos, apresentando novas instalações, que contavam com laboratórios para o ensino e a pesquisa, sala ambiente, salas de aula, biblioteca, refeitório, auditório, e quadras poliesportivas. Em 1999 a ETFQ-RJ teve sua sede transferida para Nilópolis, sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ. A transformação em Instituição de Ensino Superior permitiu a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, juntamente criado com o Centro de Ciência e Cultura, um espaço destinado à formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas.



Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo foi ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195/2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/1994. O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no país. Com a política de expansão, 38 Institutos Federais de Educação (IFs) e seus campi, passam a constituir a Rede Federal de Educação.

Com a publicação do Decreto nº 6.095/2007, foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo o Decreto, a vocação dos Institutos é formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, visando à consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, bem como estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda.

Análises elaboradas por Eliezer Moreira Pacheco (2014), sobre a proposta de organização dos Institutos Federais e a oferta da educação numa perspectiva verticalizada ressalta:

Como princípio em sua proposta político-pedagógico, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições (Pacheco, 2010, p. 20).

Para o autor, essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010).

Atualmente o IFRJ é constituído pela Reitoria (Rio de Janeiro), e por quinze campi (15)<sup>75</sup>, localizados nos municípios de Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.

Quadro 5 - Composição do IFRJ e os Cursos do Ensino Médio Técnico

O IFRJ	Cursos do Ensino Médio Técnico Integrado	Vagas ano 2020 <sup>76</sup>
Arraial do Cabo	Técnico em Informática Técnico em Meio Ambiente	120
Duque de Caxias	Técnico em Petróleo e Gás Técnico em Química Técnico em Plásticos	180
Engenheiro Paulo de Frontin	Técnico em Informática para Internet	72
Nilópolis	Controle Ambiental Técnico em Química	180
Niterói	Técnico em Administração Técnico em Informática	120
Paracambi	Técnico em Eletrotécnica Técnico em Mecânica	288
Pinheiral	Técnico em Agroindústria Técnico em Agropecuária Técnico em Informática Técnico em Meio Ambiente	180
Resende	Técnico em Guia de Turismo	30
Rio de Janeiro	Técnico em Alimentos Técnico em Biotecnologia Técnico em Farmácia Técnico em Meio Ambiente Técnico em Química	300
São Gonçalo	Técnico em Administração Técnico em Química	104
Volta Redonda	Técnico em Automação Industrial	100

Fonte: Edital nº 40/2019 do IFRJ para o ano de 2020.

Acima apresentamos o quadro 05 a composição do IFRJ, as ofertas de cursos para o Ensino Médio Técnico Integrado, e o quantitativo de vagas ofertadas para o ano de 2020.<sup>77</sup> Do total dos 15 campi que formam o IFRJ, 11 ofertam cursos de ensino médio e somam para o ano de 2020, um total de aproximadamente 1574 vagas. No quadro 5 é possível perceber também, a variedade das modalidades de formação do eixo tecnológico ofertada pelo IFRJ

<sup>75</sup> Dos 15 campi os que não ofertam ensino médio técnico são: Campus Realengo, Belford Roxo, Mesquita e São João de Meriti.

<sup>76</sup>As referidas vagas serão ofertadas para o primeiro e segundo semestre letivo de 2020, conforme o Edital nº 40/2019 correspondente ao processo seletivo para a educação profissional. técnica de nível médio dos cursos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

<sup>77</sup>Ainda que o IFRJ atue na oferta de vários níveis de ensino, na tabela acima destacamos apenas a oferta de vagas para os cursos do ensino médio em razão do foco e objetivos desse estudo. Informações sobre outros níveis e número de vagas poderão ser identificados no site do IFRJ: <https://portal.ifrj.edu.br/index.php>

no Estado do Rio de Janeiro. Os números são fruto do processo de expansão da Rede Federal de Ensino que para o Ensino Médio, contribui também na ampliação de vagas e na variedade de especificidades de formação. Com efeito, ocorre também o aumento da oferta de oportunidades e vagas reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, e para as destinadas aos que se autodeclararam pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a Lei nº 12.711/2012 e suas alterações.<sup>78</sup>

Na tabela 01 apresentada abaixo, temos os dados referentes as matrículas de estudantes no ensino médio no Brasil, por dependência administrativa nos anos de 2015 a 2019. É possível aferir o aumento da oferta de vagas na rede federal de educação para o ensino médio, comparadas as ofertas das redes estaduais, municipais e privadas, que na realidade, os dados retratam uma diminuição na oferta.

Tabela 1 - Número de Matrículas do Ensino Médio por dependência administrativa - 2015 - 2019<sup>79</sup>

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	8.076.150	7.026.248	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
2016	8.133.040	7.118.426	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393

Fonte: Portal INEP – Censo da Educação Básica (2019).

A política de expansão da Rede Federal de Educação, configura uma iniciativa fundamental para a democratização da oferta da educação nos ensinos médio e superior. Ao mesmo tempo, traz desafios no campo da gestão e administração institucional, o que pressupõe o estabelecimento de compromissos para o fortalecimento do contingente de estudantes, que ingressam nas instituições de educação e almejam formação, conclusão e preparação para dar sequência aos estudos em direção ao ensino superior.

Analisando o contexto da expansão da Rede Federal de Educação, Edna Maria Coimbra de Abreu afirma que,

<sup>78</sup> Publicada pelo Governo Federal a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

<sup>79</sup> Censo da Educação Básica 2019 - Brasília/DF. INEP/MEC - 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao>>.

O investimento em educação profissional e tecnológica e o seu direcionamento para o interior do país tem como justificativa também a desigualdade histórica que caracteriza o país. Como política pública é pensada e implementada como estratégia para saldar uma dívida também histórica com os setores destituídos de seus direitos, inclusive do direito à educação. A partir dessa ideia se fortalece a concepção da educação profissional e tecnológica como política de inclusão social (Abreu, 2013, p. 2).

Percebemos com a autora, que a expansão da rede federal contribuiu para a expansão da educação profissional e tecnológica, tendo como centralidade a atuação do Estado na consolidação da política de educação no campo da escolarização e da profissionalização. Essas escolhas foram permeadas por disputas entre interesses contraditórios que caracteriza as relações sociais de produção numa sociedade capitalista.

No Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFRJ (2014-2018), estão estabelecidas as metas e diretrizes que expressam o compromisso com a inclusão, acesso e permanência dos estudantes. Entendemos que esses compromissos devem constituir diretrizes e caminhos que somadas as disposições de legislações e normas, justificam e legitimam a implementação de políticas, programas e projetos que possam alinhar esforços na construção de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Destacamos o que reza o documento:

Pensar inclusão, acesso e permanência em uma Instituição Federal de Ensino que pretende formar cidadãos críticos e comprometidos para uma intervenção técnica, tecnológica e docente em busca de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária não pode estar descolado de uma análise da realidade em que esta está inscrita. Se as oportunidades e condições de acesso e permanência na educação são extremamente desiguais, pensar em práticas inclusivas no direito à educação, é uma condição *sine qua non* para construirmos um IFRJ atento as demandas societárias. Assim, as desigualdades decorrentes de questões de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, culturais ou de deficiências físicas e/ou cognitivas que possam impedir ou dificultar o acesso e a permanência dos estudantes devem ser alvo de constante reflexão por parte da comunidade do IFRJ para que ocorram avanços na implementação das políticas e ações que garantam o direito à educação de qualidade na Instituição (IFRJ, 2014-2018, p. 56).<sup>80</sup>

No contexto atual, a rede federal é marcada pelos cortes orçamentários, o que tem rebatimento direto na implementação de programas, projetos e nas ações de ensino, pesquisa e extensão, e nas políticas de ações afirmativas.

<sup>80</sup> O Projeto Pedagógico Institucional (PPI do IFRJ, 2014-2018) está disponível em: <<https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPI%202014-2018.pdf>>.

## O Campus Rio de Janeiro

O Campus Rio de Janeiro - IFRJ, espaço de atuação profissional e de realização do estudo, está localizado no Bairro Maracanã e conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conta com a seguinte infraestrutura: 25 ambientes tecnológicos (laboratórios), sendo 03 de informática; 10 salas de aula climatizadas; biblioteca com 27.000 exemplares e 14 computadores com acesso à internet, destinados aos alunos; quadra poliesportiva e sala de musculação; coordenação de integração escola-empresa, que mantém empresas cadastradas e conveniadas, particulares e públicas, para a realização de estágios curriculares e contratação; acompanhamento técnico e orientação pedagógica; serviço médico; auditório; grêmio estudantil e centro acadêmico. O corpo docente é constituído por 197 professores e o corpo Técnico Administrativo é composto por 97 técnicos administrativos em educação (PDI/IFRJ, 2014-2018)<sup>81</sup>.

Os cursos e os diferentes níveis de ensino ofertados nos IFs, assim como no campus Rio de Janeiro, tem como finalidade a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, que propõe a otimização da estrutura física, os recursos de gestão e os quadros de pessoal. Conforme Pacheco (2010),

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010, p. 13).

No campus Rio de Janeiro, a convivência entre os estudantes dos diferenciados níveis de ensino, principalmente do ensino médio e da graduação, pode ser observada nos laboratórios, projetos de pesquisas, ofertas de monitorias, projetos de extensão e outros.

O Ensino Médio, campo específico da presente pesquisa, é a última etapa da Educação Básica Brasileira e tem comumente, três anos de duração. O principal objetivo é aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes que já concluíram o ensino fundamental e estão caminhando para o término da

<sup>81</sup>As informações estão no documento Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018) que constitui a versão consolidada das atividades desenvolvidas pela Comissão de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional. Acreditamos que alguns números podem ter sofrido modificação, o que será apurado no estudo do próximo PDI. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/84073384-Plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-ifrj.html>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

educação básica. Nessa etapa o público é formado por adolescentes de 15 a 17 anos.

A educação objetiva, à preparação do indivíduo para o trabalho, exercício da cidadania, formação ética, desenvolvimento intelectual e no posicionamento crítico diante a realidade. O ensino médio é também considerado como a ponte de acesso ao ensino superior, assim como os cursos profissionalizantes. Desde abril de 2013, o ensino médio passou a ser obrigatório no Brasil.<sup>82</sup> No IFRJ e nas escolas técnicas federais, a oferta do ensino médio é de formação técnica, e por essa razão a formação ocorre em 04 anos.

No quadro 6, apresentamos as modalidades e níveis de ensino ofertados no campus, especificando os cursos do ensino médio, pós-médio, graduação e pós-graduação.

Quadro 6 - Cursos ofertados no campus Rio de Janeiro/IFRJ

Cursos ofertados no campus Rio de Janeiro		
Níveis de Ensino	Cursos	Mat. 2019/2
<b>Cursos Técnicos Integrados (EM)<sup>83</sup></b>	Técnico em Alimentos	196
	Técnico em Biotecnologia	218
	Técnico em Farmácia	231
	Técnico em Meio Ambiente	151
	Técnico em Química	216
<b>PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos (EM)</b>	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	80
<b>Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente (EM)</b>	Pós-Médio Técnico em Química	110
<b>Graduação</b>	Bacharelado em Ciências Biológicas com Habilitação em Biotecnologia	311
	Tecnologia em Gestão Ambiental	210
	Tecnologia em Processos Químicos	202
<b>Pós - Graduação</b>	Especialização em Ensino de Ciências (ênfase em Biologia e Química)	20
	Especialização em Gestão da Segurança dos Alimentos e Qualidade Nutricional	26
	Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia dos Alimentos	31
	Mestrado em Bioquímica e Biologia Molecular	5
	Doutorado em Bioquímica e Biologia Molecular	2

Fonte: Conjunto de dados abertos sobre número de alunos e modalidades de cursos do IFRJ-Campus Rio de Janeiro.<sup>84</sup>

<sup>82</sup> A Lei nº 12.796/2013 alterou a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passando a incorporar dentre outros: "I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental c) ensino médio (BRASIL, 2013).

<sup>83</sup> Para fins desse estudo, privilegiamos investigar as apreensões e opiniões presentes nas narrativas dos estudantes negros do Ensino Médio Técnico Integrado, ingressantes pelos sistemas de reserva de vagas de corte racial e social.

Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como Técnico de Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio Ambiente e Química, possuem duração de oito (8) períodos, ou seja, quatro (4) anos. Além das disciplinas da grade curricular, para a conclusão do curso, é necessário realizar prática de estágio. As aulas são ministradas nos horários matutino e vespertino, ou seja, manhã e tarde. O Projeto Pedagógico Institucional<sup>85</sup> (2014-2018) destaca que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ orienta-se pela legislação vigente e atende aos princípios norteadores estabelecidos pela Resolução CNE/CEB Nº 06/2012<sup>86</sup>, da qual ressaltamos alguns princípios.

Artigo 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

XI - Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; (CNE, 2012, p. 2-3).

A normativa acima revela a centralidade de temáticas e compromissos que devem ser estabelecidos quando aponta para o "reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo" e para o reconhecimento das diversidades.

Compreendemos que as instituições de educação são espaços pensados e organizados para a formação e humanização dos sujeitos, e nesse sentido, destacamos o que chamamos de espaços de formação e de diálogos insurgentes que nos últimos anos surgem, e se multiplicam como estratégia de diálogos e aprendizados para além das salas de aulas. As instituições, são espaços marcados por tensões e contradições que emergem a partir dos embates dos projetos societários em disputa.

<sup>84</sup>Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/conjunto-dados-abertos>. Acesso em: 17 jan. 2020.

<sup>85</sup> O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é o documento que manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição. A construção do PPI tem como referência a Constituição Federal de 1988, que trouxe avanços significativos para a educação, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a gestão democrática (Brasil, 1988, Art. 206).

<sup>86</sup> A Resolução nº 6, de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, publicada pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica e Ministério da Educação.

A dinâmica do IFRJ é marcada por um processo de formação que vivencia à verticalização do ensino, onde os docentes atuam em diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso médio técnico ao doutorado. Nesse cenário formativo, para além das salas de aula e laboratórios, outros diálogos são necessários e urgentes.

No campus foram implantados três núcleos que, conforme o PDI configura o compromisso institucional com a proposta de Inclusão Social e Diversidade (2014-2018, p.105 a 108). São eles: Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED). A ação dos núcleos visa “complementar e integrar propostas específicas de ações inclusivas que estão sendo elaboradas e debatidas nos últimos anos”. Assim foi instituída a Coordenação Geral de Diversidade (COGED), vinculada a Pró-reitoria de Extensão (PROEX), responsável por articular temas e pautas junto às demais ações desenvolvidas pelo IFRJ, atuando em diferentes áreas, contando para isso com os núcleos.

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), tem como objetivo criar a cultura da “educação para a convivência”. Sua meta é assegurar que, através de uma educação profissional de qualidade, as pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas possam exercer seus direitos em condições de igualdade com as demais. Visam ainda promover ações que contribuam para inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, de nível técnico e tecnológico.<sup>87</sup>

O NAPNE, prepara o campus para receber as Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno. É o núcleo que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de inclusão no âmbito interno.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) que se constitui como um núcleo propositivo e consultivo que estimula e promove ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa (PDI/IFRJ, 2014-2018, p. 105).

---

<sup>87</sup> Sobre os núcleos, consultar Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 - 2018). Disponível em: <[ifrrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf](http://ifrrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf)>.



O NEABI tem como finalidade atuar no desenvolvimento de ações afirmativas no IFRJ, em especial na colaboração da implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Os Núcleos são como pontos de difusão de ideias e reflexões acerca da integração racial e cultura afro-brasileira, e possuem uma função de formar indivíduos numa perspectiva afrocentrada. Nas suas diferentes denominações e equivalências, tem se apresentado como um espaço de produção de conhecimento e de formação, um sujeito coletivo engajado na luta contra o racismo no meio acadêmico. Congrega pesquisadores, docentes, técnicos administrativos e interessados em diversas áreas do conhecimento que tenham como principais linhas de ações a temática das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, no Rio de Janeiro.

O terceiro é o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED)<sup>88</sup> e conforme definição contida no Plano de Desenvolvimento Institucional, o núcleo está voltado para a defesa de uma convivência democrática assim,

A convivência democrática pressupõe a construção de espaços nos quais a alteridade deve se fazer presente em uma perspectiva emancipadora. A valorização da equidade de gênero e a promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual são questões que ainda trazem tensões e conflitos no campo educacional. Tais tensões permanecem presentes quando o espaço escolar é concebido como sendo normatizador, disciplinador e de ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades (PDI/IFRJ, 2014-2018, p. 106).

O NUGED é responsável por desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher, dos apenados, dos trabalhadores em situações de vulnerabilidade social e de todo um elenco que compõe o universo da diversidade para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como a sua plena integração social, política, econômica e cultural.<sup>89</sup>

A implantação e atuação desses núcleos, que tem comumente em suas composições, representantes da comunidade escolar - docentes, funcionários administrativos e discentes - tem contribuído para a realização de um diálogo através de rodas de conversa, debates, palestras, seminários e oficinas acerca

<sup>88</sup> Em 2017 o Coletivo de Servidoras do IFRJ Contra o Machismo realizou em parceria com o NUGED do campus Rio de Janeiro, o Coletivo de Mulheres Bertha Lutz e o Laboratório Interdisciplinar de Estudos de Gênero e Sexualidade, o evento intitulado "Machismo: o silêncio mata", que contou com a presença de Marielle Franco (vereadora) e Cristiane Cerdera (professora) como palestrantes.

<sup>89</sup> Informações obtidas no <<https://portal.ifrj.edu.br/rio-de-janeiro/direcao-extensao-pesquisa-e-inovacao-depi>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

de temas que estão no centro do debate dos movimentos sociais e impactam as relações sociais que são estabelecidas nos espaços das instituições de educação.

Outros grupos que compõem e constroem um protagonismo na dinâmica cotidiana da instituição são os de representação estudantil, que no Campus Rio de Janeiro/IFRJ, se fazem representar das seguintes formas: Representantes de Turma, Conselho de Alunos Representantes (CART) e Grêmio Estudantil. Esses estão na estrutura da instituição e reconhecidos por lei. Contudo, novas formas de mobilização e organização foram criadas, tais como: Coletivo Negro de Estudantes Aqualtune, Coletivo de Mulheres, Coletivo de Estudantes LGBT, Grupo Religioso e outros. Esses sujeitos coletivos atuam e contribuem pautando demandas e reivindicações, tencionando o espaço de formação.

As demandas discursivas que emergem dessas ações, mobilizações e narrativas, podem alterar direções e promover outros possíveis resultados. Com efeito, é urgente o reconhecimento de que os espaços de formação e educação como escolas e universidades são permeados por tensões, conflitos e projetos em disputa, que estão presentes em toda a sociedade e nas relações sociais e de reprodução. Corpos e vozes insurgentes constroem seu deslocamento, com demandas e questões de sua realidade no tempo presente, em estruturas institucionais que na atualidade não estão preparadas para lidar com diferentes temas, e são desafiadas a atuarem no enfrentamento e inclusão de novas pautas como as do campo das relações raciais, e as questões de gênero, raça/etnia.

### **Mapeamento Quantitativo dos Estudantes Negros que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de corte racial:**

As ações afirmativas de acesso através de reserva de vagas de corte racial foram implementadas no IFRJ no ano de 2012, com a publicação e implantação da Lei nº 12.711. Ainda no segundo semestre do referido ano, a instituição publicou o edital para o processo seletivo conforme orientação da nova legislação, já em vigência. Desta forma em 2013, foi implementado o sistema de reserva de vagas, com inserção de estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.

No campus Rio de Janeiro do IFRJ, observamos notadamente o aumento das taxas de acesso de estudantes negros no Ensino Médio, principalmente após a implantação da referida Lei nas instituições federais. Nos Institutos

Federais (IFs), não identificamos histórico de implementação de reserva de vagas em períodos anteriores a referida lei federal. Assim, tendo em vista a experiência recente, reflexões, análises, estudos e pesquisas se apresentam como necessárias para avaliação das experiências nas instituições federais de ensino.

De acordo com o artigo 4º da Lei, as instituições federais que ofertam cursos de formação técnica de nível médio, como o IFRJ, passarão a reservar, em cada processo seletivo, por curso e turno, 50% de suas vagas aos estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Ainda em conformidade com a lei, o preenchimento das vagas por curso e turno passou a contemplar os estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

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 e por pessoas com deficiência.<sup>90</sup>(Brasil, Lei. 12.711/2012).

Observa-se o que, dispõe o artigo 5º da referida lei, que as vagas passaram a ser preenchidas, por curso e turno, por estudantes autodeclarados pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Na perspectiva de identificar os resultados da implementação da política de ações afirmativas, iniciamos esta etapa da pesquisa de campo com a realização do Mapeamento do Quantitativo dos Estudantes Negros, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de corte racial no período de 2013 a 2018. As informações fazem parte do banco de dados existentes na Secretaria do Ensino Médio Técnico do Campus Rio de Janeiro.

Na Tabela 2, apresentamos o quantitativo de estudantes dos grupos 1-A e 2-A, que são respectivamente originários de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos, sendo o 1-A com renda familiar bruta mensal *per capita* de até

<sup>90</sup> Redação dada pela Lei nº 13.409 de 2016, publicada em 29 de dezembro, inclui as pessoas com deficiência entre os beneficiários de cotas em seleções para universidades federais e escolas federais de ensino técnico. 29 de dez. 2016.

um salário mínimo e meio, e o segundo, 2-A, formado pelos também autodeclarados pretos e pardos, mas sem comprovação de renda.

Tabela 2 - Mapeamento Quantitativo dos Estudantes Negros que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de Corte Racial no Ensino Médio Técnico

Mapeamento Quantitativo dos Estudantes Negros do Ensino Médio Técnico Reserva de vagas de Corte Racial de 2013 a 2018 - Lei nº 12.711/2012												
GRUPOS	Anos/ Períodos <sup>91</sup>											
	2013		2014		2015		2016		2017		2018	
	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s	1s	2s
<b>1-A</b>	16	23	27	15	23	17	19	23	22	26	35	33
<b>2-A</b>	12	4	14	17	16	20	17	21	17	21	23	29
<b>Total 1</b>	28	27	41	26	39	37	36	44	39	47	58	62
<b>Total 2</b>	55		67		76		80		86		120	

Fonte: Planilhas dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas - SEMT/IFRJ<sup>92</sup>

Os estudantes acima, estão ou foram inseridos nos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado de química, farmácia, biotecnologia, alimentos e meio ambiente. Assim, temos o quantitativo de 484 estudantes que ingressaram a partir da reserva de vagas e que se autodeclararam pretos e pardos, no período de 2013 a 2018.

Dentre eles, 279 estudantes pertencem ao grupo 1A que possui renda familiar bruta mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio. E 205 estudantes pertencem ao grupo 2-A, formado pelos também autodeclarados pretos e pardos, mas sem comprovação de renda.

Os dados acima revelam que no referido período, ocorreu um aumento gradativo na inserção de estudantes negros, no campus Rio de Janeiro/IFRJ, a partir da implementação da política de reserva de vagas na modalidade de corte racial e social.

No texto da Lei nº 12.711/20112, encontramos no art. 8º, as disposições que tratam sobre a obrigatoriedade de um aumento gradativo no percentual de vagas a serem reservadas.

<sup>91</sup> Como já destacado, no IFRJ a seriação ocorre por períodos ou semestres.

<sup>92</sup> As Listas de estudantes foram fornecidas pela Secretaria de Ensino Médio Técnico do Campus Rio de Janeiro/IFRJ após solicitação formal, para constituírem parte da pesquisa de campo.

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.

Assim os dados acima revelam que no Campus Rio de Janeiro/IFRJ, os primeiros estudantes negros beneficiados com a política de reserva de vagas de corte racial e social, ingressaram após processo seletivo realizado em 2012, efetivando matrícula para o exercício do ano de 2013.

O ensino médio é a etapa obrigatória de transição para o ensino superior, ou seja, para cursar uma graduação o estudante tem que concluir o ensino médio. Assim, a referida lei que institui o acesso através da reserva de vagas de corte racial ou cotas para o ensino médio, estabelece como critério serem os candidatos oriundos da escola pública, e além disso o quesito renda e a categoria raça para o ingresso nos Institutos Federais, temos um processo que aponta possibilidades e oportunidades, uma tentativa de romper com uma lógica perversa. E isto se justifica na evidência já constatada nos estudos sobre desigualdades e diferenciação dos níveis sociais e econômicos entre diferentes grupos raciais no Brasil.

A edição da Lei nº 12.711/2012 e sua adoção pelos IFs, foram decisões de política pública que pretendiam criar mecanismos de discriminação positiva visando alterar a lógica em funcionamento nos processos seletivos e possibilitar o acesso, democratizando o ingresso a partir da inclusão de grupos historicamente invisíveis nas instituições consideradas de "melhor qualidade" como a rede federal de educação. E para a efetivação do aporte jurídico em questão, percebemos que ainda se fazem necessárias medidas e estratégias de divulgação e explicitações dos critérios, exigências e documentações pertinentes para a participação no processo seletivo nesta modalidade de acesso.

Dentre os desafios a serem enfrentados pelas instituições e seus agentes, temos o de realização do acompanhamento das situações de retenção, evasão e conclusão dos processos formativos. No presente estudo, não nos debruçamos sobre essa questão, mas percebemos que tal medida se apresenta de fundamental relevância para a avaliação da implementação desse eixo de ação afirmativa.

## 5.2.

### **Caracterização: perfil socioeconômico dos entrevistados e as estratégias de participação**

O estudo do perfil socioeconômico revelou dados sociais, econômicos e informações possibilitando aproximações sobre a realidade dos estudantes e familiares. O sujeito que ocupa a centralidade dessa pesquisa é o estudante negro, alvo de políticas públicas resultantes de reivindicações manifestas na história da educação, na perspectiva do antirracismo, tendo como fundamental, o protagonismo do Movimento Negro enquanto sujeito coletivo, operando na defesa e elaboração de políticas de reparação.

Aqui alinhamos nosso pensamento ao de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), quando afirma que os "intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do outro da sociedade" (Spivak, 2010, p. 22). Entendemos com a autora que o "outro" é o "sujeito subalterno pertencente às camadas pobres", forjadas e "constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, das diferentes formas de representação política e legal", e da possibilidade de assumirem postos de poder. O "outro" representa e reproduz em sua narrativa a luta dos trabalhadores (Spivak, 2010, p. 12).

Ao iniciarmos a sistematização das informações sobre as origens e outros dados referentes ao perfil dos entrevistados, fomos motivadas a realizar uma viagem no tempo, para pensar a escolha de nomes fictícios que pudessem representar e homenagear os estudantes, que concederam as entrevistas. A viagem, breve e direta, nos levou às contribuições do professor e militante Nei Lopes (2006), que em suas escavações e pesquisas destaca que "o tráfico de escravos africanos trouxe para o Brasil, entre a primeira metade do século XVI e meados do século XIX provavelmente mais de cinco milhões de indivíduos, provenientes de diversos mercados africanos" (Lopes, 2006, p. 7). Conforme o autor,

Olhando, agora para as expressões culturais desenvolvidas pelos africanos e seus descendentes no Brasil, vamos ver que elas provêm de duas grandes matrizes: a civilização florescida em parte dos atuais territórios de Congo-Kinshasa, Congo-Brazzaville, Gabão e norte de Angola; e a das civilizações desenvolvidas na região do golfo da Guiné, principalmente na atual Nigéria e no Benin, antigo Daomé. Esses traços constitutivos é que costumam classificar como bantos os primeiros; e como sudaneses, os outros. O tráfico de escravos africanos trouxe para o Brasil trabalhadores bantos, do Centro-Oeste africano, e sudaneses, da África Ocidental (Lopes, 2006, p.8).

Com o estudo do autor, podemos estabelecer aproximações e conhecer parte da história de nossas origens ancestrais e avançar no conhecimento dos nomes originários das nações do Continente Africano. Outra contribuição foi a partir das escavações realizadas por Munanga & Gomes (2010), que nos revelam que "todos os africanos levados para o Brasil, o foram através da rota transatlântica, envolvendo povos de três regiões geográficas", e destacam:

África Ocidental, de onde foram trazidos homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Niger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné, Camarões; África Centro-Ocidental, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (antigo Zaire), República Centro-Africana e, África-aural, envolvendo povos de Moçambique, da África do Sul e da Namíbia (Munanga & Gomes, 2010, p. 20).

O conhecimento das regiões geográficas de onde foram sequestrados africanos e africanas, e trazidos para o Brasil, podem contribuir também na motivação da busca por conhecimentos sobre a história, cultura e as vivências nas áreas política, religiosa, filosófica e tradições.

E considerando as contribuições que os autores apresentam, as regiões e os nomes podem ser identificadas no quadro abaixo, que contém nomes de origem africana e seus respectivos significados.

Quadro 7 - Nomes de origem Africana e seus significados

<b>Nomes Africanos</b>	<b>Significados/origem</b>
Aisha (Feminino)	Ela é vida (swahili)
Akilah (Feminino)	Inteligente, que tem razões
Amina (Feminino)	Confiável, honesta (Oeste da África)
Anaya (Feminino)	Olhar para Deus (Ibo Nigéria Oriental)
Ashanti (Feminino)	Mulher africana forte (Gana)
Rukiva (Feminino)	A que sobe alto (Swahili)
Sushaunna (Feminino)	Princesa / Deusa dos homens (Etiópia)
Terehasa (Feminino)	Santificada (Etiópia)
Tsehai (Feminino)	Raio de sol (Etiópia)
Uruhu (Feminino)	Liberdade (Kiswahili)
Wub (Feminino)	Magnífica, bonita (Etiópia)
Akin (Masculino)	Homem valente, guerreiro, herói (Yoruba da Nigéria)
Adjatay (Masculino)	Príncipe (Camarões)
Akil (Masculino)	Inteligente, usa a razão (Swahili)
Babu (Masculino)	Disposto (Africano do Oeste)
Bakari (Masculino)	O que terá sucesso (Swahili)
Berta (Masculino)	Forte, vigilante (Gurage da Etiópia)
Chaka (Masculino)	Grande monarca (África do Sul)
Chinua (Masculino)	Benções de Deus (Ibo da Gana)

Fonte: GELEDÉS e os significados dos nomes próprios africanos.<sup>93</sup>

<sup>93</sup> Fonte: GELEDÉS e os significados dos nomes próprios africanos. Geledés é uma organização política não governamental que atua nas áreas de ação política e social, em âmbito racial,

Acima temos o quadro de nomes originários do continente africano e seus significados, resultado de estudo e contribuição do Geledés. Para apresentação das narrativas e dos narradores, nossa escolha foi pela utilização dos nomes acima, de forma a representar e homenagear os estudantes entrevistados.

### O Perfil dos Estudantes Entrevistados<sup>94</sup>

O estudo do perfil revelou que os 19 (dezenove) estudantes, que foram identificados são oriundos do Ensino Fundamental ofertado por escolas da Rede Pública Municipal. No quadro 10 apresentamos dados de identificação e aferimos que 11 dos estudantes são do sexo feminino e 08 do sexo masculino; 10 se identificaram com a cor preta e 09 com a cor parda.

A faixa etária dos estudantes é de 16 a 22 anos. Temos assim um público formado por adolescentes e jovens, com um acúmulo de vivências no espaço educacional. Observamos que dentre eles, 03 tem 16 anos, 04 tem 17 anos, 08 tem 18 anos, 03 tem 19 anos e 01 tem 22 anos. Em relação ao estado civil, 18 são solteiros e 01 aluna vive em união estável, tendo uma filha com menos de um ano.

Quadro 8- Identificação dos Estudantes Entrevistados

Nome Fictício	Sexo	Idade	Cor	Curso	Período
Babu	Masculino	16	Preto	M. Ambiente	3º
Bakari	Masculino	16	Pardo	Alimentos	1º
Akilah	Feminino	16	Preta	Farmácia	2º
Akin	Masculino	17	Preto	Alimentos	3º
Aisha	Feminino	17	Preta	Biotecnologia	3º
Berta	Masculino	17	Preto	Alimentos	6º
Tsehai	Feminino	17	parda	Alimentos	5º
Ashanti	Feminino	18	Preta	Farmácia	3º
Uruhu	Feminino	18	Parda	Farmácia	3º
Amina	Feminino	18	Preta	Farmácia	5º
Anaya	Feminino	18	Preta	M. Ambiente	5º
Chaka	Masculino	18	Preto	Alimentos	3º
Rukiva	Feminino	18	Parda	Biotecnologia	3º
Terehasa	Feminino	18	parda	Química	5º
Akil	Masculino	18	Pardo	Química	7º
Chinua	Masculino	19	Pardo	Alimentos	3º
Adjatay	Masculino	19	Parda	Química	6º
Sushaunna	Feminino	19	Pardo	Biotecnologia	8º
Wub	Feminino	22	Preta	Farmácia	8º

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

de gênero, educação, saúde, comunicação, mercado de trabalho, pesquisa e outras. Sobre o significado, na tradição Yoruba, Geledés é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso. Entendemos que a divulgação da referida lista, cumpre um compromisso político e educativo, conforme a Lei nº 10.639/2003, em promover conhecimentos sobre a História da África, dos Africanos e da cultura africana, e as contribuições trazidas para o Brasil.

Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>>.

<sup>94</sup> O modelo da Ficha de Identificação do Entrevistado encontra-se no Apêndice 1.



Em relação aos cursos observamos que estão inseridos nos cinco cursos ofertados no Ensino Médio Técnico Integrado, nos diferentes períodos de formação. Conforme o quadro acima os cursos com maior representatividade são o de Técnico em Alimentos, com 06 estudantes e o de Técnico em Farmácia com 05 estudantes. Os cursos Técnicos de Biotecnologia e Química com 03 estudantes e o Técnico de Meio Ambiente com 02 estudantes. Sobre os períodos de formação temos uma variedade de participações, com exceção do quarto período, que não está representado. Essa variedade nos possibilitou o acesso as apreensões dos estudantes a partir das suas diferentes experiências e vivências cotidianas acumuladas.

No estudo nos deparamos com adolescentes e jovens negros, oriundos de famílias de baixa renda, famílias com baixa qualificação escolar e profissional, moradoras em sua maioria nas áreas das zonas norte e oeste.

Na aferição da situação socioeconômica, a partir da renda familiar *per capita*, temos os resultados apresentados no quadro 9 que revela a existência de famílias vivendo em situação de pobreza e de extrema pobreza<sup>95</sup>. Considerando que o salário mínimo vigente em 2018, correspondia a R\$ 937,00 (novecentos e trinta e sete reais), e em 2019 alcançou os valores de R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais) e posteriormente R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais), temos conforme tabela abaixo, famílias negras vivendo na linha da pobreza. E isso, mais uma vez remete as desigualdades e desvantagens a que estão submetidas as famílias negras no cenário brasileiro.

Conforme dados do IBGE (2019), as pessoas em situação de extrema pobreza possuem rendimento domiciliar até R\$145,00 per capita mensais, e as pessoas em situação de pobreza possuem rendimento domiciliar entre R\$145,00 e R\$420,00 per capita mensais.<sup>96</sup> Assim, dentre as famílias dos estudantes abaixo temos 01 família em situação de extrema pobreza e 05 famílias em situação de pobreza.

<sup>95</sup> Linha de pobreza é o termo utilizado para descrever o nível de renda anual com o qual uma pessoa ou uma família não possui condições de obter todos os recursos necessários para viver. A linha de pobreza é, geralmente, medida em termos per capita (expressão latina que significa "por cabeça") e diversos órgãos, sejam eles nacionais ou internacionais, estabelecem índices de linha de pobreza.

<sup>96</sup> Agência IBGE Notícias. Síntese de indicadores sociais. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>

Quadro 9 - Renda *per capita* familiar

Renda per capita R\$	Famílias
0,0	1
150,00	1
200,00	1
263,00	1
293,00	1
300,00	1
450,00	1
490,00	2
500,00	2
560,00	1
600,00	2
625,00	1
950,00	1
1.125,00	1
Não respondeu	2

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

O quadro acima revela o nível de pobreza que marca as famílias que inseriram seus filhos, pretos e pardos, no Ensino Médio Técnico, numa instituição de educação federal, considerada uma das melhores para a formação técnica, o Campus Rio de Janeiro/IFRJ. Entendemos que a conquista da inserção é inegável e pressupõe estratégia de reparação. Ao mesmo tempo, retrata os desafios enfrentados pelas famílias negras que "ousam sonhar uma formação de qualidade" para as mais novas gerações.<sup>97</sup>

Conforme dados do IBGE, o Brasil é classificado entre os países com rendimento médio-alto, com base na Renda Nacional Bruta - RNB per capita, para os quais o Banco Mundial sugere a linha de US\$ 5,50 Paridade do Poder de Compra - PPC para classificar as pessoas na pobreza. Em 2018, no Brasil, havia 25,3% da população com rendimentos inferiores a US\$ 5,50 PPC por dia, aproximadamente R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente em 2018, de R\$ 937,00 (IBGE, 2019, p.60).<sup>98</sup>

Devemos considerar que, para além das despesas mensais envolvendo moradia, saúde, alimentação, vestuário, transporte e outros, os gastos com a educação de um membro da família inserido em uma escola pública, requer investimentos de diferentes ordens para manutenção e permanência.

<sup>97</sup> A frase faz alusão ao documentário "Nunca Me Sonharam", que mostra a realidade dos jovens brasileiros inseridos no Ensino Médio que sonham com um outro futuro. Apresenta diálogos, narrativas e testemunhos de estudantes, professores e gestores, sobre as condições de oferta de educação pública do Brasil. O filme nos convida a refletir com os protagonistas, que expressam os desafios, expectativas e sonhos sobre uma outra educação possível.

Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=AoiJuH\\_75Y0](https://www.youtube.com/watch?v=AoiJuH_75Y0)>.

<sup>98</sup> Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>

Ainda sobre a situação socioeconômica, observamos no quadro 10, a busca das famílias dos entrevistados pela inserção em programas sociais, de transferência de renda e nos deparamos com o seguinte quadro:

Quadro 10 - Inserção em Programas

<b>Inserção em Programas e ou Benefícios Sociais</b>	
Cadastro Único do Governo Federal	07
Programa Bolsa Família – PBF	06
Programa Bolsa Família Carioca – BFC	03
Tarifa Social LIGHT	01
PROUNI	01
Nenhum	11

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

Dos 19 entrevistados, 08 declararam que suas famílias estão inseridas em programas sociais, enquanto 11 declararam a não participação. A participação em programas sociais configura estratégia de acesso a serviços e benefícios como os de transferência de renda para a sobrevivência das famílias. Visam contribuir na ampliação da renda familiar. Acerca da inserção nos programas, 07 entrevistados afirmaram que suas famílias possuem o Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)<sup>99</sup>. Criado em 2001, o CadÚnico constitui um instrumento de coleta de dados e informações que objetiva identificar famílias de baixa renda, para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda.

Dentre os entrevistados, 06 informaram que as famílias estão inseridas no Programa Bolsa Família (PBF).<sup>100</sup> Criado em 2003 pelo governo federal, o PBF caracteriza-se pela transferência de renda. Em seguida temos 03 inserções de famílias no Programa Cartão Família Carioca (CFC)<sup>101</sup>, também de transferência de renda criado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2010.

<sup>99</sup> Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) é um instrumento de coleta de dados e informações que objetiva identificar famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda. Criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso em 2001 pelo Decreto nº 3.877. O CadÚnico serviu de base ao processo de unificação dos programas de transferência condicionada de renda e como referência para a maioria dos programas de combate à pobreza, elaborados a partir de sua criação. Posteriormente fora revogado pelo Decreto nº 6.135 de 2007 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

<sup>100</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836, que unificou e ampliou vários programas anteriores de transferência de renda. Cabe ressaltar que para inserção PBF, os beneficiários devem realizar o CadÚnico.

<sup>101</sup> O Cartão Família Carioca constitui o Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do Rio de Janeiro, criado pelo Decreto Nº 32.887 de 8 de outubro de 2010, com objetivo da melhoria da qualidade de vida das famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, e condicionado ao cumprimento de contrapartidas sociais. 3º. Os beneficiários do são as

Além desses, temos a participação no benefício da Tarifa Social de Energia Elétrica<sup>102</sup>, no qual 01 entrevistado apontou ser a família beneficiária, e ainda 01 família com participação no Programa Universidade para Todos - PROUNI<sup>103</sup>, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais nas universidades particulares.

Podemos aferir que as famílias de mais baixa renda, buscam formas de inserção nos programas e benefícios sociais disponibilizados com fins de alterar sua condição sócioeconômica e de pobreza. Ao discutir a trajetória do Serviço Social com profissionais que atuam com o fenômeno da pobreza, a pesquisadora Maria Carmelita Yasbek chama atenção para o desafio de atuar com essa realidade, e das famílias que tem o cotidiano marcado por desigualdades,

Efetivamente, a pobreza é parte da experiência diária do trabalho dos assistentes sociais. Convivemos muito de perto com a experiência trágica de pertencer às classes subalternizadas em nossa sociedade; conhecemos esse universo caracterizado por trajetórias de exploração, pobreza, opressão e resistência, observamos o crescimento da violência, da droga, e de outros códigos que sinalizam a condição subalterna: o desconforto da moradia precária e insalubre, as estratégias de sobrevivência frente ao desemprego, a debilidade da saúde, a ignorância, a fadiga, a resignação, a crença na felicidade das gerações futuras, o sofrimento expresso nas falas, nos silêncios, nas expressões corporais, nas linguagens além dos discursos (Yasbek, 2010, p. 153).

Os dados dos quadros 09 e 10 evidenciam a realidade vivenciada pelas famílias dos estudantes negros inseridos no ensino médio, enfrentando os desafios das desigualdades raciais. Nos permite constatar a crescente desigualdade social no Brasil, por diversos ângulos. Para se alimentar, realizar a higienização e manutenção da moradia, enfrentar gastos com saúde e vestuários por exemplo, e também com a educação. Os brasileiros pertencentes à camada de renda mais pobre comprometem mais do que recebem como renda familiar para a manutenção da sobrevivência.

Os resultados nos levam a refletir também sobre o caráter de inclusão das políticas públicas que são fruto de reivindicações coletivas e visam a efetivação

---

Famílias em situação de pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal per capita estimada abaixo da linha de pobreza (R\$ 108,00 cento e oito reais).

<sup>102</sup>A Tarifa Social de Energia Elétrica, regulamentada pela Lei nº 12.212, de 2010 e pelo Decreto nº 7.583 de 2011, é caracterizada por descontos na conta de energia elétrica, concedido pelo Governo Federal a famílias de baixa renda que atendam a todos os critérios para receber o benefício. O desconto pode chegar a até 65%, variando de acordo com o consumo mensal.

<sup>103</sup> O Programa Universidade para Todos - PROUNI, foi instituído pela Lei nº 11.096 de 2005, sob a gestão do Ministério da Educação, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

de direitos, aqui em particular no âmbito da educação para o acesso, formação de qualidade e permanência. Contribuições da pesquisadora Carmelita Yasbek (2004) sobre a pobreza como constitutiva do capitalismo e como resultado da falta ou ausência de "direitos" e de "oportunidades" apontam que “a pobreza é uma categoria política que abarca ausência tanto de direitos quanto de oportunidades. A existência de indivíduos “pobres” representa a persistência de heranças históricas da sociedade brasileira” (Yasbek, 2004, 154. Apud, Pinto, 2015, p. 206).

Um dos desafios do tempo presente para a efetivação e sucesso das políticas de ações afirmativas, dentre outras coisas, é o nível de compromisso assumido em defesa e pertinência da democratização da educação, das pressões e tensões que podem mobilizar uma agenda de interesses e pautas na perspectiva de políticas antirracistas e universais, e garantia de acesso a outros direitos como emprego, renda, alimentação e moradia.

Conforme estudos do IBGE, sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), as desigualdades de acesso a rendimentos entre pessoas de cor ou raça preta ou parda e pessoas de cor ou raça branca, remetem as desigualdades raciais, e no tempo presente ainda persistem.

O gráfico 11 abaixo apresenta dados sobre o rendimento mensal domiciliar *per capita* médio por cor ou raça, com destaque para os valores referentes ao período de 2012 a 2018 (IBGE, 2018), o que nos faz refletir sobre a realidade apresentada pelos estudantes negros inseridos nos cursos do Campus Rio de Janeiro/IFRJ.

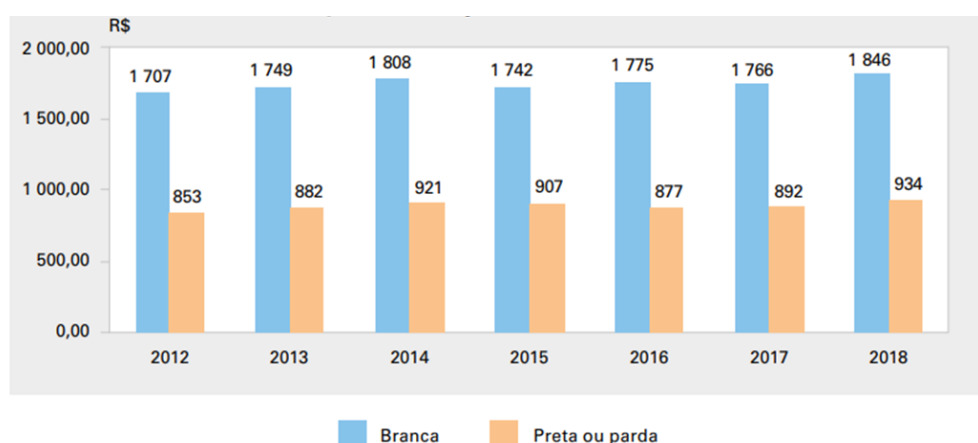


Gráfico 13 - Rendimento mensal domiciliar *per capita* médio, por cor ou raça - Brasil - 2012-2018. Fonte: PNAD contínua - 2012-2018 – IBGE.

A pesquisa do IBGE destaca, situações de ligeira redução de diferenças nos ganhos salariais entre brancos e negros, mas que não alteram as

desigualdades raciais histórias. E essas disparidades refletem o racismo estrutural que marca a realidade brasileira.

Ainda sob este enfoque, em 2018, pessoas de cor ou raça preta ou parda tiveram rendimento médio domiciliar per capita de R\$ 934,00, diante do rendimento médio de R\$ 1.846 das pessoas de cor ou raça branca. Entre 2012 e 2018, houve ligeira redução dessa diferença, explicada por um aumento de 9,5% no rendimento médio de pretos ou pardos, ante um aumento de 8,2% do rendimento médio dos brancos. Porém, tal redução não foi capaz de superar a histórica desigualdade de rendimentos e o rendimento domiciliar per capita médio de pretos ou pardos foi de aproximadamente metade do recebido pelos brancos. (IBGE/PNADC, 2012-2018).

E como destacou Yasbek, "a existência de indivíduos pobres", em situações de desigualdades e desvantagens acumuladas, assim como ofertas insuficientes de serviços e recursos, identificamos este reflexo também nas condições de acesso a moradia. As informações apresentadas no quadro 11, sobre a localização da moradia das famílias dos entrevistados, demonstram que os estudantes são oriundos dos Municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu e estão concentrados nos seguintes bairros e zonas:

Quadro 11 - Bairros de origem dos entrevistados

Municípios	Bairros de origem	Famílias	Distribuição das Zonas
Rio de Janeiro	Catumbi	1	Zona Central
	Rocinha	1	Zona Sul
	Inhoaíba	1	Zona Oeste
	Campo Grande	2	
	Curicica	2	
	Gardênia Azul	1	
	Barra da Tijuca	1	
	Taquara	1	Zona Norte
	Maré	1	
	Ilha do Governador	1	
	Olaria	1	
	Cascadura	1	
	Rocha Miranda	1	
	Campinho	1	
	Ricardo de Albuquerque	1	
Nova Iguaçu	Austin	1	
Não respondeu			1

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

Os dados de moradia revelam os bairros e as zonas de localização, demonstrando que dos 19 entrevistados, 08 famílias vivem na Zona Oeste, 07 na Zona Norte, 01 família moradora nas Zonas Central e Sul, e 01 família do Município de Nova Iguaçu, em Austin.

Os entrevistados são de famílias oriundas de áreas periféricas, pois mesmo as remanescentes da zona sul, são moradoras da maior favela da América Latina, a Rocinha. Entendemos o termo periferia, como aquele que designa às zonas de uma cidade que estão em torno do centro histórico, áreas dos subúrbios de uma cidade ou ainda municípios que circundam um núcleo metropolitano central. Historicamente são marcados pelo acesso precarizado aos serviços e políticas públicas, poucas opções de lazer e de oportunidades de trabalho.

Numa perspectiva de construção contra hegemônica, identificamos nos últimos anos a manifestação de sujeitos periféricos, que expressam os valores culturais e a sua arte, reivindicam e denunciam os processos de manutenção de desigualdades, face aos privilégios ofertados nos centros e metrópoles. Nessa dinâmica, a periferia não será definida pela distância física, mas antes em termos de acessibilidade, pela incapacidade de acesso a bens e serviços.

Resultados do estudo do perfil socioeconômico dos entrevistados, nos permitem aferir que os estudantes e suas famílias configuram segmentos da população de baixa renda, vivenciando a persistência das desigualdades sociais e raciais. E o acesso as informações tornou possível uma aproximação para a leitura da realidade dos estudantes, sonhos, projetos, dificuldades e desafios.

### **Formas de participação dos estudantes**

As escolhas quanto as formas de participação em grupos ou em coletivos traduzem formas de organização e mobilização entorno de interesses, aprendizados, acesso a conhecimentos, informações e ainda de lutas e reivindicações.

O quadro 12 trata da participação dos estudantes entrevistados em grupos em fase anterior à inserção no IFRJ. A maior parte participou de cursos preparatórios para o processo seletivo para ingresso. Nele identificamos que dos 19 entrevistados, 10 afirmaram que participaram de algum curso preparatório. Identificamos aqui o esforço de mais de 50% dos estudantes, que de alguma forma se mobilizaram para o processo de estudo para aumentar as chances e oportunidades de inserção na instituição de educação de sua escolha, mesmo pelo sistema de reserva de vagas.

Quadro 12 - Participação em cursos preparatórios para processo seletivo

Curso Preparatório		
Cursos	Modalidade	Inserção
Domínio Total	Particular	1
Projeto Bruninho	Projeto social	2
CEASM	Comunitário	1
Pré-Técnico	Particular	1
Curso Atitude	Particular	1
Winners	Particular	1
Capacitação		
CBF - curso básico de formação	Particular	1
COLIBRI	Projeto social (militar)	1
Escola Municipal	Projeto social	1

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

Quanto a caracterização dos cursos, identificamos que 05 eram particulares, 02 comunitários, 01 ofertado na própria escola de ensino fundamental e 02 não especificaram. Com efeito, temos aqui o reflexo das experiências dos cursos preparatórios, que nos anos 1980 foram promovidos a partir de diferentes iniciativas, mobilizando esforços em preparar estudantes para o ingresso nas universidades como os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), sendo agora a mobilização entorno também do ingresso no Ensino Médio das escolas públicas federais (IFs, Colégio Pedro II, CEFET, CAP - UFRJ, FIOCRUZ) e outras.

Além de identificar as formas de preparação para ingresso na instituição de educação, procuramos aferir também se nas famílias dos estudantes, outros componentes estão optando pelo sistema de reserva de vagas de corte racial para ingresso. Assim ao indagarmos sobre ser o estudante a primeira pessoa da família a candidatar-se pelo sistema de reserva de vagas, obtivemos as seguintes respostas: 08 disseram que sim e 11 que não, ou seja, dentre as 19 famílias dos entrevistados, 11 contam com mais de um componente familiar buscando a inserção através do sistema de reserva de vagas de corte racial. Este dado evidencia que no núcleo familiar as informações sobre o sistema de ingresso através da reserva de vagas podem estar ganhando visibilidade e mobilizando mais jovens e adolescentes.

Em relação às motivações para a escolha do curso e da instituição para o processo de formação, temos que essas ocorrem a partir das vivências, das informações que acumulam e dos projetos de formação que elaboram. Assim, temos os dados do quadro 13:



Quadro 13 - Motivações para escolha do curso e da instituição de ensino

Motivações para a escolha			
Do Curso	Quant.	Da Instituição	Quant.
Área de interesse	10	Ensino público de qualidade /nome da instituição	12
Mercado de trabalho	5	Oferta do curso	4
Curiosidade	2	Foi a que passei	1
Indicação de professor	1	Indicação de amigo	1
Não respondeu	1	Não respondeu	1

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

Em relação as justificativas e motivações para a escolha dos cursos, 10 entrevistados revelaram que foi o interesse que tinham pela área escolhida, 05 responderam que foi em razão do mercado de trabalho e remuneração, 02 apontaram a escolha por curiosidade, 01 o motivo foi após indicação de um professor. Os dados revelam uma escolha pensada e fundamentada em informações e busca de satisfações como realizar desejos de ascensão social e também de alteração da condição econômica.

Já as motivações para a escolha da instituição, se destacam, pela oferta de ensino público de qualidade e pelo nome da instituição, que foram apresentados por 12 entrevistados; para 04 alunos foi a oferta e, a aprovação e indicação respectivamente por 01 entrevistado. Então, temos aqui o reflexo da busca crescente por inserção em instituições federais de educação que vem historicamente ofertando um ensino médio que possibilita preparação e formação para o mercado de trabalho como também para inserção no ensino superior. Essas escolhas emergem de vivências e realidades complexas, dadas as condições socioeconômicas, de moradias em áreas distantes da instituição, mas marcadas por sonhos e desejos de realizações.

E considerando o contexto de vivências marcadas por desvantagens, desigualdades e resistências, temos o quadro abaixo, no qual apresentamos fragmentos das narrativas dos entrevistados, destacando as percepções sobre os desafios e dificuldades encontradas na trajetória escolar e as estratégias adotadas para superação dos desafios.

Quadro 14 - Desafios e estratégias de superação na trajetória escolar

Desafios encontrados	Quant.	Estratégias para superação	Quant.
Ser originário de escola pública municipal e não ter domínio do conteúdo dos componentes curriculares ou ter de forma incompleto	10	Estudar com amigos, organizar e participar de grupos de estudo, estar no coletivo	9
Identidade racial e pouca presença de estudantes negros	3	Estudar mais horas sozinho	9
Professores exigentes	2	Tirar dúvidas com professores	3
Morar longe	2	Procurar a monitoria para tirar dúvidas	2
Retenções	2		
Muitas matérias difíceis	1	Desestressar no espaço de convivência com amigos	1
A condição financeira	1		
Desafio acadêmico no processo de aprendizagem	1	Ficar mais tempo na biblioteca	1

Fonte: Ficha de Identificação dos entrevistados (2019).

Conforme apresentam os entrevistados, a principal dificuldade está relacionada a insuficiência no domínio do conteúdo acumulado no ensino fundamental, o que dificulta o aproveitamento dos conteúdos dos componentes curriculares do ensino médio (10 respostas). Como alternativa de superação, apontam estratégias como estudar em grupo e estudar sozinhos (09 respostas). Outras alternativas apontadas foram: tirar dúvidas com professores, 03 respostas e buscar formas de desestressar e ficar mais tempo na biblioteca.

As dificuldades que emergem no processo de ensino e aprendizagem, expressas nas narrativas dos estudantes, resultam do que eles denominam como de uma "base fraca". Com efeito tudo isso provoca na trajetória escolar situações de tensão, desconforto, frustrações e sofrimento. Nas narrativas identificamos uma variedade de dificuldades, contudo, apresentam também alternativas para a superação.

As narrativas expressas pelos estudantes são dolorosas, e como afirma o professor Manoel de Jesus Bastos (2017), são reais e revelam diferentes implicações no campo da educação. "A realidade doída, mas real, é que ainda há um grande número de indivíduos que fazem parte das estatísticas: "defasagem escolar", "fora da escola", "idade não correspondente ao ano/série" (Bastos, 2017, p. 281). Entendemos com o autor que "o nosso sistema educacional funciona muito aquém das expectativas da sociedade", e que os resultados revelam a demanda por planejamentos e propostas possíveis para a efetivação de uma educação de qualidade.

No intento de caracterizar os estudantes sujeitos da pesquisa, para além da identificação do perfil socioeconômico, buscamos destacar as formas de participação, de mobilização e de construção de resistência, que ganham

potencialidade e atravessam a vivência estudantil, assumindo um outro sentido no processo de formação.

Assim, sobre as formas de participação no espaço escolar do IFRJ, na atualidade, dos 19 entrevistados 08 participaram de algum grupo ou coletivo, 09 relataram não participar e 02 não responderam. Dentre os 08 que participaram, buscamos identificar as formas de participação, objetivos que motivaram a experiência e em quais grupos ou coletivos os estudantes estão inseridos. No quadro 15 temos o seguinte resultado:

Quadro 15 - Formas de participação dos estudantes e objetivos<sup>104</sup>

Grupos que participam	Frequência	Objetivos da participação
Coletivo Aqualtune de Estudantes Negros e Negras	03	Pautar as dificuldades encontradas por essas minorias e encontrar soluções
Departamento de Dança	03	Levar cultura aos estudantes
LGBT	02	Não respondeu
Coletivo de Mulheres	02	Debater questões da mulher na sociedade
Cheerleading	01	Animação de torcida
Coral	01	Cantar
Coletivo NERD	01	Difundir a cultura NERD
Vôlei	01	Treinar voleibol e jogar
Projeto Resgate (religioso)	02	Encontros e conversar sobre assuntos bíblicos, buscando intimidade com Deus, comunhão com amigos e desafogar do caos da vida acadêmica imposta pelo IFRJ

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

Quanto as formas de participação, alguns entrevistados revelaram participar de mais de 01 grupo. Em relação a participação, os entrevistados apresentaram algumas justificativas ou objetivos para a mesma. Dentre as narrativas destacamos, as que justificam ou escolhem participar em razão das temáticas centradas na defesa das "minorias", das "mulheres" e dos "negros", que ganha centralidade no campo das interpretações e construção de identidades. São adolescentes e jovens que iniciam participação em coletivos e grupos, estabelecendo afinidades com as respectivas agendas e pautas.

As escolhas apresentadas acima pelos entrevistados inseridos nos cursos do ensino médio, nos remetem a destacar o caráter político e educativo que está presente nas diferentes formas de expressão dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, de Mulheres Negras e Movimento LGBT, que nas últimas décadas vem ampliando seus espaços de participação e apresentação de suas pautas e agendas numa perspectiva de insurgência. Com efeito, nas instituições de educação emergem ações e sujeitos coletivos que expressam suas vozes, representam interesses e pautas que derivam de um

<sup>104</sup> Os coletivos e grupos apresentados pelos estudantes expressam vivências de participação no espaço escolar, Campus Rio de Janeiro do IFRJ.

conjunto de contradições presentes nas relações institucionais, individuais e coletivas.

Podemos observar que o movimento estudantil no âmbito do Campus Rio de Janeiro/IFRJ, é mais expressivo em meio aos discentes da educação profissional de nível médio e com isso os coletivos de representação estudantis são mais atuantes na percepção e inclusão das pautas e agendas.

Estudos das pesquisadoras e ativistas Miranda e Silva (2015), sobre narrativas insurgentes de estudantes negros trazem para a reflexão a emergência de vozes comprometidas em dar visibilidade as vivências e saberes que acumulam, contribuindo para a troca de aprendizados nos espaços de enfrentamentos como o da educação. Conforme as autoras, devemos estar atentos para as demandas, reivindicações e pautas como racismo, discriminação e outros pois:

São aspectos que ganharam centralidade no encaminhamento da proposição de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil nas últimas décadas. Ao nosso ver, são disjunções históricas denunciadas nas lutas pelos direitos das populações negras e que problematizam o lugar de importância da comunidade universitária (**ou escolar**) frente aos desdobramentos das políticas de acesso ao ensino superior (**e médio**) e das medidas de acolhimento de um grupo insurgente, de uma "Juventude outra" (Miranda & Silva, 2015, p. 625)<sup>105</sup>.

As experiências dos estudantes do Ensino Médio, na inserção e participação política através do Coletivo Aqualtune de Estudantes Negros, Coletivo de Mulheres e Coletivo LGBT, configuram práticas insurgentes que desafiam o silêncio de uma ordem rígida e eurocêntrica, desbravando espaços e construindo identidades no processo de formação. Ao nosso ver essas experiências e práticas dos estudantes negros podem contribuir principalmente para a definição e construção dos projetos de formação, auxiliando na promoção de sua mobilidade.

Necessário destacar ainda que, a implementação de políticas de ações afirmativas contribui para o deslocamento de outros sujeitos de direito, com outras pautas e interesses, pois a partir dos aportes jurídicos que instituem o sistema de reserva de vagas – corte racial e social - nas universidades e nos institutos federais, assumimos a obrigatoriedade de inclusão de corpos e narrativas de sujeitos, que trazem outras experiências, vivências e histórias. As escolas e as universidades também se comprometem com a promoção de vozes

---

<sup>105</sup> Grifos nossos.

outras, que não as tradicionais, por meio de narrativas, biografias, alegorias e outros recursos, para produção de conhecimento.

As formas de inserção e participação, bem como as motivações apresentadas nos levam a entender que os estudantes buscam estabelecer articulações e vínculos com os temas de seus interesses, que possibilitam construções de pertencimento a partir de afinidades. Assim, alinhamos nossa reflexão ao pensamento de Souza (1990), em relação a participação política, quando destaca que para o negro, a iniciativa de participação em grupos pode significar a busca por um novo Ideal de Ego " que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um Ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da História"<sup>106</sup>, e que conforme a autora, esse exercício de prática política possa "representar para o negro como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar" (Souza, 1990, p. 44).

Percebemos no discurso dos estudantes, um processo de construção de um compromisso e identidade com um sujeito coletivo que segue sendo forjado na busca de interesses comuns, um pertencimento e envolvimento com causas e pautas. Conforme Gomes "a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial", e nas vivências dos estudantes, surge a emergência em problematizar situações e acontecimentos no cotidiano escolar "sobre si mesmos, a partir da relação com o outro" (Gomes, 2012, p. 43).

Sobre as experiências expressas nas narrativas dos estudantes e as contribuições e reflexões de Souza (1990) e de Gomes (2012), podemos aferir que os estudantes negros constroem um protagonismo político e ressignificam o espaço de formação, contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, apresentando demandas e reivindicações. Eles forjam estratégias de mobilização e reivindicação, e tencionam para a adoção de práticas que expressem seus interesses. Souza destaca que uma das formas de exercermos a autonomia individual é afirmando a nossa identidade através de um discurso sobre si mesmo, e que para isto é necessário um conhecimento da realidade concreta.

---

<sup>106</sup> Conforme a psicanalista Neusa Santos Souza Ego é o lugar em que se reconhece, o eu de cada um, designa na teoria psicanalítica, uma das três estruturas do modelo triádico do aparelho psíquico: Id, Ego e Superego (1990).

Em termos de formas de participação nas experiências dos estudantes destacamos: as inserções nos cursos preparatórios (anterior ao IFRJ); as inserções nos coletivos de estudantes negros, de mulheres, LGBTQ+, grupo religioso e outros. Com base nas narrativas, observamos que essas formas de participação configuram estratégias de organização ou de busca para construção de pertencimento, trocas a partir das vivências cotidianas e formulação de demandas e reivindicações no espaço de formação.

Destacamos ainda a potencialidade da articulação entre NEABs, e Coletivos de Estudantes, que podem fortalecer a tríade estudo, pesquisa e extensão na educação e dar visibilidade as agendas e pautas dos diferentes atores e sujeitos coletivos envolvidos. Essas constituem estratégias do MN, que se transforma continuamente, influenciado e propondo políticas e ações emancipatórias.

E nessa dinâmica tivemos o surgimento de Coletivos de Universitários Negros/as nos anos de 1970<sup>107</sup>. Os Coletivos Negros se apresentam como uma modalidade de ação coletiva negra, que trazem uma outra proposta político-pedagógica. E na experiência do Coletivo Negro de Estudantes Aquatune/IFRJ, as pautas e temáticas revelam o compromisso com o combate ao racismo, as diferentes formas de discriminação, processo de fortalecimento de identidades e pertencimentos.

Na década de 1990, observamos a ampliação dos Coletivos Negros impulsionados pelo fortalecimento das agendas do Movimento Negro, denunciando a persistência das desigualdades raciais, do genocídio do povo negro e de defesa de políticas antirracistas, como a intensificação do debate entorno das políticas de ações afirmativas. Ainda conforme Santos (2019), "esses coletivos de estudantes constituem uma modalidade de ação coletiva negra e são, portanto, parte da experiência política dos movimentos negros brasileiros das últimas décadas".

---

<sup>107</sup> Em estudo elaborado por Rafael Petry Trapp, identificamos o protagonismo de Coletivos de Estudantes Universitários Negros na década de 1970, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, como o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), que reunia estudantes para discutir temas e problemas do negro dentro da, e para, a Universidade. Disponível em: <[http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Artigo\\_educacao\\_e\\_questao\\_racial\\_dez\\_2015\\_-\\_rafael\\_trapp.pdf](http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Artigo_educacao_e_questao_racial_dez_2015_-_rafael_trapp.pdf)>. Acesso em: 29 de jun. 2020.

### 5.3.

#### **As Narrativas dos Estudantes sobre as Políticas de Ações Afirmativas**

Nesta seção discorreremos sobre os resultados da pesquisa de campo, coleta de dados através das entrevistas realizadas com 19 estudantes negros inseridos nos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas de corte racial. Utilizamos um Roteiro de Entrevista<sup>108</sup> semiestruturado, que possibilitou identificar as apreensões, percepções, entendimentos e opiniões presentes nas narrativas dos estudantes negros acerca de sua trajetória e vivências e sobre a implementação da política de ações afirmativas na educação.

Tomando de empréstimo dizeres de Souza (1990, p. 32), "passaram por nossos olhos, ouvidos e pele, fragmentos de discursos..." generosamente narrados pelos estudantes negros nas entrevistas concedidas.

E para uma melhor visualização dos resultados do estudo, organizamos esta seção em subseções, afim de destacar nas narrativas que os estudantes expressam, as perspectivas acerca das políticas de ações afirmativas e dos três eixos das ações afirmativas identificados na tese.

#### 5.3.1.

##### **Narrativas sobre as Políticas de Ações Afirmativas**

O debate sobre as ações afirmativas na educação está na ordem do dia e ocupam espaços nas academias, seminários coletivos e grupos, mas demandam conhecimento, principalmente em razão dos frequentes ataques a essa conquista jurídica. Na perspectiva de apreender e analisar as narrativas elaboradas pelos entrevistados acerca da definição conceitual sobre as políticas de ações afirmativas, inicialmente apresentamos a definição elaborada pelo jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001), que define:

As políticas de ações afirmativas são 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 ou 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 educação e emprego (Gomes, 2001, p. 135.).

---

<sup>108</sup> O modelo do Roteiro de Entrevista encontra-se no Apêndice B.

Com a apresentação acima, buscamos contribuir para que o estudante tivesse acesso a uma definição que vem sendo difundido nos documentos, estudos, pesquisas e produções textuais acadêmicas, e ao mesmo tempo, identificar a percepção que elaboram.

Ao perguntarmos aos estudantes qual entendimento e percepção constroem sobre a política de ações afirmativas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 16 - Percepções sobre as Políticas de Ações Afirmativas

Percepções sobre as Políticas de Ações Afirmativas	Frequência
Importante	7
Necessária	6
Muito positivo	5
Diminuir a desigualdade	5
Forma de buscar a igualdade	4
Reparação	4
Eu acho que as cotas raciais ajudaram muito	4
Possibilitar a diversidade	4
Forma de acesso	2
Combater a discriminação	1
Eu acho que é o certo	1
Contribui bastante	1
Constitui direitos	1
Representatividade	1
Forma do governo, e do IF tentar incluir as pessoas dentro do colégio, tipo as cotas	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

No quadro 16, podemos aferir que alguns entrevistados elaboram uma associação entre Políticas de Ações Afirmativas e política de cotas, dado que identificamos ser necessário elucidar junto ao corpo discente<sup>109</sup> e a comunidade acadêmica, pois a política de reserva de vagas de corte racial e social, ou de cotas, constitui uma das modalidades de ações afirmativas.

Através das narrativas os entrevistados expressaram diferentes adjetivos para definir a política de ações afirmativas. No quadro geral, o que se destaca é a avaliação favorável à política, que traz contribuições para "combater a desigualdade" e promover a "reparação" da dívida histórica junto a população negra. Identificamos também que as ações afirmativas se apresentam atravessadas por reivindicações que envolvem "acesso", "direitos", "diversidade" e "oportunidades".

<sup>109</sup> Ao mesmo tempo, entendemos ser a política de cotas uma das iniciativas governamentais de ações afirmativas implantadas no campo da educação, que está próxima das vivências dos estudantes, e mais conhecida, dada à forma de acesso por reserva de vagas de corte racial.



As respostas revelam uma visão e compreensão positiva das políticas de ações afirmativas. Articuladas a política de cotas, as apreensões destacam que a inclusão, o acesso e a ajuda refletem um sentimento de justiça quando é estabelecida a oportunidade de acesso, e assume o significado de reparação.

Presente nos debates, estudos, pesquisas, produções acadêmicas e documentos nacionais e internacionais, o termo "reparação", presente nas narrativas, pode apresentar diferentes significados: ato ou efeito de reparar, de restaurar, de consertar. Pode significar também retratação de palavras injustas ou ofensivas. Ato de ressarcir, de compensar alguém por alguma coisa. Pode ainda ser uma indenização obtida legalmente em razão da violação do direito de outrem.

As mobilizações e esforços de intelectuais e ativistas do Movimento Negro, têm em diferentes espaços de discussão e intervenção, contribuído para a elaboração de políticas de ações afirmativas, possibilitado o avanço e defesa da reparação, que está presente, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) orientando que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasília, 2004, p. 11).

Com efeito, ações afirmativas podem assumir diferentes abordagens e são amplamente empregadas na discussão sobre a discriminação racial e a igualdade de direitos.

As Políticas de Ações Afirmativas podem ser entendidas como políticas orientadas e planejadas pela agenda das ações afirmativas, constitui a tentativa de fazer valer, na prática, a garantia de direitos e proteção das minorias étnicas, raciais ou de gênero, usando por vezes o recurso da discriminação positiva.

Apresentamos abaixo as narrativas dos entrevistados que apresentam avaliação favorável sobre as políticas de ações afirmativas:

“Antes da entrevista eu não sabia que elas existiam. Eu acho que elas deveriam ser mais faladas. Eu acho que realmente é muito importante” (Entrevistada Akilah, feminino, 16 anos).

“Eu acho que é uma forma que o governo, no caso do IF tentar incluir as pessoas dentro do colégio. Tipo assim, como por exemplo as cotas, que tentam incluir as pessoas. Você é negro, você é mulher. Você só tem uma possibilidade na sua vida: é trabalhar como doméstica”. E essas ações afirmativas elas meio que dão uma nova esperança para as pessoas que não tem condições” (Entrevistada Rukiva, feminino, 18 anos).

A, eu fico feliz por isso, eu acho que é o certo. Porque só conhece a história mesmo, do que os negros passaram. Tem gente que ainda acha que é errado, que fala não, tem que cortar as cotas, não pode mais, mas é porque não entende. Geralmente é sempre branco né, aí é chato. Mas eu fico muito feliz que estão fazendo isso (Entrevistado Akin, masculino, 17 anos).

Sobre as cotas, eu não sei se é o certo, mas é uma forma de ajudar as famílias descendentes de afrodescendentes, escravos, que vieram e foram, como eu posso dizer, no fim da escravidão elas foram jogadas na rua. A partir disso, sem nenhuma, como posso dizer, sem nenhum retorno, até porque elas continuaram trabalhando” (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Além de se apresentarem favoráveis a efetivação das políticas de ações afirmativas, os entrevistados estabelecem justificativas para a implementação, destacando aspectos referentes às vivências da população negra como: oportunidades de inclusão e mobilidade social, forma de acesso a conhecimento e formação, desvantagens acumuladas pela população negra em razão das discriminações e desigualdades raciais e sociais.

O entrevistado abaixo, reconhece o valor das políticas de ações afirmativas, mas faz ressalvas expressando preocupações em relação ao investimento de recursos na educação, sugerindo um conflito de interesses entre essas escolhas e as políticas de ações afirmativas.

Eu acho que ela ajuda muito. Por exemplo, as cotas raciais ajudaram muito. Por isso que eu acho que deveria investir mais. Não que a cota seja ruim, a cota é muito boa, a ideia é muito boa. Mas vai ficar até quando assim? Vai continuar com cota e sem investimento na educação? Eu acho isso (Entrevistado Bakari, masculino, 16 anos).

Contribuições do jurista Gomes (2001), sobre os objetivos das ações afirmativas, destacam a perspectiva ampliada, reconhecendo que com essa política é possível influir para transformações de ordem pedagógica, psicológica, ideológica e material. Assim o autor afirma:

Induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher. Eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Implantação de uma certa diversidade e de

uma maior representatividade dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada (Gomes, 2001, p. 10-11).

Percebemos com Gomes que o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, ainda provocam tensões e desconfortos, pois configuram proposições que visam o acesso a direitos, oportunidades, formação e reparação de desigualdades. Visam criar condições para a superação dos efeitos e processos de subalternização dos negros e negras. Em relação ao sistema de reserva de vagas de corte racial, temos uma medida implantada com o objetivo de amenizar as desigualdades raciais e sociais e promover a representatividade.

A entrevistada abaixo expressa suas apreensões a partir de diálogos e vivências nas relações raciais, construindo análises críticas e assumindo pertencimentos. Sobre a política de ações afirmativas,

Olha, eu acho que precisa ter, é necessário. Porque, se a gente chega aqui, já com a política de cotas, aqui dentro, já sente uma diferença enorme, imagina se isso não existisse? Não só aqui no instituto federal, mas em qualquer lugar que a gente for. Eu não me sinto representada no meio científico. Eu não vejo muitas mulheres negras. Tem algumas poucas ações, que eu me sinto extremamente feliz. Mas eu não vejo mulheres negras na ciência, coisa que já deveria ter sido reparado há muito tempo. E, com essas políticas, cara, tem que ter uma forma de conseguir, ao menos, igualar a situação. Porque, cara, fazer o que? Aconteceu, e a gente precisa reparar isso, porque mexeu com muitas gerações. Meus pais não tiveram acesso ao estudo. Meu pai parou na 2ª série do ensino fundamental, ele mal sabe ler, entendeu? Minha avó, tudo isso. Cara, meus antepassados não tiveram acesso a praticamente nada. Eu sou a primeira pessoa negra da minha família a pensar no ensino superior. Na verdade, estar no ensino médio mesmo. Porque ninguém antes nunca esteve, na minha família. E... isso, se eu penso isso agora, e se eu consegui entrar aqui, eu posso ter certeza disso, que foi por causa da política de cotas. Porque eu teria muita dificuldade pra entrar no processo seletivo. Porque muitas matérias que exigiam na prova de admissão aqui, eu não tive. Por falta de professor, tudo isso, e não tinha o acesso que todo mundo tem, em cursinho, tudo isso. E aí, provavelmente, se eu não tivesse entrado com a política de cotas, eu não teria passado. Eu acredito nisso, porque eu tive uma certa dificuldade (Amina, feminino, 18 anos).

A entrevistada Amina, traz em sua narrativa diferentes argumentos em defesa das ações afirmativas, em particular a de reserva de vagas de corte racial. Destaca a possibilidade da presença de estudantes negros quando expressa "aqui dentro, já sente uma diferença enorme, imagina se isso não existisse?", ou seja, se a política de ações afirmativas não existisse, como garantir a democratização do acesso para negros e negras?

O histórico das exclusões vivenciadas por várias gerações de famílias negras, bem como uma percepção sobre o impacto das mesmas para as famílias está presente nas percepções de Amina, que ressalta a ausência de

mulheres negras nas ciências, reivindicando a representatividade no campo científico, situação que deveria ser alterada com políticas de reparação.

Nessa percepção, está presente as argumentações e aprendizados construídos historicamente por estudos de pesquisadores e ativistas do MN, que sempre destacaram as experiências e iniciativas para o acesso à educação pela população, desde o período escravocrata. No passado como na atualidade, temos as marcas deixadas pela tragédia da escravidão e a perpetuação das desigualdades no acesso a condições de vida, que se tornaram privilégio para a população branca, dominante, com a persistência do racismo, que é estrutural e estruturante da sociedade e do sistema capitalista, com reflexos nas diferentes áreas e campos da vida social, relações raciais e de produção e reprodução da vida.

Nas narrativas dos estudantes também foi possível identificar, percepções sobre as alterações que o eixo de ação afirmativa de acesso à educação promove, bem como o impacto para a população negra. A implementação dessa política contribui, para que as famílias vivenciem a inserção de uma primeira geração de estudantes em instituições públicas de qualidade, para cursar o ensino médio técnico, sonhar e planejar o processo de inserção em uma universidade pública.

Eu acho importante porque, como eu ouço muito dos meus professores que antigamente, quando eles chegavam aqui nessa escola, geralmente era aquele pessoal classe média alta. Não tinham tantos negros. E, mesmo que na minha sala também, eu sou a única negra, tem gente que tem a renda pequena (Entrevistada Anaya, feminino, 18 anos).

Eu acho que tem necessidade de ter uma política de cotas. Eu acho que deveria ser considerado uma obrigação...até mesmo na constituição diz, que nós todos somos iguais, mas acaba não sendo isso na prática. Então, deve sim se criar políticas para poder se rever isso, e enfrentar, de maneira efetiva. Porque a gente vê tanta desigualdade (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

Com Anaya e Chinua, as percepções remetem ao privilégio da branquidade, no espaço institucional de educação e a desigualdade de oportunidades. As ações afirmativas são percebidas como estratégias de mudança e de busca de igualdade, ou seja, a justificativa para sua efetivação é no sentido de combater essas e outras disjunções.

Bom, ela é importante de fato, porque o preconceito histórico, que ainda existe, encubado, às vezes, ou não, que o negro sofre na sociedade. Então, é necessário implementar... Então, tem que ter uma política de cotas para igualar o nível da sociedade, para que o negro tenha tanto acesso como uma pessoa que tenha

uma condição financeira boa... Então, tem que ter uma política de cotas sim (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Em termos do acesso à educação, a partir das políticas de reserva de vagas de corte racial, verificamos nas narrativas dos estudantes o reconhecimento da importância dessa política para o acesso dos estudantes negros nas instituições federais de educação, que historicamente foram acessadas por pessoas não negras, pertencentes a segmentos de classe com melhores condições socioeconômicas, de vida e de acesso a informações.

Eu acho muito positivo. Eu até já fiz um seminário sobre ações afirmativas. São medidas tomadas pelo governo para promover uma menor desigualdade, entre pessoas mais privilegiadas, e pessoas com menos rendas, pessoas mais marginalizadas.

De todo nosso processo histórico, a gente sabe que existe muita discriminação. Eu acho que a política de cotas se valida muito porque, assim, a de renda, e racial, não é? Eu acho super válido, porque você vai fazer o ENEM, e tem a pessoa que estudou, que teve todo um conforto para poder estudar, que tem acesso à cultura, não fica lá tendo que sofrer para conseguir estudar um pouquinho, não tem que trabalhar. E a outra pessoa lá que trabalha, que estuda, às vezes tem que cuidar do irmão, que tem problemas no dia a dia, e que às vezes não tem uma família tão bem estruturada (Entrevistada Terehasa, feminino, 18 anos).

Nas narrativas os estudantes trazem diferentes aspectos, que envolvem a realidade vivida pela família negra, que pode facilitar ou dificultar o processo de escolarização, em razão do envolvimento na agenda familiar com o cuidado de irmãos, afazeres domésticos, etc. As desigualdades históricas presentes na realidade da população negra, nos permite visualizar as contradições que emergem nas relações raciais, como também os privilégios dos não negros, que têm acesso a melhor renda e outros. Alinhamos essas reflexões aos estudos de Henriques que, ao pesquisar as desigualdades afirma:

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afrodescendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Essa investigação assume maior pertinência quando reconhecemos que os termos da naturalização do convívio com a desigualdade no Brasil são ainda mais categóricos no fictício mundo da “democracia racial” ditado há mais de 60 anos por Gilberto Freire, mas ainda verdadeiro para muitos brasileiros (Henriques, 2000, p. 2).

A estrutura familiar, as condições de vida, trabalho, os desafios enfrentados no cotidiano no itinerário escolar que reivindica investimentos e infraestrutura para o processo de formação, fazem parte dessas experiências no tempo presente. Esses e outros contrastes encontrados, nos mobiliza para refletir sobre as desvantagens acumuladas por estudantes negros e negras no campo educacional.

As apreensões realizadas pelos estudantes sobre a política de ação afirmativa é, em vários casos igualada e compreendida como a política de reserva de vagas ou cotas. Dos 19 estudantes entrevistados, 18 se apresentaram favoráveis a política de cotas, e um destaca ser necessário o investimento na educação - ensino fundamental e outros - garantindo a possibilidade de acesso sem a dependência de uma política de reserva de vagas, entendendo que esta poderá existir por um prazo determinado.

As ações afirmativas são mais abrangentes do que a política de reserva de vagas ou cotas e estão inseridas na agenda e luta pelo combate às desigualdades sociais e raciais, pois representam estratégias de ação afirmativa e, conforme Munanga (2010), ao serem implantadas, revelam existência de um processo histórico e estrutural de discriminação, que atinge determinados grupos sociais e étnico/racial da sociedade, como a população negra.

E com Gomes (2001), compreendemos que as políticas de ações afirmativas podem ser direcionadas para a correção ou mitigação de diferentes discriminações, combate às desigualdades e promoção de reparações. E podemos aferir a partir dos dados do perfil e das narrativas elaboradas nas entrevistas, que as ações afirmativas constituem estratégia de reparação de uma dívida histórica. As políticas de ações afirmativas, ainda que de forma tardia, operam para influir e alterar o quadro das desigualdades raciais, que atinge a população negra, que acumula desvantagens em razão da condição de pobreza, que marca sua trajetória. Nos últimos anos, como vimos nos capítulos 2 e 3 deste estudo, diferentes pesquisadores e ativistas no âmbito do MN, vem contribuindo para a compreensão e formulação do conceito de ações afirmativas no Brasil, bem como proposições e estratégias para sua efetivação.

O estudo que realizamos busca mostrar os desafios e enfrentamentos presentes no cotidiano dos estudantes negros, que se inserem numa escola federal de ensino médio técnico e de difícil acesso.

### 5.3.2.

#### **A perspectiva dos estudantes acerca do eixo ação afirmativa de acesso por reserva de vagas de corte racial: Lei nº 12.711/2012**

Nesta subseção, apresentamos as narrativas dos estudantes acerca do primeiro eixo de ação afirmativa, o de acesso através da reserva de vagas de corte racial e social, e tendo em vista o objetivo da pesquisa, analisamos exclusivamente as cotas de corte racial, que configuram o tipo de ação que objetiva reverter à representação negativa dos negros, promover igualdade de oportunidades e possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais, sociais e oportunidades de ascensão.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI/IFRJ, 2014-2018) do IFRJ<sup>110</sup>, identificamos que o objetivo de democratização da educação se apresenta alinhado ao compromisso de promoção da política de ações afirmativas, reconhecendo sua importância para a garantia de direitos:

Com relação à população afro-brasileira e da população em situação de vulnerabilidade social, no sentido de buscar atenuar as condições assimétricas, geradas pela estrutura de desigualdades existentes, dentre outras medidas promotoras da equidade, as ações afirmativas de caráter inclusivo tornam-se necessárias para garantir o direito de tratamento desigual para sujeitos em condições desiguais, resguardadas as especificidades dos níveis de ensino e dos perfis dos cursos. A política de reserva de vagas implementada com este objetivo, se insere nas ações complementares e não entra em contradição com ações universais necessárias, como a ampliação de vagas do IFRJ (IFRJ, 2014, p. 58).

Compreendemos que o IFRJ, enquanto instituição de ensino que integra a Rede Federal de Educação, afirma no referido documento institucional sua participação no processo de implementação da política de reserva de vagas, conforme as legislações e normas.

O grupo de entrevistados da pesquisa é formado por estudantes negros, que ingressaram através do acesso a partir do sistema de reserva de vagas de corte racial, e que além do processo seletivo composto de provas de comprovação dos conhecimentos para a qualificação, apresentaram documentos comprobatórios de serem oriundos do ensino público e para análise de renda.

---

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRJ, pode ser consultado no portal da instituição. Disponível em: <<https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPI%202014-2018.pdf>>.

## As Narrativas dos Estudantes Negros Entrevistados

Em relação as percepções dos entrevistados sobre a inserção de estudantes pretos e pardos (negros) na educação, através da política de reserva de vagas, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 17- Política de reserva de vagas de corte racial

<b>Política de reserva de vagas cotas para pretos e pardos</b>	<b>Frequência</b>
Importante	4
Obrigatória	3
Oportunidade para as pessoas negras ingressarem em um local público de qualidade	2
Reparação da dívida histórica devido ao nosso passado escravista	2
Necessária	2
Necessária para igualar oportunidades	1
Reconhecimento desse auxílio para o negro	1
Eu tenho que ter o direito de estudar, eu acho que é importante	1
Contribuição para a sociedade	1
Facilita o acesso dos estudantes negros	1
trazer uma maior diversidade	1
Política de cotas e de permanência se fazem necessárias	1
Ter mais jovens negros na universidade e fora do crime	1
É importante pra mostrar que a gente não tá ali.... pra não ficar intimidando.	1
Aumentar o conhecimento da população negra	1
Eu acho muito bom mesmo, mas é como se fosse uma desculpa para eles não investirem mais na educação, não melhorarem a qualidade da educação.	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

No quadro acima observamos que as percepções sobre o eixo de ação afirmativa de acesso por reserva de vagas de corte racial ou cotas é percebida como fundamental para todas e todos os entrevistados. 4 estudantes consideraram como importante e para respectivamente 2 entrevistados identificamos a percepção de que a política é uma "oportunidade de ingresso, forma de reparação da dívida histórica e necessária". Em outras narrativas encontramos percepções que ressaltam essa política de acesso como "auxílio, oportunidade, direito, e que possibilita diversidade" e outras.

É possível perceber nas narrativas dos estudantes a presença das justificativas de defesa para o entendimento e implantação das políticas de ações afirmativas, elaboradas pelo Movimento Negro, nas suas diferentes formas de expressão. Configura-se como uma oportunidade de acesso à educação, reparar dívidas históricas, promover a diversidade e investir para a representação de negras e negros nos espaços de formação, potencializar o saber e o poder a partir da ocupação de outros espaços, são objetivos do aporte jurídico que regulamenta e institui a política de reserva de vagas.



Fragmentos dessas narrativas, traduzem desejos de alteração da realidade, entendendo a escolarização e formação profissional como caminhos que podem oportunizar a mobilidade social. Nas narrativas de Berta (17) e Amina (18), observamos:

Totalmente importante. Se não vemos pretos em universidades, pretos em faculdades, a gente não vai conseguir. Um jovem negro, que me vê andando com um jaleco, falando sobre pesquisa, ele vai se sentir inspirado para chegar. Como eu me sinto inspirado nos meus professores. "Dandara", umas das maiores microbiologistas que tem doutorado na Noruega. São referências. Infelizmente ainda vivemos em um país que todas as referências que nós vemos em TV, filme, livro, são pessoas brancas. Falta os negros conhecerem pesquisadores negros, conhecerem que eles podem ser esses referenciais. Da minha sala no 9º ano eu fui o único a passar para uma instituição federal. Uma sala onde, majoritariamente, eram pessoas negras. E eu chego aqui e a minha sala, majoritariamente, pessoas brancas. Brancas, de colégios particulares, de renda alta. A, mas é um ensino público. Público a um certo ponto, privado de cultura (Berta, masculino, 17 anos).

Acho que é altamente necessário. Tem que ter essas vagas reservadas pra gente, pra conseguir chegar perto de igualar, que já é difícil, né? Pra chegar, ao menos, perto de igualar. Ter essas vagas reservadas não vai tirar a vaga de ninguém, não vai tirar vaga de nenhum branco. É simplesmente que eles têm uma assistência muito maior do que a gente eles têm. Eles têm toda uma, como vou dizer isso? Toda uma. Poxa, cara, eles são ensinados desde cedo que eles têm que estudar, e que isso vai dar sucesso para eles (Amina, feminino, 18 anos).

Nas narrativas de Berta (17) e Amina (18) identificamos a defesa da política de cotas de corte racial no ensino público de formação técnica e nas universidades, como forma de acesso a conhecimentos e formação que oportuniza a ocupação de lugares outros, a mobilidade e ascensão social a partir de uma qualificação. Observamos ainda que para o entrevistado Berta (17) está no centro da política de reserva de vagas de corte racial, a representação do negro nos espaços de saber e poder, o que pode contribuir para que se constituam como referência para outros negros.

Em outras narrativas, como nas de Babu (16) e Anaya (18) outros aspectos e percepções sobre as cotas são destacados. Vejamos:

O sistema de cotas facilita o acesso dos estudantes negros, ou de baixa renda, para negros a ter uma instrução. Tipo, eu sempre estudei em escola pública, mas eu não tinha nenhum conhecimento sobre as instituições técnicas federais. Aí, a partir do 9º ano, que eu consegui entrar em um curso preparatório, como eu tive uma base muito ruim, uma base meio fraca. Aí esse curso me ajudou a entrar nessa instituição (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Bom, eu acho muito importante a cota. Porque eu acho que sem a cota, eu não sei se eu teria conseguido. E, tipo, eu já to no 5º período, é um sinal que eu consigo, como qualquer outra pessoa. Quando a gente chega aqui, às vezes a gente chega

com uma base fraca, mas a gente consegue se igualar a quem veio de escola particular (Anaya, feminino, 18 anos).

Está presente nas narrativas apresentadas acima, a vivência de uma formação caracterizada como de "base fraca" ou insuficiente e a busca por cursos preparatórios para participação nos processos seletivos de ingresso. Outro aspecto é o da convivência com estudantes que vieram de escolas particulares, que ofertam um conteúdo mais abrangente comparado às escolas municipais. Temos ainda as percepções sobre os privilégios da brancura, quando Chinua destaca as desigualdades de oportunidades: "a gente não tem as mesmas oportunidades, às vezes, do que pessoas brancas", e também em Tsehai.

Eu acho necessária. E, obrigatória. Porque ... as pessoas não têm as mesmas oportunidades, por mais que esteja dito lá na constituição, que todos nós somos iguais, a realidade é outra. A gente não tem a mesma oportunidade do que as pessoas que vieram de colégios particulares. A gente não tem as mesmas oportunidades, às vezes, do que pessoas brancas (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

É importante. Porque é visível que há uma diferença, em questão de estudo. Geralmente brancos conseguem escolas mais renomadas, mais altas, e negros às vezes precisam estudar mais, se esforçar mais. Porque a educação municipal, de escola municipal, às vezes é mais precária. Então, é muito importante reconhecer que os negros precisam desse auxílio (Entrevistada Tsehai, feminino, 17 anos).

Os entrevistados Chinua (19) e Tsehai (17) trazem o reconhecimento das desvantagens dos estudantes negros ao destacarem os privilégios e garantias acumuladas pela branquidade, que acessa escolas privadas que disponibilizam o ensino, por vezes, com melhores investimentos e recursos. Esses temas e avaliações estão no centro do debate dos estudos de pesquisadores negros/negras, nos fóruns de debate do Movimento Negro, de intelectuais que realizam o debate sobre os estudos raciais nas academias, nos espaços de produção dos NEABs, Coletivos de Estudantes e outros.

Sobre essas e outras preocupações, destacamos as contribuições de Miranda e Silva (2015), que alertam sobre os desafios atuais enfrentados pelos agentes de educação nos espaços de formação, que apresentam o que a autora define como "urgências interseccionais" emergentes na luta antirracista.

As trajetórias socioescolares de jovens pobres refletem importantes problemas a serem enfrentados no interior do sistema educacional e sobre essa esfera mais ampla, fará mais sentido se, assumirmos as demandas convertidas em nosso

argumento, em urgências interseccionais. Saídas possíveis envolvem fóruns permanentes sobre as reais condições de interferirmos nos resultados de um quadro de segregação quase absoluta. Mas, sobretudo, de uma condição que revela uma ausência de sintonia com os estudos sobre a crise de legitimidade das universidades em diferentes países e as conquistas legais alcançadas pelos movimentos antirracistas. O fosso que separa populações não brancas daqueles grupos herdeiros das melhores condições deixadas pela colonização não pode ser ignorado nos estudos sobre acesso e permanência na universidade. Não obstante, é fundamental realizarmos a crítica acerca das vias de consolidação de currículos e de práticas decoloniais para a formação de um perfil de educadores/as atentos/as aos danos causados pela “diferença inventada” e ainda vigente como uma das principais armas para a insistente inspiração colonial (Miranda & Silva, 2015, p. 631).

As autoras apresentam provocações, que indicam a emergência de considerarmos as vivências e reflexões presentes nas narrativas dos estudantes negros, fortalecer as estratégias de protagonismo e buscarmos nos espaços de formação - escolas e universidades - respostas para as demandas e pautas, considerando as possibilidades criadas a partir das políticas de ações afirmativas. Dentre as demandas identificamos: a da presença de pessoas negras nos cargos de poder e representação (diretores, coordenadores, professores, servidores e estudantes) nos espaços institucionais; o estudo sobre a história e cultura Afro-Brasileira e Africana; as questões de gênero e diversidade; as questões de raça-etnia; o acesso a bens materiais e culturais que contribuam no processo de formação e outras.

O racismo, as manifestações de preconceito e discriminações de diferentes ordens, a meritocracia e outras, são marcas presentes nas relações raciais e operam na manutenção das desigualdades, e impactam na trajetória de desenvolvimento e de formação de várias gerações de negras e negros.

Ao analisar a organização do sistema educacional brasileiro, o professor Manoel de Jesus Bastos destaca alguns desafios a serem enfrentados no cenário brasileiro.

O nosso sistema educacional funciona muito aquém das expectativas da sociedade. As perspectivas do sistema são muito mais políticas e capitalistas do que pedagógicas. Os recursos às vezes são insuficientes ou mal aplicados, os professores são mal qualificados/remunerados, os currículos deixam de atender às necessidades dos alunos ou são ultrapassados à época, parte dos pais esquivam-se de suas obrigações, por desconhecerem a importância da escolarização para seus filhos e, assim, a educação que deveria ser uma prioridade, fica sempre em segundo plano (Bastos, 2017, p. 284).

Compreendemos com Bastos, que são necessárias medidas de avaliação e novas proposições para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

Entender e dar respostas para o que os estudantes definem como, "base fraca" e oportunidades para a educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Na narrativa da entrevistada abaixo, encontramos justificativas para a oferta da política de reserva de vagas de corte racial a partir do "reconhecimento de uma dívida histórica em razão da escravidão". E nessa linha de pensamento, a reparação se apresenta como o pagamento dessa dívida.

Eu acho super válido. Toda a dívida histórica que a gente tem com a população preta, devido ao nosso histórico escravista. Eu acho que isso é uma forma de inserir mais essas pessoas, que já foram tão renegadas (Entrevistada Terehasa, feminino, 18 anos).

Já para o entrevistado Bakari (16), a inserção dos estudantes negros pela política de reserva de vagas de corte racial ou cotas é considerada como "muito bom", mas destaca que essa medida pode ser uma "desculpa para um não investirem na melhoria da educação". Cabe ressaltar que este é um frequente argumento apresentado nos discursos contrários à política. "Eu acho muito bom mesmo. Mas, é como se fosse uma desculpa para eles não investirem mais na educação, não melhorarem a qualidade da educação" (Entrevistado Bakari, masculino, 16 anos).

A entrevistada Sushaunna (19), faz referência em sua narrativa a importância da diversidade racial nas instituições de educação, lembrando que outras gerações não tiveram a mesma oportunidade. Nos leva a refletir sobre a construção da democracia que passa pela efetivação de acesso as estruturas sociais, políticas e culturais, pelos diferentes sujeitos sociais. Sobre o acesso através da política de reserva de vagas destaca a sua inserção e a da irmã que está na universidade:

É muito bom. Como eu falei para você, cada vez mais a gente vê uma diversidade maior. É bom ver que pessoas que antes não tinham como, hoje em dia tem como estudar no mesmo nível que outras pessoas, que têm condições melhores. Eu e minha irmã. Minha mãe e meu pai não tiveram oportunidade de estudar. Eu e minha irmã agora, eu estou aqui nessa instituição federal, minha irmã tá na faculdade também. Isso é muito bom (Entrevistada Sushaunna, feminino, 19 anos).

A entrevistada acima traz em sua narrativa uma análise comparativa sobre as oportunidades de acesso à educação para as diferentes gerações das famílias negras, entendendo que as primeiras, como a dos seus pais, enfrentaram desvantagens e o não acesso. Além de promover a democratização

da educação, a política de reserva de vagas de corte racial para a inserção de estudantes negros, possibilita a troca de vivências no campo da cultura, visões de mundo e oportuniza a criação de um ambiente institucional de educação mais diversos, que passa a favorecer um aprendizado dos estudantes com seus pares.

Já no que se refere as narrativas, acerca do cotidiano no espaço escolar pode-se aferir que, ao perguntarmos aos entrevistados se neste mesmo espaço percebiam a presença de reações de aceitação ou de recusa, das reservas de vagas de corte racial ou cotas por parte da comunidade escolar, obtivemos o seguinte resultado: 06 entrevistados narraram que a comunidade escolar expressa ter aceitação, 07 apontaram a percepção da recusa ou não aceitação das cotas raciais e 06 identificam que as situações são mistas, alguns aceitam e outros não. Esses dados revelam que no espaço institucional escolar, como na sociedade brasileira, a política de reserva de vagas de corte racial ou cotas raciais ainda enfrenta discordâncias, sendo ainda alvo de críticas, não aceitação e investidas de desqualificação.

No debate público, na imprensa e outras mídias e nas instituições de educação (escolas e universidades), ainda encontramos um discurso contrário à política de ação afirmativa de reserva de vagas de corte racial e social, uma resistência a esse e outros debates, como o do racismo institucional.

Ao analisar a experiência da implementação da política de reserva de vagas na Universidade de Brasília (UNB), que na ocasião mobilizou a opinião pública em âmbito nacional e internacional, o historiador Luiz Felipe de Alencastro destaca que,

A questão das cotas nas universidades não se trata de simples lógica indenizatória, destinada a quitar dívidas da história e a garantir direitos usurpados de uma comunidade específica, como foi o caso, em boa medida, nos memoráveis julgamentos de demarcação das terras indígenas. No julgamento das cotas na UnB, trata-se, sobretudo, de inscrever a discussão sobre a política afirmativa no aperfeiçoamento da democracia, no vir a ser da nação. Tais são os desafios que as cotas raciais universitárias colocam ao nosso futuro (Alencastro, 2014, p. 407).

Essas tensões entre aceitação ou de recusa sobre a implementação das políticas de ações afirmativas nos alerta sobre o desafio de estabelecer estratégias de estudo e debate sobre as pautas e demandas dos grupos e coletividades, que atuam numa trajetória em defesa das ações afirmativas e de acesso a direitos para a construção da democracia, quer para a oferta de vagas reservadas nas universidades ou nas escolas de ensino médio.

Na narrativa apresentada pela entrevistada Uruhu (18), a mesma revela a presença de opinião favorável à política de cotas de corte racial entre a comunidade escolar:

Cara, eu acho que eles são bem receptivos, até porque o pessoal tem muito mais consciência aqui dentro. E, tipo, quem não tem essa consciência tem, geralmente, tenta pensar o contrário, são rebatidos diversas vezes, com vários argumentos. Então, eu acho que o pessoal tenta, de alguma forma, sabe? Mesmo que boa parte daqui seja branco, seja de uma população mais privilegiada, eu acho que eles têm um pouco mais de consciência, então tentam não replicar uma atitude racista, e também tentam para, ou evitar pessoas que tenham essas mesmas atitudes. Então acho que estamos caminhando bem (Entrevistada Uruhu, feminino, 18 anos).

Abaixo, temos algumas narrativas que destacam a existência de reações mistas, contrárias e favoráveis sobre a política de reserva de vagas de corte racial:

Às vezes, né? Querendo, ou não, a gente acaba no assunto. É uma coisa bem mista. Tem gente que acha que tem necessidade de ter, concorda que precisa ter essa inclusão. Mas tem gente que acha que é meio desnecessário, sabe? Não precisa; tipo assim “a não, todo mundo é igual. Todo mundo tem o mesmo cérebro, todo mundo tem o mesmo conhecimento. Eu acho que isso é palhaçada. Não tem que ter”. É bem misto, não tem mais um ou mais outro. A maioria. Porque, é o que eu disse, tem umas pessoas que acham que é desnecessário, que é privilégio (Entrevistada Aisha, feminino, 17 anos).

Depende muito. É bem dividido. Tem algumas pessoas que falam que não precisaria de cotas, porque ninguém é insuficiente. Mas não é questão de ser insuficiente, é questão de não ter a mesma oportunidade de outra pessoa. Eu vim de escola pública. Tem um amigo meu que veio do Pensi, sabe? A gente não teve as mesmas oportunidades. É diferente. Acho que é isso. É muito dividido, as opiniões aqui dentro (Entrevistado Bakari, masculino, 16 anos).

E na percepção de Rukiva e de Akin, temos a identificação de opiniões contrárias acerca da política de reserva de vagas de corte racial no âmbito da comunidade escolar:

Eu já percebi que tem gente que fala mal da política de cotas. Mas, geralmente, são aquelas pessoas que tem condições de estar lá, sabe? Geralmente são as pessoas que tem uma condição financeira melhor. Até eu discuti isso sobre um filme que teve, uma apresentação de sociologia, que é “a que horas ela volta?”, que tinha muito disso no filme. Porque a menina, acho que era nordestina, não tinha condições de estudar. O ensino dela era precarizado. E aí ela foi lá e passou nos colégios melhores, e o garoto que era filhinho de papai, que teve colégio particular a vida toda, não passou. Eu acho isso importante. Porque as pessoas que tem condições falam mal porque elas estão vendo que tá dando solução, que tá funcionando. E aí elas não querem isso, elas querem um espaço que seja priorizado só para elas, e isso tá errado (Entrevistada Rukiva, feminino, 18 anos).

Já, muito. Até no debate da minha turma teve aluno que falou “a, mas acho que tem que cortar”, aí o professor até deu um sermão pra ele. Aí os alunos também ficaram revoltados quando ele falou isso. Porque não tem muita lógica. A gente fica até irritado, a pessoa estuda aqui na federal, e ainda tem esse pensamento de cota, de tudo mais (Entrevistado Akin, masculino, 17 anos).

Nas narrativas identificamos pensamentos e opiniões numa perspectiva crítica, revelando o protagonismo de uma geração de adolescentes e jovens negros cursando o ensino médio e construindo estratégias de defesa, de fala e enfrentamentos acerca das questões que envolvem as relações raciais constituídas desigualmente nos espaços de formação.

Sim. Quem acha que não deve ter, é óbvio que é branco, a maioria é branca, e privilegiada. Eu acredito que não tinha nem local de fala para poder se posicionar em relação a isso. Mas, já que se posiciona, pelo menos tenha um fundamento, e você vê que a maioria não tem. Fundamento de que “a, se eu consegui chegar, você também consegue”. “Não sai do mesmo lugar que você, você tá muito mais na frente na corrida, eu to lá atrás, não dá pra você falar. Eu vou suar muito mais do que você para conseguir estar onde a gente tá agora. Imagina lá na frente” (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

Bom, eu já ouvi falar que não deveria ter política de cotas, só de renda, por parte de, às vezes, colegas e tal. Não, porque eles acham que às vezes tem negro que estudou em escola particular, e tem condição de entrar, tipo, sem precisar de cota. Sim. Sendo que, quando a gente chega aqui, não tem nem tantos negros assim. É um número pequeno. E até porque, muitas das vezes, eles ainda colhem o fruto de muito tempo atrás, a minoria. Tipo, quando eu estudava em escola pública municipal, tinha muito, muito negro. E a maioria às vezes nem passou para o ensino médio. E é muito diferente eu estudar nessa escola. Porque a maioria das minhas amigas tiveram filhos, e agora que tão ingressando de novo na escola. E isso foi uma ajuda para mim. Porque eu não sei se eu teria conseguido (Entrevistada Anaya, feminino, 18 anos).

Referente às políticas de reserva de vagas de corte racial ou cota racial e a sua capacidade de alteração do quantitativo de alunos negros nas Escolas e Universidades e sobre a possibilidade desta política alterar a condição de mobilidade social, pode-se perceber as seguintes percepções: percebem que vêm ocorrendo uma alteração no quantitativo de estudantes pretos e pardos na educação de nível médio, em particular no campus que estudam. Acreditam que a política poderá alterar o quantitativo de pretos e pardos no mercado de trabalho, em razão da formação técnica.

Além disso, avaliam que com a política poderá ocorrer alteração no quadro de acesso a melhor remuneração de pretos e pardos com formação técnica de nível médio e contribuir para o acesso a oportunidades de emprego e melhorias na qualidade de vida das famílias negras. Os estudantes defendem que a política de reserva de vagas de corte racial tem a função de corrigir injustiças

históricas causadas pela escravidão, que os resultados da implementação da mesma serão percebidos a longo prazo, e que contribuirá para diminuir o quadro de exclusão dos estudantes pretos e pardos. Nesse sentido, acreditam que poderemos ter uma alteração no quadro de desigualdades. Em relação as percepções temos as seguintes narrativas:

Olha, eu já cheguei. É bom, altera, tem mais inclusão, tem mais pessoas negras e pardas, mas ainda é pouco. Tipo, dá pra você vê que altera pelas fotos antigas, que tem, distribuídas pelos institutos. Então, você olha assim, se você encontrar negro ali, é muito difícil, sabe? É muito mais difícil. Tipo, tem uma inclusão maior, mas ainda é pouco (Entrevistada Uruhu, feminino, 18 anos).

O curso técnico facilita uma melhor entrada no mercado de trabalho. Tendo uma profissão, e um diploma, você tem uma maior facilidade na hora de arrumar um emprego. Isso facilita muito (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Olha, eu acho que pode, porque ... altera, porque, quanto mais você abre isso, mais negros têm acesso, vai conseguindo se inserir, e melhor vai ser... corrigir injustiças históricas causadas pela escravidão, principalmente isso aí (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

Sim, mas ainda continua uma questão de julgarem muito pela cor, pela questão do cabelo. Vai ter alteração e mudança. Com a questão de cotas tem mudança (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Eu acho que só a cota não muda muito assim. Ajuda, mas também não adianta muito, a pessoa entrar e ser relegada aqui, o pessoal falar "a, entrou com cotas", fica diminuindo. Aí não adianta muito. Mas ajuda sempre (Entrevistado Akin, masculino, 17 anos).

Sim, mas é aquilo que falei, de novo. A política de cotas ajuda a colocar aqui dentro. Só que tem que ter outros meios. Entrar não é o problema. O problema é permanecer aqui. Tem que ter várias circunstâncias que façam com que o jovem permaneça, até se formar. Só colocar dentro não é tudo. Claro que haverá alterações (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Alguns problemas estão sendo revelados nestas narrativas, que remetem aos limites e possibilidades da ação afirmativa de acesso: a oferta e ocupação das vagas ainda é "pouca"; a permanência dos estudantes precisa ser monitorada; o racismo e as diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano das relações no espaço institucional, e ainda temos a evasão que vem se apresentando nos relatos dos estudantes.

Na narrativa do estudante abaixo temos o reconhecimento das desvantagens históricas que a população negra vivencia desde a escravização ao enfrentamento do racismo estrutural. Além disso, na percepção do estudante a ação afirmativa de acesso por reserva de vagas de corte racial não deve ser a única medida a ser implementada. Outros investimentos devem ser priorizados



na política de educação para o ensino fundamental e outros níveis. Reconhece a importância, mas percebe ser necessário outras proposições.

As cotas são importantes, mas não deveriam ser pra sempre. Porque as cotas agora, como uma cota de escola pública. É porque sabe-se que a escola pública não consegue oferecer o mesmo ensino que uma escola privada. Sendo que a escola pública deveria ter um investimento para que, quando eu chegasse nos dois níveis, a pública e a particular, tivesse como igual, não precisasse mais da política de cotas. A política de cotas para pessoas negras. Sabemos que é uma situação histórica, pelo que vivemos da escravidão, mas também porque muitos negros são periféricos, moradores de favelas, que não tiveram acesso à tanta informação, entendeu? Então, é algo que, se conseguimos mudar, nós temos que manter a cota porque, se não tiver, não vai ter como entrar. Mas não adianta só ter a cota. Precisa ter uma restauração, uma inovação, de todo o sistema público de ensino e de qualidade de vida para a população negra (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Com o entrevistado Berta (17) podemos aferir que suas críticas e proposições remetem a implementação de um conjunto de políticas e medidas que efetivamente configurem ações para ampliação da democratização da educação: sistema de educação pública, gratuita, laica e de qualidade; políticas sociais e de garantia de renda familiar, e outras.

No tempo presente entendemos que, com a implementação das ações afirmativas de acesso por reserva de vagas, o que se pretende é criar oportunidades de acesso e representatividade, combater o preconceito e a discriminação racial. E podemos perceber que para além da inclusão e inserção de estudantes negros, as ações afirmativas têm um efeito muito importante, porque ela não só muda o público das escolas e universidades, como impulsiona debates e reflexões, leva para dentro da instituição de educação outros temas como: desigualdades, racismo, discriminações, privilégios, representação, reparação, justiça social, democratização da educação e outros. E estes geram inquietações, desconfortos, tensões e conflitos.

A diversidade étnico-racial e social, que vem sendo percebida como mais presente na Rede Federal de Educação - ensino médio e graduação - é um fenômeno que contribui para trocas, aprendizados e saberes outros. Conforme a pesquisadora Dyana Brito Reis Santos (2009), a política de acesso instituída a partir da Lei nº 12.711/2012, contribuiu para aumentar o quantitativo de estudantes negros e pobres na Rede Federal de Educação. Os estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas encontraram inúmeras dificuldades para permanecer na instituição, tanto a nível material (recursos financeiros) quanto ao nível simbólico (adaptação, inclusão, acolhimento).

Buscamos aqui apreender as percepções dos entrevistados, a partir das vivências e ingresso na instituição através da política de acesso por reserva de vagas de corte racial ou cotas na educação. Ao sugerir uma avaliação dos aspectos positivos ou negativos desta política que os estudantes participaram, identificamos as seguintes percepções:

Quadro 18 - Aspectos da política de ação afirmativa de reserva de vagas de corte racial

Aspectos positivos da política de cotas	Quant.	Aspectos negativos da política de cotas	Quant.
Acesso a vagas	8	As pessoas não sabem como funciona (visão negativa das cotas)	5
Ajuda ao negro	7	Muito papel, burocracia	3
Acesso de negros e brancos na EP	1	Ainda são insuficientes as vagas para os negros	3
		Falta supervisão, tem gente que não precisa, fraude	2
Provar renda e a cor	1	Evasão de estudantes negros	2
		falta apoio aos estudantes que entram	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os estudantes (2019).

No quadro 18 identificamos que 08 entrevistados apontaram como aspectos positivos da política de ação afirmativa de reserva de vagas de corte racial a oportunidade de acesso a vagas, 07 identificaram a ajuda que proporciona aos negros, e 01 respectivamente apontou o acesso à escola pública e o acesso por critério de renda e cor.

Entendemos que esses aspectos apresentados como positivos pelos entrevistados remetem ao impacto que proporcionam, configurando oportunidades legitimadas por aportes jurídicos.

Abaixo destacamos algumas narrativas sobre os aspectos positivos:

Você tem que provar sua renda. Não só qualquer pessoa vir e falar “eu preciso”, você tem que demonstrar que você precisa, tem que provar sua cor, e tudo mais (Entrevistada Aisha, feminino, 17 anos).

É poder ingressar nessa escola, e ter muita oportunidade. Porque tem bastante gente que não tinha no fundamental, conhecimento sobre essa escola, que precisava fazer uma prova para entrar para cá. As pessoas nem paravam para pensar “a, eu posso tentar fazer uma prova, e talvez eu consiga entrar” (Entrevistada Anaya, feminino, 18 anos).

Os negros puderam acessar mais a questão do ensino público de qualidade. os negros puderam acessar mais a questão do ensino público de qualidade (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Nas narrativas dos estudantes, identificamos percepções de ganhos com a ação afirmativa no eixo reserva de vagas de corte racial e social. Constitui principalmente de uma oportunidade para a realização de um percurso formativo bem-sucedido por se tratar de uma instituição pública, federal e de formação técnica. Os ganhos se apresentam também na construção de uma autoestima positiva, afirmação de identidade negra, a maturidade nos debates, a construção de laços de amizade, solidariedade e a militância que iniciam.

Ajuda o jovem negro a sair da sombra do que é a sociedade hoje em dia, do que tornaram eles, do que a história nos fez. Sair dessa margem, da marginalização, sair dessa imagem que temos, que preto, pobre, bandido, é tudo igual. Vai ajudar a sair, porque vai ter mais negros na faculdade, vai ter mais negros trabalhando em um laboratório técnico, de alta tecnologia. Vai melhorar a imagem, não só a imagem, mas vai melhorar a expectativa de vida, vai melhorar a situação do negro na sociedade, vai abrir mais portas, provavelmente vai diminuir a intolerância, o racismo, o preconceito. Então, a política de cotas é importante, é muito importante (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Positivo é que visa uma coisa muito importante, que é a integração de pessoas negras e pardas nas escolas técnicas. E acredito que elas são muito importantes para essa integração. E, acho que não tenho pontos negativos. Foi muito importante para mim. Sem a cota eu não teria entrado na escola (Entrevistada Tsehai, feminino, 17 anos).

Por mais que alguns possam discordar, a implementação das políticas de ações afirmativas nos coloca no cerne da luta pela construção da igualdade de oportunidades como forma de concretização da igualdade formal, inscrita na lei. As ações afirmativas do eixo de acesso através da reserva de vagas de corte racial e social representam uma tomada de posição contra o racismo estrutural, que precisa ser reconhecido e superado.

Quanto aos aspectos negativos 05 entrevistados destacaram a falta de informação sobre a política, 03 ressaltaram a burocracia (quantidade de documentos), 03 que as vagas são insuficientes, 02 apontam que falta supervisão do processo, 02 destacam a evasão de estudantes negros e 01 a falta de apoio aos estudantes.

Observamos que os aspectos apresentados como negativos refletem problemas e questões que de alguma maneira são desfavoráveis aos interesses dos estudantes negros que buscam o acesso a vagas a partir das reservas de corte racial. Quanto a esses temos as narrativas que destacamos abaixo:

A política de cotas é muito mal vista. É muito mal vista porque as pessoas ainda não têm o conhecimento de que isso vai agregar à população. Eles pensam que isso vai ser ruim, que isso é vitimismo, e etc. Mas eu acho que não. A gente tem

que ter uma maior divulgação, um maior planejamento, para explicar para as pessoas que não (Entrevistada Rukiva, feminino, 18 anos).

Tá faltando as pessoas saberem, conhecerem, o que de fato é a política de cotas. A maioria das pessoas que eu conheço que saíram eram negras. A evasão escolar é negra. É muito difícil ver pessoas brancas saírem do colégio. Até mesmo pessoas com uma renda boa, uma renda alta saírem do colégio.

A maioria que saem são pessoas negras, pessoas que tem uma renda baixa, pessoas que não conseguem se sustentar pra continuar aqui no colégio. Este tipo de coisa. Então tanto a política de cotas e de permanência se fazem necessárias, por isto (Entrevistada Ashanti, feminino, 18 anos).

Fragmentos das entrevistas revelam que no espaço escolar, são identificados discursos e posturas contrárias as políticas de reserva de vagas de corte racial, provocando um desconforto nas relações interpessoais. Esse vem se apresentando como um debate necessário, o conhecimento das legislações e normas, as justificativas e os objetivos das políticas de ações afirmativas. E ainda sobre os aspectos apresentados como negativos temos:

O ruim é que eu acho que a quantidade é pouca. Tem pouca cota reservada para pessoas negras. Poderia ser muito mais (Entrevistado Akil, masculino, 18 anos).

Os negativos, é que eu não tive um respaldo aqui dentro. Aqui você entra e é por sua conta. Foi o que eu falei. Se você não teve aquela matéria, você que corra atrás para buscar ela, porque ninguém vai te dar ela. Eu consegui entrar? Consegui. Mas fui um dos poucos que continuei. Tive muitos amigos que abandonaram, que não conseguiram (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

E os pontos negativos é que vários negros entram, e por que poucos se formam? Então, tem esse lado negativo. Porque entra uma quantidade de pessoas negras, e por que eles não conseguem se manter no local? Então fica esse questionamento (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Com o entrevistado Akil (18) temos a observação quanto á oferta de vagas como pouca.<sup>111</sup> No relato de Berta (17) temos as dificuldades e desvantagens referentes ao nível de aprendizado acumulado (conteúdos não estudados, falta de professores, disciplinas e componentes curriculares não ofertados). E com a entrevistada Wub (22), foi possível identificar a percepção da evasão de estudantes negros, o que necessita ser apurado e acompanhado. A análise do perfil dos estudantes também nos revelou pistas das desvantagens acumuladas pelas famílias, quando apuramos os dados sobre a renda *per capita* familiar, e a

<sup>111</sup> Na realidade, 50% das vagas reservadas são ofertadas para estudantes de escolas públicas; 50% dessas é para estudantes pretos e pardos, indígenas e portadores de deficiência. No caso de considerarmos o quantitativo de estudantes negros no Brasil, e articularmos os dados na ponta do lápis com a realidade, percebemos que os números e percentuais precisam ser estudados e avaliados.

localização das moradias dos entrevistados em áreas distantes da instituição de educação.

Na narrativa de Amina (18), temos um outro aspecto percebido como negativo que destaca: a regularização. Entendemos que a entrevistada chama atenção para a realização do acompanhamento e fiscalização do processo de implementação do eixo da ação afirmativa de reserva de vagas, que em várias instituições de educação é desempenhado por uma comissão de verificação, no sentido de garantir o objetivo da lei.

Eu acho que ponto negativo é tem que ter uma melhor regularização disso aí. As pessoas que têm acesso. Porque tem muitas pessoas que tem muitos traços eurocêntricos, e muitas vezes não são considerados, pela sociedade, negros ou pardos, mas que se utilizam dessa vaga reservada, para estar dentro também. Sendo que não é necessário. E aí tem a questão da fraude e tal, e aí é complicado. Só isso mesmo que eu acho (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

As pesquisadoras Anne Matos Ferreira e Wilma Baía Coelho (2019), chamam atenção para outras controvérsias que devem ser apuradas no que se refere a ação afirmativa de reserva de vagas ou a lei de cotas e seus objetivos para o grupo racial negro.

Compreende-se que a forma como a lei estabelece a distribuição das vagas para os cotistas compromete o entendimento do termo justiça distributiva por se pautar na distribuição apenas dos bens materiais. Não se figura, nessa perspectiva, a distribuição dos bens imateriais, o que impossibilita um estudante negro não egresso de escola pública concorrer a vaga como cotista. Desconsidera-se que lhe foi negado, durante séculos, a ele e a todo o seu grupo racial, iguais oportunidades de acesso a educação, em virtude do preconceito e/ou discriminação racial. Refletir a respeito das facetas do processo de implantação da Lei de Cotas torna-se fundamental para compreendermos a real finalidade dessa modalidade de ação afirmativa. Entendemos também que se faz necessário discutirmos se essa ação afirmativa tem garantido o acesso e a permanência dos estudantes negros na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente nos Cursos Técnicos de Nível Médio (Ferreira & Coelho, 2019, p. 129).

As preocupações das autoras, remetem a alguns desafios que se apresentam como urgentes para os agentes da educação, MN, ativistas, intelectuais, profissionais da educação e gestores governamentais mobilizados na defesa da democratização do ensino. Ao refletirmos sobre as perspectivas de acesso, permanência e sucesso dos estudantes negros, vários desafios precisam ser superados e dentre estes temos: aumento das taxas de escolarização dos estudantes negros no Ensino Médio com vistas ao ingresso no Ensino Superior, pois, no ano de 2014, as taxas de distorção da idade e série no

Ensino Médio desse grupo racial eram de 29,5%, enquanto que, nos indivíduos de raça/cor branca, o percentual não ultrapassava 18,2%, segundo dados do INEP. Outro desafio é o referente a diminuição das taxas de evasão dos estudantes negros, tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior, de modo a possibilitar-lhes uma trajetória de sucesso, e o aumento no nível de escolaridade (Ferreira & Coelho, 2019, p. 129).

Ainda como desafio temos o processo de acompanhamento dos estudantes contemplados pelas ações afirmativas nas diferentes modalidades: acesso, educação étnico-racial e permanência. Esses desafios, remetem a outros compromissos presentes no plano da educação, dos quais ressaltamos: a qualidade da educação pública; a efetivação de uma gestão escolar democrática; a efetivação da educação para as relações étnico-raciais; oferta de infraestrutura institucional e material escolar; incentivo a aperfeiçoamento e atualização profissional e assistência estudantil.

Nas narrativas dos entrevistados, bem como nas elaborações das representações e expressões do MN, o acesso à educação através da política de reserva de vagas de corte racial e social ou da implementação de ações afirmativas de diferentes modalidades, são entendidas como estratégia de reparação, importantes e necessárias para o combate à desigualdade e alteração do quadro de sub-representatividade da população negra, na perspectiva de ocupação de lugares e posições historicamente tidas como de privilégio da população branca.

Ressalta-se ainda as percepções sobre a importância desta política como direito, estratégia de democratização do acesso e de reparação, e que a mesma precisa ser mais divulgada e ampliada. Foi possível perceber que para os estudantes brasileiros, a escola representa uma trajetória obrigatória para realizar algum tipo de mobilidade social. A busca pela formação e pelo diploma representa, para as famílias de classes populares - negras, pobres - e médias, a possibilidade de acesso a melhores salários, aquisição de conhecimentos, mobilidade e reconhecimento social.

### 5.3.3.

#### **A perspectiva dos Estudantes acerca do eixo ações afirmativas de educação: Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Nesta subseção, apresentamos as narrativas dos estudantes acerca do segundo eixo das ações afirmativas, o da modalidade educação para as relações étnico-raciais, como uma ação do tipo que visa reverter à representação negativa dos negros, ao resgatar a história e cultura afro-brasileira e a história e cultura africana. Visa também combater o preconceito e o racismo, e objetiva promover o respeito à diferença e a identidade étnico-racial.

Interessa-nos aqui destacar como a mesma se materializa no cotidiano do espaço institucional - IFRJ, Campus Rio de Janeiro - e contribui ou não para alterar a forma de estabelecimento das relações étnico-raciais, no cotidiano da formação escolar. Para tanto apresentamos as narrativas dos estudantes, as vivências, percepções e opiniões acerca da implantação de normas e marcos jurídicos, que determinam e orientam estratégias e caminhos para a inclusão da História da África, dos Africanos e dos Afro-Brasileiros para a educação das relações étnico-raciais.

Nosso intento foi de identificar a efetivação e desenvolvimento de temas que visam contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Compreendemos que a efetivação do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro, deve estar articulada e atravessar as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. O desafio de implementar uma educação centrada na valorização e educação das relações étnico-raciais e na superação estrutural do racismo impõe ultrapassarmos a fronteira disciplinar, mas para tal é necessário estabelecer um compromisso de forma interdisciplinar.

Na dinâmica, nos interessa identificar respostas para uma das hipóteses que motivou a realização dessa pesquisa, e desvelar em que medida podemos aferir ou não, que a institucionalização da Lei nº 10.639/2003, e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), vêm contribuindo conforme objetivos programáticos, no âmbito do IFRJ/campus RJ, para uma educação, na perspectiva afrocentrada. Vale ressaltar que, conforme Silvério, esse marco jurídico constitui uma política pública para que as novas

gerações tenham uma referência positiva sobre suas origens africanas (Silvério, 2018, p.137).

### **Narrativas dos entrevistados acerca do eixo da educação das relações étnico-raciais**

Ao apresentarmos a Lei nº 10.639/2003, aos estudantes e indagarmos se eles sabiam sobre qual conteúdo trata o aporte jurídico, obtivemos os seguintes resultados: dos 19 entrevistados, 08 disseram conhecer a lei e 11 responderam que não conheciam. Dos 08 que afirmaram conhecer, 02 expressaram um conhecimento da lei e não do seu conteúdo. E ao apresentarmos os objetivos da referida lei, alguns dos entrevistados expressaram as seguintes percepções:

Sim, já ouvi falar. Eu lembrei, sobre a aplicação de conteúdos acadêmicos sobre etnia e raça. E também juntar, como diz sempre foi tirada as histórias de matriz africana, e tudo mais (Entrevistada Akilah, feminino, 16 anos).

A gente não tem uma disciplina que fale disso. Mas nas disciplinas a gente tem o debate, que traz essa coisa, da gente conversar sobre a história da África, sobre outras questões também. Mas a disciplina em si a gente não tem. Mas a gente acaba acarretando, puxando, e tentando botar (Entrevistada Aisha, feminino, 17 anos).

Na narrativa de Akilah, temos a percepção do eixo de ação afirmativa de educação a partir do estudo de etnia, raça e história da matriz africana. Conforme a estudante ela "já ouviu falar", mas não destaca se efetivamente teve o ensino sobre a temática. E na narrativa de Aisha (17), temos o destaque para a ausência de "disciplina que fale sobre o tema", mas "debates e conversas sobre a história da África". Estes relatos remetem as fragilidades e ausências de estudo dessas temáticas.

Aportes jurídicos e teóricos orientam para mudanças no processo educativo, como a implementação do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro a partir da perspectiva de autorias negras africanas, do continente e diáspora, como centro. Dentre os relatos, destacamos o de dois entrevistados que afirmaram ausência de debate a partir das temáticas do campo racial:

O máximo que eu cheguei de ver, como eu falei, dos alunos, do movimento, mas foi uma palestra que teve aqui, acho que literatura africana. Foi uma palestra (Entrevistado Adjatay, masculino 19 anos).



Não. Aqui é muito voltado mais para a ciência. E o estudo de história que a gente tem aqui é mais a nível internacional. Não fala dessa do afro. Falam mais sobre os movimentos industriais, não falam muito sobre isso. Falam, mas é bem rápido (Entrevistada Sushaunna, feminino, 19 anos).

As narrativas de Adjatay (19) e Sushaunna (19) remetem ao desafio de efetivação do que estabelece a Lei nº 10.639/2003, que configura o eixo da educação para as relações étnico-raciais, exigindo para tal alterações nos currículos escolares da educação básica e superior, bem como oportunidades de atualização e aperfeiçoamento para qualificação dos agentes de educação.

Estudos realizados pelo pesquisador e ativista Ahya Siss (2008), sobre os desafios em realizar o estudo da História da África e dos Afro-Brasileiros, corrobora com as narrativas dos entrevistados acima, pois historicamente foi possível identificar a invisibilização de temáticas étnico-raciais nos currículos escolares, em razão de uma trajetória que inclui majoritariamente os referenciais eurocêntricos no currículo e ensino brasileiro. Para o autor “a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores, (se) privilegia (m) as diversidades de classes e de gênero, silenciam a respeito da história da África e das diversidades étnico-racial e cultural brasileiras” (SISS, 2008, p. 20).

Ao buscarmos identificar nas narrativas dos entrevistados se a instituição realiza ou já realizou debates e aulas sobre as questões étnico-raciais, apresentamos temáticas que poderiam ter sido desenvolvidas e estarem alinhadas aos aportes e marcos jurídicos.<sup>112</sup> Para isto apresentamos os seguintes descritores, a serem apontados por livre escolha dos entrevistados: História da África, História dos Afro-Brasileiros, Movimento Negro, Mulheres Negras, Desigualdades Raciais, Gênero e Etnia, Educação e questão racial e Racismo. No quadro abaixo apresentamos os resultados das percepções dos entrevistados:

Quadro 19 - Temáticas desenvolvidas

<b>Temas</b>	<b>Freq.</b>
Racismo	19
Desigualdades Raciais	18
Movimento Negro	16
Mulheres Negras	15
Gênero e etnia	15
Educação e questão racial	15
História dos Afro-Brasileiros	12
História da África	11

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

<sup>112</sup> Novamente estamos fazendo referência a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB - Lei nº 9394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No quadro 19, apresentamos as temáticas assinaladas pelos entrevistados e dentre eles, todos os 19 assinalaram a do racismo, 18 assinalaram as desigualdades raciais, 16 a temática do Movimento Negro, 15 assinalaram respectivamente as temáticas Mulheres Negras, Gênero e Etnia e Educação e Questão racial. As temáticas "História dos Afro-Brasileiros" e "História da África" são assinaladas respectivamente 12 e 11 vezes no universo de 19 entrevistados.

As narrativas dos estudantes apresentam pistas, que houveram avanços institucionais, no campo da educação étnico-racial. Ainda está muito longe de atingirmos o que a lei determina, mas percebe-se que a temática étnico-racial está presente em parte das atividades do IFRJ.

A expressiva frequência da temática do racismo na narrativa dos 19 entrevistados, denota a experiência de estudos e debates quer seja na sala de aula, quer seja nos espaços de vivências em grupos ou coletivos no âmbito escolar. Demonstra também que a questão da discriminação racial é bastante frequente no cotidiano dos estudantes.

Entendemos o racismo como uma rede complexa de atitudes e ações sociais centradas no uso político das ideias sobre raça, diferenças, inferioridades e superioridades para discriminar negativamente um determinado grupo social. O racismo parte da suposição irracional da superioridade de um grupo racial sobre outro. É também a crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual próprios. Ao analisar o silenciamento sobre o racismo na educação, o silêncio no espaço escolar quanto a temática, e os desafios colocados para os professores, a pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro destaca:

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino, não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores(as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação (Cavalleiro, 2005, p. 12).

A educação antirracista, a partir do que traz a autora, demanda o envolvimento comprometido dos agentes da educação, articulando ensino, pesquisa e extensão, e busca de novas epistemologias para uma educação afrocentrada.

No quadro acima temos na sequência a temática desigualdades raciais, que foi apontada por 18 entrevistados. Compreendemos que o estudo deste

tema é fundamental para uma análise e conhecimento crítico acerca da realidade Brasileira.

Sobre esse tema, alinhamos nossas reflexões as contribuições da socióloga Rosana Heringer (2002), para quem “parte-se do princípio de que as desigualdades raciais, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos”. E conforme a autora as desigualdades, de diferentes ordens, “estão presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo...acesso à educação, à infraestrutura urbana e cristalizando-se no mercado de trabalho...no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo” (Heringer, 2002, p. 57).

Estudar, reconhecer e analisar as desigualdades raciais, é um compromisso da luta antirracista na perspectiva de construção e promoção da democracia brasileira. E o campo da educação se apresenta como um espaço propício para este intento.

No quadro a terceira temática é a do Movimento Negro, que ganha destaque com seu protagonismo no combate às desigualdades, racismo e discriminações e na defesa das políticas de ações afirmativas no Brasil. Conforme Gomes (2005), “o Movimento Negro tem sido um importante ator social na desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, juntamente com pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) que se posicionaram contra o racismo”. E nesse campo ressalta que:

As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações do Movimento Negro têm revelado que assim como a nossa sociedade ainda “não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais, também não se democratizou nas suas relações raciais” (Gomes, 2005, p. 59 apud Moura, 1988, p.72).

O protagonismo do MN, tem contribuído sobremaneira para denunciar as desigualdades e propor políticas públicas, que passam a beneficiar a toda a população em situação de pobreza no país. E nesse alinhamento temos também o protagonismo e as lutas do Movimento de Mulheres Negras, que ganha destaque nas narrativas de 15 entrevistados, assim como a temática Gênero e Etnia, também apontada 15 vezes. Ao estudar ou debater em grupos e coletivos estas temáticas, os estudantes do ensino médio técnico estabelecem aproximações e vivências com questões e temas que estão na ordem do tempo presente, e que configuram o que Miranda e Silva definem como “demandas e urgências interseccionais” (2015, p. 631).

Entendemos a partir das autoras, que a interseccionalidade é uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe. É o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação.

Neste campo de estudo, destaca-se também as contribuições de Carneiro (2018), sobre o processo de constituição do Movimento Feminista Negro, pois para a autora,

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente na solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil (Carneiro, 2018, p. 200).

E os estudos e debates, sobre estas temáticas, no âmbito da formação dos estudantes do ensino médio, configuram estratégias de inclusão de demandas urgentes, que emergem nas vivências também desse público e seus pares, que vivenciam "as contradições e desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem" (Carneiro, 2018).

Outro tema foi o da Educação e Questão Racial, que no quadro acima é apresentada por 15 entrevistados. A frequência desta remete a um esforço iniciado no período da escravidão e pós-abolição da escravidão, de organização de estratégias para oferta de educação para o acesso ao letramento, conhecimento, instrução e autoestima da população negra.

E na atualidade, reconhecendo que a escola contribui na produção de conhecimentos, e se apresenta como mais um espaço privilegiado para o desenvolvimento de diálogos, a educação e a questão racial se apresentam nas narrativas dos estudantes através de diferentes temáticas: racismo, discriminação, desigualdades raciais e sociais, preconceito racial, políticas de ações afirmativas e outros.

Já a temática História dos Afro-Brasileiros no quadro acima, foi indicada por 12 entrevistados e a da História da África, como estudada ou debatida por 11 dos entrevistados. Entendemos com essa aferição que se faz necessário avançar no estudo e desenvolvimento de temáticas que estão na centralidade da Lei nº 10.639/2003, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sobre esses desafios de efetivação, encontramos nos aportes jurídicos várias orientações, dentre as quais destacamos:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (CNE, 2004, p. 20).

As proposições presentes nas diretrizes curriculares, que configura uma direção normativa, são atravessadas por demandas da população negra e do MN, que reivindicam o reconhecimento e valorização da História dos Afro-Brasileiros na construção da sociedade nacional e da História e Cultura Africana, para o reconhecimento e valorização das raízes africanas, considerando o legado histórico, a cultura e contribuições nos diferentes âmbitos da vida - religioso, filosófico, político, cultural, científico e outros.

Além das temáticas apresentadas, alguns entrevistados trouxeram outros exemplos de temas em suas narrativas, que emergem e atravessam o cotidiano escolar, salas de aula, espaços de conversa, debates, grupos ou coletivos em que os estudantes estabelecem participações:

Quadro 20 - Outras temáticas

Outros temas	Freq.
Escravidão	2
Literatura Africana	2
Mulher Negra e Literatura	1
Mulheres Negras nas ciências	1
Classe Social	1
LGBT <sup>113</sup> , Trans e Travestis	1
Inserção de jovens negros nas faculdades e escolas	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

No quadro 20 pela ordem de frequência temos a temática da escravidão e da literatura africana, que foram apresentadas respectivamente por 02 entrevistados, e posteriormente as temáticas Mulheres Negras e Literatura, Mulheres Negras e ciências, Classe Social, LGBT/Trans/Travestis e Inserção de Jovens Negros em escolas-universidades, respectivamente por 01 entrevistado.

Compreendemos que a temática da escravidão, sempre esteve na centralidade do debate e no tratamento dado em relação à participação da

<sup>113</sup> LGBT ou LGBTTT, é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. A sigla se destina a promover a diversidade das culturas baseadas em identidade sexual e de gênero, um movimento que luta pelos direitos dos homossexuais e, principalmente, contra a homofobia.

população negra na construção e formação do Brasil. Nos últimos anos, o que os movimentos sociais vêm reivindicando é um outro olhar que considere a contribuição da população africana e seus descendentes na formação social, política, cultural e econômica do Brasil. E a temática da Literatura Africana, emerge também em defesa do reconhecimento e valorização do pensamento e história africana para o mundo e para os descendentes na diáspora.

Ressalta-se, novamente a presença de temáticas sobre as Mulheres Negras, que vem ocupando um lugar de preocupações e reflexões. Com efeito, isto reflete o crescimento e diversificação das formas de mobilização e organização do Feminismo Negro<sup>114</sup>, que em diversas áreas da vida social e cultural vêm pautando denúncias, demandas e proposições por políticas públicas. E dentre os estudantes, identificamos a participação no Coletivo de Mulheres que tem como objetivo "pautar as questões das mulheres e outras minorias". Para Carneiro,

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (Carneiro, 2011, p. 2).

E estas agendas e pautas na defesa de direitos centrados nas mulheres e suas especificidades, combate às desigualdades, racismo, questões de gênero e etnia, invadem o espaço da educação, reflexo de vivências e experiências dos diferentes atores sociais.

A temática Classe Social, também é indicada na narrativa de um entrevistado. Constitui um conceito da sociologia que se refere à divisão socioeconômica do mundo em um sistema capitalista. Para os estudantes do ensino médio este estudo remete à compreensão de que as classes sociais possuem diferentes importâncias e ocupam diferentes lugares dentro da divisão social do trabalho.

Ressalta-se a presença das temáticas identitárias como dos movimentos LGBT/Trans/Travestis, que são objeto de discussões e debates no espaço escolar, e ganham destaque nas experiências e trajetórias escolares, nas vivências de violação de direitos, preconceito e discriminação. Sobre as

<sup>114</sup> O Feminismo Negro é um movimento social protagonizado por Mulheres Negras, com o objetivo de promover e dar visibilidade às suas pautas e reivindicar direitos. No Brasil, seu início se deu no final da década de 1970, a partir de demandas das mulheres negras feministas.

diferentes formas de discriminação, Junqueira traz para a centralidade das reflexões a presença da homofobia nas escolas, como sendo um problema de todos. Para o pesquisador,

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009, p 15).

Percebemos então a partir das narrativas dos estudantes, que em suas vivências diferenciam outras formas de discriminação, e tencionam para colocar estas questões no centro do debate. No cotidiano podem vivenciar discriminações por serem negros (as), pobres, oriundos de escolas públicas e por serem também LGBTTT.

Por último temos a temática inserção de jovens negros nas faculdades e escolas, o que remete as preocupações presentes nos debates nas instituições de educação e movimentos sociais, e ganham importância principalmente com o debate e implementação das políticas de ações afirmativas na educação.

Outra pergunta que apresentamos nas entrevistas foi sobre a realização de debates acerca das questões étnico-raciais, especificamente nas salas de aulas. Reconhecendo a amplitude do significado da questão étnico-racial, exemplificamos temas como: racismo, preconceitos, discriminações, história dos africanos, história da África, desigualdades raciais, intolerância religiosa e outros. Em relação à identificação os entrevistados apresentaram as seguintes percepções: 18 identificaram a inclusão destes debates nas aulas e 01 não identificou.

Conforme a Lei nº 10.639/2003, temos no Artigo 26-A, parágrafo 2º os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (Brasil, 2003). Temos assim o destaque para os componentes curriculares ou disciplinares que realizam estudos e discussões sobre temáticas do campo das relações raciais, presentes na realidade e nas relações sociais.

Compreendemos que essas práticas educativas são orientadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme o

documento, publicado em 2004, o desenvolvimento desses temas cumpre o reconhecimento da história, cultura, tradições e vivências dos povos africanos e de seus descendentes.

Em relação às disciplinas ou componentes curriculares que incluíram nas aulas e debates, temáticas referentes às questões étnico-raciais, as apontadas pelos entrevistados foram:

Quadro 21 - Componentes curriculares e o debate étnico-racial

<b>Componente curricular/disciplina</b>	<b>Frequência</b>
Sociologia	14
História	06
Geografia	05
Filosofia	03
Português	03

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

No quadro 21 podemos aferir que os componentes curriculares ou disciplinas indicadas por desenvolverem nas aulas o debate sobre questões étnico-raciais foram da área de humanidades. A sociologia foi indicada por 14 entrevistados, história por 06 entrevistados, geografia por 05 e as de filosofia e português foram indicadas respectivamente por 03 entrevistados.

Dentre as 05 disciplinas indicada pelos estudantes a de sociologia é a que aparece com maior frequência.<sup>115</sup> Historicamente, esta disciplina é a que introduz estudos acerca das relações sociais, organização da sociedade e das formas de associação. Como disciplina curricular o objetivo da sociologia é motivar o estudante do ensino médio a pensar a realidade social da qual faz parte, contribuir para uma reflexão crítica, ampliar seu olhar sobre o mundo, desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é uma construção histórica, podendo ser construída e reconstruída segundo as necessidades dos grupos e sujeitos ou atores sociais.

Em relação as disciplinas citadas como espaço de desenvolvimento das temáticas, temos a narrativa de Ashanti (18):

<sup>115</sup>Em 2008 tivemos a publicação da Lei nº 11.684 que alterou o art. 36 da Lei nº 9394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.



Nas aulas de sociologia apenas e filosofia. Eu lembro.... História não tenho ainda. História só tem no quinto e sexto período. É só nos finais que tem. Sim, mas não é o que acontece, eu tenho uma amiga que ela falou que começou a fazer história. E aí aquele furor todo de começar a fazer história: O, nossa! Finalmente vou começar a fazer história, vou conhecer mais de mim. A gente realmente acha que aqui no colégio está mais pra frente, mas não está em certas situações..... Foram debatidos sim, a maioria pelos Coletivos ou pelos NUGED os dois eventos que o NUGED fez e o Fórum de Diversidades estas questões foram debatidas. Nos eventos do Coletivo. E agora com a instituição é mais complicado de se dizer (Entrevistada Ashanti, feminino, 18 anos).

O relato da estudante Ashanti (18) nos informa que os espaços e grupos de participação como os coletivos e núcleos contribuem para a realização de estudos e debates, ampliação de conhecimentos, lugares de fala e de escuta, onde emergem temas que reforçam identidades e pertencimentos, possibilitando saberes outros, que estão no silêncio do cotidiano institucional, mas pulsando nas vivência dos estudantes, adolescentes e jovens, nos diferentes níveis de ensino, aqui em particular, no campus Rio de Janeiro do IFRJ. Percebemos ainda uma análise crítica de Ashanti, por destacar que a instituição tem que avançar no compromisso de implementação do ensino e estudo das questões étnico-raciais, conforme dispõem legislações e orientam as normas.

Nas narrativas abaixo temos, o destaque para as experiências e compromissos em dar visibilidade a produção de pesquisadores, escritores, intelectuais e ativistas negros, iniciativas que ocorreram em disciplinas como sociologia e história, que no quadro acima foi indicada por 6 entrevistados.

Sim, que eu me lembre eu acho que sim, as discussões são em sociologia. Que eu ainda não tenho história. Do 1º ao 4º período não têm história. Aí só em sociologia (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Rolou só uma vez, mas foi muito superficial, e agora esse período tá rolando. Que a professora, de sociologia, o foco dela em si é sobre pessoas negras. Ela fala do período da escravidão, e traz sociólogos e filósofos negros, que as pessoas não falam. Aí ela indicou alguns, e citou um livro pra gente, que eu esqueci o nome agora, para ler, para fazer um trabalho, e marcou também seminário, pra gente falar sobre algumas questões que ela pautou. E aí a gente vai falar sobre algumas coisas, sobre Angela Davis, Djamila Ribeiro e Audrey Lord. Em história, no período que a gente estudou ditadura militar, a gente estudou sobre a questão das pessoas negras. Mas também não foi tão a fundo assim. Mas a gente falou sobre "Menino 23", no período da escravidão e da ditadura (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Nas narrativas temos o destaque para a iniciativa de professores em organizar debates, indicar referências bibliográficas de intelectuais negros e negros, utilização de recursos e linguagens cinematográficas e, incluir a participação de intelectuais e ativistas do MN, para realizarem aulas, palestras e

debates. Com efeito, o uso dessa produção teórica ou de referências a práticas e experiências comprometidas com a descolonização do ensino, possibilitam a efetivação do eixo de ações afirmativas para a educação das relações étnico-raciais nos componentes curriculares como sociologia, história, geografia que no quadro é indicada por 05 estudantes, e filosofia e português, indicadas respectivamente por 03 estudantes. Nas narrativas abaixo temos:

Em Sociologia. Já tivemos debates assim também na disciplina de português, língua portuguesa. Professora de redação, essas coisas assim, os temas mais recorrentes. Deixa eu ver o que mais também. A, história. Eu comecei a ter história agora, no 5º período. Sociologia, português e história (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

Não disciplina, mas em sala de aula, mas no convívio dos alunos em sala de aula, dos meus amigos. Provavelmente em geografia, deve ter. teve sim, porque em geografia a professora fez uma dinâmica muito bacana, que ela faz “preconceito”. Cada um vem com um preconceito. Por exemplo, eu estudei o preconceito no funk brasileiro, o funk carioca. A....representou a mulher negra, o outro a gordofobia (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Foi geografia, história e sociologia. Foi até no mesmo período. Acho que foi no 5º período, que entrou no tema da escravidão, e começou a falar dessas coisas (Entrevistado Akil, masculino, 18 anos).

Nas narrativas de Amina, Adjatay e Akil acima, identificamos a memória de vivências cotidianas em salas de aula, nas disciplinas de sociologia, língua portuguesa, história e geografia. Mas identificamos também que na convivência cotidiana entre os estudantes, eles estabelecem trocas e debates sobre as temáticas que envolve as questões étnico-raciais.

Entendemos a partir das narrativas dos estudantes, que estudos e debates das questões étnico-raciais foram desenvolvidos nas salas de aula. Contudo, é necessário ressaltar que, a questão étnico-racial configura um conjunto de situações e fenômenos que marcam historicamente as relações raciais no Brasil, e de forma contundente retratam desvantagens e desigualdades que incidem sobre a população negra. Neste sentido, podemos apontar: o racismo, os preconceitos, discriminações, desigualdades raciais, o genocídio (físico, mental, cultural, social, econômico), o epistemicídio, a intolerância religiosa, diferentes práticas de violação de direitos (no campo das políticas sociais, econômicas e culturais) e outros, compõem o quadro das questões étnico-raciais.

## Racismo, Preconceito, discriminação e Intolerância no espaço educacional

Na sequência, buscamos apreender nas percepções elaboradas pelos entrevistados, a existência ou não de situações de racismo, preconceito, discriminação ou intolerância no espaço institucional escolar. E perceber como os diferentes atores estabelecem estratégias para o tratamento das situações que podem ocorrer nas relações raciais.

Ao perguntarmos aos entrevistados se alguma vez identificaram no espaço institucional escolar a ocorrência de situações de racismo, preconceito, discriminação ou intolerância, as respostas que obtivemos, baseadas em suas vivências, dão conta de que 10 estudantes expressaram que identificaram algumas das situações acima e 09 não identificaram. Dentre os que identificaram alguma situação, podemos então aferir que em termos de discriminação de diferentes tipos, as apontadas pelos estudantes foram:

Quadro 22 - Tipos de discriminação

Tipos de discriminação	Em números
Racismo	08
Transfobia	03
Intolerância	02
Sexismo	01
Homofobia	01
Discriminação racial	01
Preconceito	01

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

No quadro acima identificamos as percepções e apreensões dos entrevistados, dentre os quais 08 observaram situações de racismo e na sequência temos a transfobia, a intolerância, sexismo, homofobia, discriminação racial e preconceito.

Cabe destacar que os entrevistados incluem em suas narrativas outros tipos de discriminação como a transfobia (3), a homofobia (1) e o sexismo (1). Com efeito, isto mostra que os estudantes estão atentos, vivenciam, observam e denunciam as práticas e situações de discriminação no espaço educacional.

A identificação de situações ou práticas de racismo se apresentaram com maior frequência, citado por 08 entrevistados, e isso nos coloca em alerta sobre

a presença desse fenômeno no espaço institucional de educação, e as possíveis marcas e desconfortos que podem provocar.

Estudos realizados pela pesquisadora e ativista Roseli Rocha sobre o racismo, contribuem para aproximações sobre a definição e consequências dessa prática:

É a crença na existência de raças e sua hierarquização. É a ideia de que há raças e de que elas são naturalmente inferiores ou superiores a outras, em uma relação fundada na ideologia de dominação. As características fenotípicas são utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra (Rocha, 2016, p. 10-11).

Entendemos com a autora que o racismo é a negação do outro, do diferente, e a discriminação tem a raça como fundamento. Ainda conforme Rocha "o racismo se manifesta de diferentes formas, desde atitudes no âmbito das relações individuais, nas relações estruturais e nas institucionalizadas". E manifesta-se em ações concretas de discriminação, omissão e injustiças, podendo culminar em situações extremas e violentas.

Avançar no entendimento de que as práticas de racismo, discriminação, omissões e silenciamentos sobre esses problemas, são nefastas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes negros e não negros, eis o desafio. Ainda sobre o tema, estudo realizado por Cavalleiro (2005), traz para nossas reflexões as consequências das manifestações de racismo no espaço da educação:

[...] acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, consequentemente evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (Cavalleiro, 2005, p. 12).

Aspectos ressaltados nas contribuições da autora e as denúncias que envolvem as situações de racismo e diferentes formas de discriminação presentes nos fragmentos das narrativas dos entrevistados, e as consequências dessa violência no cotidiano dos estudantes, conforme apresentado acima, nos convoca a estarmos em alerta sobre o papel da escola e da comunidade escolar em dar visibilidade a esses problemas, romper com o silenciamento, ou seja,

reconhecer a existência do racismo, preconceitos, discriminações nos espaços de formação e combatê-los, reconhecendo os instrumentos educativos e jurídicos.<sup>116</sup>

No Brasil, a prática do racismo é crime, e o aporte jurídico que dispõe sobre as penalidades e criminalização é a Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A lei Adverte no seu Art. 1º “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1989).

As relações raciais são estabelecidas em diferentes espaços na sociedade - escola, comunidade, vivências religiosas, grupos, relações de trabalho e outras - permeadas por tensões e contradições, e nesses convivem indivíduos negros e brancos. Com efeito, os valores, modos de vida, visões de mundo atravessam as práticas sociais, historicamente marcadas pela desqualificação de uns para a valorização de outros. Nesse quadro, atuar no combate ao racismo e as diferentes expressões de discriminação e preconceito, tem sido a pauta da agenda do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras.

Em entrevista concedida a Revista Fórum, o antropólogo Munanga afirma que “nosso racismo é um crime perfeito”. Para o autor, essa é uma prática cotidiana que precisa ser combatida, promovendo a mudança de comportamento daqueles que praticam e daqueles que são vítimas. Sobre o tema destaca:

Quando a Folha de S. Paulo fez aquela pesquisa de opinião em 1995, perguntaram para muitos brasileiros se existe racismo no Brasil. Mais de 80% disseram que sim. Perguntaram para as mesmas pessoas: “você já discriminou alguém?”. A maioria disse que não. Significa que há racismo, mas sem racistas. Ele está no ar... Como você vai combater isso? Muitas vezes o brasileiro chega a dizer ao negro que reage: “você que é complexado, o problema está na sua cabeça”. Ele rejeita a culpa e coloca na própria vítima. Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema (Munanga, Entrevista Revista Fórum, 2012).<sup>117</sup>

Dado esse contexto de realidade que o autor destaca sobre o Brasil, entendemos que, para que ocorra a alteração das relações étnico-raciais na forma como vêm sendo estabelecidas, é necessário um processo de reeducação

<sup>116</sup> Na Constituição Federal de 1988 temos no Art. 3º, inciso XLI, que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). E no Capítulo I que versa sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, temos o artigo 5º, que segue: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

<sup>117</sup> A afirmativa é do antropólogo Kabengele Munanga, como parte de entrevista concedida a Revista Fórum, em 09/02/2012 aos jornalistas Camila Souza Ramos e Glauro Faria.

da sociedade brasileira, e nessa medida é que o eixo da ação afirmativa de educação para as relações ético-raciais, podem configurar mecanismos e estratégias, propostas pelo MN, intelectuais, pesquisadores e ativistas que defendem essa ação (Petronilha, 2019)<sup>118</sup>. A efetivação desta ação afirmativa visa imprimir alteração, e conforme o Parecer CNE/CP 003/2004, destacamos:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (CNE, 2004, p. 5).

Compreendemos a partir da normativa acima que no tempo presente é urgente que a escola e sua comunidade reconheçam o racismo nas práticas e silenciamentos, pois o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema. A exemplo temos nas narrativas dos entrevistados, relatos de vivências concretas do racismo no espaço escolar:

O funcionário seguiu ele, confundiu ele com uma pessoa estranha, que não era daqui. Sendo que todos os dias ele tá aqui, sabe? Pra mim isso teve uma ponta de racismo. Porque, se fosse uma pessoa branca, chegando daquele jeito, do mesmo jeito que ele tava vestido. Várias pessoas aqui da escola se vestem do jeito que ele estava vestido aquele dia, e nunca acontece nada, sabe? Ou pelo menos eu nunca ouvi falar. E aí logo ... (Entrevistada Akilah, feminino, 16 anos).

Um professor falou que **não existe racismo** no Brasil, que os negros ficam de mi, mi, mi, ficam reclamando... Aí os alunos tentaram debater, mas ele falava que não existia.

E também **teve um outro professor, que chamou um menino de bandido ...** E aí eu tentei debater com ele, perguntando porque ele era bandido, Ele falou que parecia bandido em si. É, feições de bandido. E o menino é negro. E ele quis pautar aquilo, falando que era uma brincadeira, mas não era, né? (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Os entrevistados Akilan e Wub, relataram situações de racismo no cotidiano escolar, refletiram sobre o acontecimento e, na situação que identificou possível, Wub provocou um tensionamento ao debater a questão, e o fez na perspectiva de exigir uma mudança de comportamento do agente educador.

As narrativas dos estudantes, nos remete aos desafios de efetivação do eixo de ações afirmativas para a educação das relações étnico-raciais, que traz como proposição uma educação que valorize, reconheça e aceite a diversidade,

<sup>118</sup> III Seminário Anual Relações étnico raciais e Educação no Brasil – Professora Beatriz Petronilha Gonçalves. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=15AVciS1jCs>>.

considerando o que está presente nas lutas histórias de movimentos como o do MN.

Nos espaços das instituições de educação - universidades e escolas - tensões, enfrentamentos e desconfortos se apresentam e precisam ser visibilizados e trabalhados no processo de aprendizagem. Ao perguntarmos aos entrevistados qual encaminhamento, fora dado para as situações identificadas de racismo, preconceito ou discriminação, obtivemos a seguinte resposta:

Foram casos isolados de alguns comentários, e a gente resolveu da forma que a gente fazia. Levava para o coletivo, o coletivo se reunia, pra gente tomar uma atitude. Uma nota de repúdio, ou até mesmo levar pra direção. E a gente faz isso até hoje. Observação: os ataques não vieram de um aluno, mas sim de um professor. Levamos para a direção. Depois de um tempo ele acabou se aposentando (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Com a narrativa de Berta, identificamos as estratégias forjadas pelos estudantes para o enfrentamento das situações de racismo e discriminação de forma coletiva, em fóruns, reuniões e no Coletivo de Estudantes Negros. Pode-se perceber que o racismo permeia as relações sociais, fazendo com que as relações institucionais sejam demarcadas por atitudes de discriminação e preconceito racial.

E sobre as marcas das práticas do racismo, a pesquisadora Grada Kilomba, chama atenção para a "omissão e desrespeito" para com as vítimas do racismo, ressaltando que "essa omissão, espelha a desimportância dos negros como sujeitos políticos sociais e individuais na política". Destaca ainda que,

A realidade experienciada do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos negros no que diz respeito ao racismo, assim como as cicatrizes psíquicas que o racismo nos causa, têm sido amplamente negligenciados. Tais fatores só se tornam visíveis nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências colocam em risco o conforto da sociedade branca (Kilomba, 2019, p. 72).

No Campus Rio de Janeiro/IFRJ, as iniciativas dos estudantes negros se apresentam como fundamentais para "abalar estruturas", alterar "zonas de conforto". Na sequência temos a narrativa da entrevistada Amina, na qual fica evidente as diferentes formas de racismo e preconceito que opera sem tréguas no cotidiano principalmente das mulheres, jovens e meninas negras:

E teve um episódio, que eu tive um problema com a professora, a professora de sociologia, que tive que escrever um texto sobre a matéria que ela deu, fazer uma redação, tudo isso. Eu escrevi a redação e entreguei pra ela. E aí na semana seguinte ela corrigiu as redações. Assim, tudo 8, 10, essas coisas, e eu tirei 4. Aí eu não entendi, porque eu tinha me empenhado muito, estudado. Eu sentei com ela e falei “professora, não entendi. A senhora pode me apontar o que tá errado?” Ela falou “olha só, eu fui muito mais rígida na sua correção porque a vida vai te cobrar muito isso. Porque eu fui cobrada”, porque ela também se considera negra “eu fui cobrada, e eu também tô cobrando muito isso de você. Porque isso tem que ser cobrado. Uma hora você vai ser cobrada, e é bom já começar aqui. Eu fui um pouquinho mais rígida na sua correção. Aí eu fiquei assim (?), (...), com os professores, tudo isso para lidar com a situação. Mas, enfim, tudo resolvido já. Mas, assim, foi uma situação que eu fiquei bem frustrada.

Claramente fiquei, assim, assustada. Não sabia identificar o que era, por mim não passou como racismo. Mas depois eu percebi que era, que foi. Depois, inclusive, cheguei para conversar com a professora. Mas eu relevei, porque não é fácil ficar o tempo todo em cima disso. Se ela descobrisse que eu falei com outros profissionais... Eu acho que foi. Melhor do que ter ficado quieta (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

A narrativa da estudante Amina, revela as dores e a impotência diante das vivências e violências do racismo. Entretanto, sua atitude de coragem em conversar com a agente de educação que provocou a situação, fazer o enfrentamento, contribuiu para o não silenciamento da dor. Notadamente neste relato temos, as marcas do racismo e das situações de desvantagens reproduzidas no espaço de educação, por seus agentes, que conforme Amina, é uma mulher negra, que provavelmente vivenciou uma cobrança pelo “melhor desempenho por ser uma estudante negra”.

Ao analisar as experiências subjetivas de mulheres negras com o racismo, a escritora e ativista Grada Kilomba destaca que "o racismo é uma realidade violenta", e para a autora:

Por muitos anos, o racismo nem foi visto nem refletido como um problema teórico e prático significativo nos discursos acadêmicos, resultando em um déficit teórico muito sério. Por um lado, esse déficit enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo. E, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo (Kilomba, 2019, p. 71).

As análises da autora nos remetem a refletir sobre o racismo no cotidiano, que é invisibilizado, "não é um problema pessoal, mas um problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam" (Kilomba, 2019, p. 204).

Na narrativa do entrevistado Chinua (19), observamos a identificação de situações de racismo, homofobia e transfobia. A homofobia denota atitude de aversão, ódio e preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra os



homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. E a transfobia é praticada por transfóbicos, ou seja, pessoas ou grupos que tem repulsa ou preconceito por transexuais, travestis e transgêneros.

Olha, pessoalmente eu posso dizer que nunca vivenciei esse tipo de coisa. Fico até feliz por não ter vivenciado, porque é algo realmente muito triste. Mas, em questão de página do colégio, na internet, e tudo mais, eu já vivenciei esse tipo de coisa. Exatamente, e se tratando realmente do colégio. Em páginas ligadas ao colégio, e tudo mais. E foram coisas bem desnecessárias, bem tristes de você ver, e tudo mais. Mas, aqui no colégio em si, pessoalmente, eu nunca vivenciei esse tipo de coisa. Bom, a princípio não houve reação. Mas o que as páginas adotaram foi não postar mais aqueles tipos de comentários, que as pessoas enviavam comentários racistas, homofóbicos, transfóbicos. Então, a gente não viu mais durante um bom tempo. Ou até mesmo comentários que fossem feitos de alguma pessoa, de qualquer maneira. Para tratar a questão houve a participação dos alunos, uma reunião, pessoal mesmo aqui no colégio (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

A partir do que Chinua narra, é possível aferir a ocorrência de situações que remetem a manifestação de diferentes discriminações: raça/etnia, gênero e outras. O pesquisador Junqueira em seus estudos põe em destaque o problema da exclusão e das discriminações de gênero, o que revela a urgência da educação como instrumento para enfrentar situações de preconceitos e garantir oportunidades de participação de todos nos diferentes espaços sociais.

A promoção da exclusão das pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida. A invisibilidade aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária. (Junqueira, 2009, p 31).

As instituições de educação têm dentre os vários desafios, o de assumir em seu projeto pedagógico e nas práticas cotidianas, ações e estratégia para aprofundar reflexões sobre a diversidade, estimulando a adoção de novas práticas e atitudes, com o intuito de imprimir o respeito as diferenças e combater preconceitos, intolerâncias e alterar a convivência no contexto institucional. Na dinâmica, estudar e aprender os conceitos científicos sobre racismo, preconceito, discriminação, gênero, diversidade sexual, etnocentrismo, afrocentricidade e relacioná-los com atitudes cotidianas.

Na narrativa abaixo temos, a identificação de outras situações e modalidades de discriminação no espaço escolar como o racismo, a homofobia e o sexismo:

Houve muito isso no período da eleição para presidente, que tinham duas ideologias, dos eleitores do Bolsonaro, e ideologia petista, Lula. Esse período aqui no IFRJ foi muito intenso. Tava todo mundo indignado com que o cara tava falando na televisão. Mas teve casos de vandalismo em armários, a partir disso, gente pichando coisas ofensivas, raciais, falando coisas, como homofobia, como racismo, preconceito. Por ser mulher, qual nome que se dá? O preconceito que é com mulheres... É, sexista. Então, houve muito disso aqui no IFRJ. Eu não sabia que poderia existir isso aqui, porque aqui sempre foi um espaço muito aberto, onde todos poderiam se expressar, poderiam ser quem eles eram. Eu já tive muitos amigos aqui que entraram presos ao que eles não eram, e, se desenvolveram aqui, e se tornaram pessoas maravilhosas. Descobriram a própria sexualidade, a própria natureza. Não só descobriram, já sabiam, mas puderam colocar pra fora, onde fora da IFRJ não podiam fazer isso. Então, aqui tem uma liberdade muito grande, para o fato de você ser quem você é. Você ser negro e ter orgulho disso, você ser gay e ter orgulho disso (Entrevistado Adjatay, masculino 19 anos).

A partir da narrativa do entrevistado Adjatay, temos o relato de situações de enfrentamento de ideias, interesses e projetos societários contraditórios, que ocorreram no contexto do processo eleitoral do ano de 2018.<sup>119</sup> E foi possível perceber que houve um acirramento nas defesas de ideias, o que culminou em vandalismo, ofensas e discriminações entre os jovens e adolescentes no espaço escolar. Esta experiência nos convoca a refletir sobre as violações de direitos que emergem a partir das diferentes formas de discriminação, e o impacto delas no desenvolvimento dos estudantes negros e brancos. Nesse quadro destaco contribuições da psicóloga e ativista Edna Roland, pois conforme suas análises,

Gastamos muita energia psíquica para combater as situações adversas e discriminatórias a que somos submetidos. Mesmo quando não estamos sendo submetidos à discriminação, podemos, antecipadamente, reagir acreditando que seremos discriminados. Existe aí um custo de ordem psíquica que é considerável. Sobre este ponto de vista, é muito caro ser negro no Brasil (Roland, 2002).<sup>120</sup>

E para os adolescentes e jovens, representados pelos estudantes, como para as gerações futuras, o que vislumbramos a partir do eixo das ações afirmativas de educação é uma alteração deste quadro, com o respeito à diversidade racial, conhecimento do passado histórico dos descendentes de africanos, da participação e contribuição dos negros e negras na construção social, política, econômica e cultural do Brasil.

<sup>119</sup> Em 2018 ocorreram eleições gerais no Brasil. Nesse pleito, foram eleitos o Presidente da República, os membros do Congresso, além de governadores de Estados.

<sup>120</sup> Edna Roland: "Dos tambores de Codó às Tribunas de Durban". Entrevista: Jader Nicolau Jr. - Edição: Milton C. Nicolau. Portal Afro, 10/02/2002. Disponível em: <[https://www.portalafrro.com.br/dados\\_seguranca/entrevistas/ednaroland/ednaroland.htm](https://www.portalafrro.com.br/dados_seguranca/entrevistas/ednaroland/ednaroland.htm)>.

No diálogo com os estudos do professor Sílvio de Almeida, que trata também de temas como racismo, preconceito e discriminação, destacamos as reflexões sobre as consequências dessas práticas que afetam a vida da população negra:

A consequência da prática de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva a estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social - o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material - é afetado (Almeida, 2018, p. 26).

Entendemos que nos espaços de formação profissional e humana como as escolas e universidades, o compromisso em combater as discriminações, defender o respeito as diversidades e diferenças, devem estar na pauta do dia no tempo presente. E para pensarmos sobre os desafios cotidianos, temos na afirmativa de Almeida que "é possível falar de discriminação positiva definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa" (Almeida, 2018, p. 26).

Na sequência, quando perguntamos aos entrevistados o que aconteceu e como a situação identificada foi tratada, as narrativas apresentadas foram:

Através da internet, anonimamente, houve insultos a um estudante trans. Então, acho que de forma declarada não, não tem. De forma declarada a pessoa chegar e apontar o dedo, não tem, mas tem sim o racismo velado, não tem como dizer que não tem. E de intolerância, já teve sim caso com um menino trans. Mas a mesma coisa, não de a pessoa chegar e falar, mas de mandar mensagem e chamar a pessoa de aberração, essas coisas assim. As pessoas não conseguiram identificar quem foi. A questão é que foi conversado, não com a direção em si, mas entre as pessoas, mas não foi levado à direção (Entrevistada Ashanti, feminino, 18 anos).

Não, porque a gente conversou sobre esse professor em si, falou todas as coisas que ele já tinha falado em sala de aula. Mas ela não...ela só falou para conversar com ele, mas não falou mais nada, nem se conversaram no conselho ou não (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Foi casos isolados, de alguns comentários, e a gente resolveu da forma que a gente fazia. Levava para o coletivo, o coletivo se reunia, pra gente tomar uma atitude. Uma nota de repúdio, ou até mesmo levar pra direção. E a gente faz isso até hoje (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Teve palestras. Eu acho que toda a turma dele, daquela época. Sentaram para conversar com eles, conversar com a turma no geral, para resolver isso, para dizer que é normal, e eles deveriam aceitar isso, que é algo natural dele, que não pode ser mudado. E aí foi resolvido isso (Entrevistado Chaka, masculino, 18 anos).

Nos relatos percebemos que as situações (racismo, intolerância, preconceitos e discriminações) identificadas são, em geral, encaminhadas pelos estudantes para fóruns de discussão, quer seja no âmbito de grupos na sala de aula, com estudantes e professor representante da turma, quer seja nas reuniões dos coletivos (Coletivo Negro, Coletivo de Mulheres, Coletivo LGBT). Observamos conforme narrativas, que as situações são pautadas nas reuniões e podem ser definidos diferentes encaminhamentos para dar visibilidade e tratamento a questão: palestras, reuniões temáticas, estratégias de controle das ações como nas mídias coordenadas por estudantes, e ainda campanhas no espaço institucional escolar.

A experiência apresentada nas narrativas dá conta de que, os coletivos configuram formas de organização e mobilização dos estudantes, espaço de inclusão de demandas, agendas e pautas comuns aos participantes. Possuem potencialidade para a troca de saberes e reflexões, espaços de convivência, proposições e de tomada de decisões, expressão das vivências, dores e busca de estratégias de visibilização do racismo e formas de discriminação, rompendo com o silenciamento e buscando a superação. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que essas situações precisam ser discutidas no âmbito institucional, envolvendo a gestão escolar, os professores, toda a comunidade escolar e acadêmica.

Dentre as narrativas dos 09 entrevistados que não identificaram situações de racismo, preconceito, discriminação ou intolerância, destacamos:

Quadro 23 - Não identificaram discriminações

Narrativas	Freq.
Não identifiquei	4
Não lembro	1
Não que eu tenha percebido. Porque, assim, eu ainda não tenho noção do que possa ser considerado racismo.	1
Não. Eu já vi pessoas falando que já sofreram, mas eu mesma nunca presenciei. Há comentários desnecessários, sabe? Mas...	1
Não que eu ache que não existe. Eu posso só não ter visto.	1
Olha, racismo, é difícil falar. Porque, geralmente, é sempre com um amigo. A pessoa fala brincando, e tem gente que vê de fora, acha que tá falando sério, e fica com raiva, fala "a, para de ser racista, isso é racismo".	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os Estudantes (2019).

É possível identificar nas narrativas do quadro acima a existência de um "racismo não falado", um desconhecimento do que pode vir a ser uma prática de racismo ou discriminação. Nas expressões de dúvidas, percebemos que nem

todos sabem como reconhecer a prática de racismo. De um universo de 19 entrevistados, 10 identificaram práticas racistas ou discriminatórias e 09 não identificaram. Essa é uma realidade que aponta para a importância da realização de estudos e debates para o (re)conhecimento das formas de expressão e práticas de racismo e discriminação, e as diferentes estratégias e mecanismos a serem adotados para combatê-los junto à comunidade escolar, acadêmica e outros.

Conforme a narrativa de Adjatay (19), identificar as situações de racismo e preconceito que podem se apresentar de forma "velada" ou de "brincadeira" requer estudo e discussões que destaquem e possibilitem compreender as sutilezas e possibilidades de expressão do racismo e das discriminações. Dos que expressaram negativamente destacamos a seguinte explicitação:

Olha, racismo, é difícil falar. Porque, geralmente, é sempre com um amigo. A pessoa fala brincando, e tem gente que vê de fora, acha que tá falando sério, e fica com raiva, fala "a, para de ser racista, isso é racismo". Mas eu, pelo menos, nunca vi, eu sempre levei na esportiva. Quando fazem comigo, ou quando eu faço com alguém, assim, normal, eu sempre falo brincando, na esportiva, porque eu conheço a pessoa, tem que ter intimidade, se não tiver não dá. Agora, desigualdade tem muita, o pessoal faz muita. Tem gente que vem com a mesma roupa sempre, aí a pessoa fica "a lá, só tem aquela roupa". Mas não tem porque ficar vindo com várias roupas diferentes para a escola. Só porque aqui pode vir com qualquer roupa, não quer dizer que a pessoa vai vir todo arrumado, todo dia, como uma roupa de marca e tudo mais. A pessoa pode vir com uma roupa sempre e, quando for sair, esbanja tudo (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

As preocupações que atravessam o cotidiano escolar, onde pode ocorrer situação de racismo ou discriminação e, ser considerada uma "brincadeira" ou como "coisa séria", gerando práticas de preconceito, pelo vestuário ou condição de pobreza de alguns estudantes, devem ser alvo e tema de estudos, debates e aprofundamentos, para aprendizados numa perspectiva da formação humana e antirracista.

Conforme estudos de Denise Carreira (2013), a gestão democrática é uma maneira de uma escola, uma cidade, um país funcionar, valorizando a opinião e a participação de cada um para alcançar o bem comum. A participação é reconhecidamente um direito humano, e representa o direito de todas as pessoas de participarem das decisões que afetam suas vidas e de suas coletividades. Nessa perspectiva entendemos que a escola deve buscar tornar realidade o princípio da gestão democrática em seu cotidiano, criar e motivar oportunidades para a construção de uma educação que estabeleça o respeito à diferença e o combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação.

Na dinâmica, o intuito de identificar as formas de participação dos estudantes em palestras, reuniões e atividades educativas no espaço escolar, ocorreu no sentido de perceber quais são as agendas ofertadas ou construídas no espaço institucional, atividades extraclasse, ou seja, fora do espaço da sala de aula ou dos laboratórios. E esses espaços podem, a partir das suas programações e pautas, contribuir para ampliar e diversificar reflexões e análises acerca de temas presentes na dinâmica societária. Ao perguntamos aos entrevistados se haviam participado de alguma atividade realizada pelos núcleos, coletivos e grupos, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 24 - Participação em atividades e eventos dos grupos

Núcleos / Coletivos / Grupos	Freq. da participação	Atividade/Tema
Coletivo Negro de Estudantes Aqualtune (IFRJ/RJ)	7	Palestras e debates (2), Reuniões e Campanhas sobre temáticas étnico-raciais
Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) <sup>121</sup>	5	Intelectualidade Negra na atualidade: narrativas históricas na cultura afro-brasileira
Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED)	5	Atividades do Núcleo LGBT como reuniões e Fórum sobre Diversidade
Projeto Resgate (grupo evangélico)	5	Piquenique e Reuniões
Coletivo de Mulheres	1	Reuniões e debates
Iniciativa de Professor	1	Estudo sobre Literatura Africana
Nenhum deles	5	-----

Fonte: Entrevista com estudantes (2019).

No quadro acima, dos 19 entrevistados, 14 alegaram ter participado de alguma atividade dos núcleos e ou coletivos, e 05 responderam não terem participado. As narrativas dão conta de que 07 estudantes participaram de atividades do Coletivo de Estudantes Negros, 05 participaram respectivamente dos núcleos como NEABI, NUGED e do Projeto Resgate.

As atividades e pautas elencadas na terceira coluna da tabela, refletem as motivações e objetivos das atividades. Trouxeram para os espaços de discussão questões e temáticas que ampliam as pautas e agendas, e motivam novas formas ou alternativas de participação no espaço de formação.

<sup>121</sup> Conforme o Apêndice apresentado, temos a síntese da agenda de eventos e atividades educativas realizadas pelo NEABI do Campus Rio de Janeiro do IFRJ, no período de 2016 a 2018.

No espaço institucional, os Coletivos Negros fortalecem a participação em grupos que contribuem para construção de identidades, pertencimentos, fortalecimento e autoestima, espaços que privilegiam a expressão de vozes subalternas e historicamente silenciadas. Estas formas de organização contribuem para uma atuação também na arena de negociação, denúncia, mobilização e conquistas, na medida em que formulam propostas como: rodas de conversa, campanhas, estudo de temáticas étnico-raciais, análise de acontecimentos ou ocorrências, e outros.

Além deles, temos outras modalidades de Coletivos de Estudantes como o LGBT e de Mulheres, que vem nos últimos anos multiplicando a presença nas escolas e universidades, respondendo pautas e temas que refletem demandas presentes nas agendas de diferentes grupos identitários.

Nas escolas e universidades, diferentes atores realizam e mobilizam esforços para implementação de atividades educativas e culturais. Entendemos que essas iniciativas configuram formas de participação e apreensão de novos conhecimentos e aprendizados, possibilitam acesso aos conteúdos para além do programático exclusivo das salas de aula, podendo contribuir para uma leitura ampliada da realidade no processo de formação humana e profissional. Os núcleos como NEABs e NUGED, visam promover estudos, pesquisas e conhecimento de temas que devem estar presentes na dinâmica da formação.

Em relação aos Coletivos de Mulheres, as mobilizações e reivindicações seguem entorno de pautas como igualdade de gênero, ocupação dos espaços de poder e saber, ou pelo fim da opressão do patriarcado, estão nas narrativas das estudantes organizadas nesses coletivos. Os sistemas de opressão como machismo, sexismo e homofobia, estão no cotidiano dos coletivos, provocando tensões e enfrentamentos no fazer educativo e no político.

Nas narrativas os entrevistados não fizeram menção à participação no Grêmio Estudantil. Podemos aferir que as práticas e pautas dos coletivos refletem interesses e incorpora reivindicações específicas das diferentes formas de opressão.

A educação para as relações étnico-racial pode contribuir para alterar a realidade e comportamentos? Com essa questão, apresentada aos entrevistados de forma objetiva, buscamos provocar reflexões e indagar a opinião do estudante sobre a efetividade ou não da educação para as relações étnico-raciais. Dentre as respostas, pudemos aferir que todos os 19 entrevistados acreditam que as práticas e ações entorno da educação para as relações étnico-raciais, podem contribuir para alterar os conhecimentos acerca das questões

étnico-raciais; configuraram oportunidades para os estudantes conhecerem a História da África e dos Negros no Brasil; uma oportunidade para a população negra ter a valorização de sua história e identidade, e que poderemos vir a ter alterações na realidade das relações étnico-raciais. Assim, quanto as narrativas e percepções sobre as possibilidades da educação para as relações étnico-raciais, os entrevistados destacaram:

Porque muitas pessoas nem conhecem e conheceu muito superficial. Pode dar a oportunidade de os estudantes conhecerem a história da África, isso sim. A questão racial foi a que menos passou aqui dentro do Colégio. Uma coisa que eu senti muito foi a questão financeira (Entrevistada Ashanti, feminino, 18 anos).

Pode criar um pensamento mais crítico para essas pessoas, tendo em vista a vivência do dia a dia das pessoas negras, descendentes de africanos, descendentes de afrodescendentes, e essas coisas. Eu acho que vai ter uma alteração (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Eu acho que altera. Porque não é como, eu não sei explicar. Uma pessoa que não sofre dessas situações, nunca vai ter o mesmo olhar para esse tipo de coisa. Você, talvez, se sinta até pressionado a procurar saber mais, do que outra pessoa que não vive disso. Para tentar entender quando é uma situação desconfortável, quando é uma situação de racismo (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

A narrativa de Ashanti destaca que "a questão racial foi a que menos passou aqui dentro do Colégio", o estudo pode contribuir para aprendizados sobre a história da África, e que sua vivência no espaço escolar é marcada pela "questão financeira". Já nos relatos de Babu e de Amina, temos o destaque para os aprendizados e visões críticas acerca do que é e como ocorre o "desconforto" cotidiano da violência do racismo.

No desenvolvimento e análise deste eixo, nos deparamos com narrativas de estudantes e contribuições críticas de autores e ativistas, na defesa de políticas antirracistas, políticas de ações afirmativas, de reparação das desigualdades raciais, da dívida brasileira com os negros e negras e com a África.

Avaliamos que o avanço nos debates, mobilizações (Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, a Conferência de Durban em 2001, pesquisas e produção de conhecimentos acerca das relações raciais no Brasil (IPEA, IBGE), tem nos permitido identificar, conceituar e analisar as diferentes formas de discriminação e práticas de racismo, como também das formas institucionais. A partir disso foi possível um debate, também institucional, sobre a implementação de instrumentos e mecanismos de igualdade (SEPPIR), com o objetivo de combater



a discriminação. Daí a ampliação das denúncias das desigualdades raciais e formulação de políticas de ações afirmativas na educação.

Podemos concluir que, em termos de conhecimento da normativa, existe uma demanda por explicitação da mesma, pois alterou a LDB, constituindo uma demanda histórica do Movimento Negro. E com efeito, na perspectiva de desenvolvimento de ações afirmativas educativas, de combate ao racismo e as discriminações, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos a seguinte proposição:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros) (CNE, 2004, p. 12-13)<sup>122</sup>.

Os diálogos estabelecidos entre o MN, intelectuais, pesquisadores e agentes da educação, trouxeram para o centro do debate a importância de uma reeducação para as relações étnico-raciais na perspectiva de combate ao racismo. Nesse sentido, "conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a cultura que produzem seus descendentes", conforme Silva (2013), e para tal, faz-se necessário o compromisso com a efetivação das legislações pertinentes.

Destacamos aqui as recomendações das diretrizes sobre o Ensino de História e Cultura Africana que traz a seguinte proposição:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (CNE, 2004, p. 13).

<sup>122</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>.

No campo da educação, os desafios dos profissionais, MN e de outros parceiros alinhados com a defesa da igualdade de oportunidades e do antirracismo, é de estarem localizados, instrumentalizados e comprometidos com a socialização de aportes jurídicos, pensamentos e reflexões que possam contribuir na educação para as relações étnico-raciais e de respeito a diversidade. As narrativas das vivências e percepções dos estudantes negros entrevistados, revelam a urgência de inclusão das questões étnico-raciais nas pautas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes negros para apreensão das vivências através das narrativas, identificamos um processo de construção de identidades e pertencimentos, marcados por violências e descobertas. Violências do racismo, da discriminação, das desigualdades, descobertas de si, da importância do coletivo e do outro no estabelecimento de parcerias, alianças, cumplicidades e sociabilidades. As articulações e convívios com os pares, operam como estratégias para aliviarem as dores, desconforto e frustrações do racismo.

Observamos que de vítimas das situações de racismo e discriminações, os estudantes negros, assumem um protagonismo através dos coletivos, na perspectiva de um sujeito que cria estratégias de enfrentamento. Temos assim um sujeito coletivo representado pelos Coletivos Negros, conforme demandas e pautas que passam a exigir insurgências e mobilizações.

Nas instituições de ensino, as manifestações de coletivos e grupos vêm ganhando fôlego, principalmente para impulsionar discussões sobre diversidade dentro do espaço acadêmico.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), local de realização desse doutoramento, pudemos conhecer e observar esse protagonismo. Em 2015, mobilizações dos estudantes negros na instituição deu origem ao Coletivo Nuvem Negra, que é constituído por integrantes de diversos cursos, e configura um espaço de resistência e luta antirracista, além de um ambiente de debates sobre a identidade étnico-racial e outros temas do campo das relações raciais.

Nessa dinâmica, somos convocadas a refletir a partir das contribuições da pesquisadora e ativista Souza, que em sua obra "Tornar-se Negro" (1990)<sup>123</sup> apresenta como parte das justificas do estudo:

---

<sup>123</sup> A autora Neusa Santos Souza (1948-2008), psicanalista, nascida na Bahia, intelectual e ativista negra que exerceu militância contra o preconceito racial. Dentre suas obras (artigos e livros) "Tornar-Se Negro ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social" (1983, 1ª edição) constitui a sua contribuição mais importante.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 1990, p. 18).

E conforme a autora, nas narrativas dos entrevistados é possível perceber as violências, os medos, a angústia, o desprezo, a discriminação e o ódio por sua cor da pele, tipo de cabelo, seu estereótipo e estética. No campo da educação, além das normativas e aportes jurídicos, outras iniciativas vêm sendo implementadas. A exemplo temos a iniciativa do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES-SN), que publicou em sua página oficial em 2019, uma Cartilha de Combate ao Racismo<sup>124</sup> na perspectiva de contribuir para a identificação e o combate ao racismo nas universidades, nos IF e CEFET. Conforme a ANDES (2019), "as condutas caracterizadas como crime de racismo implicam em atuação discriminatória em razão da cor e da raça, e estão definidas na Lei nº 7.716/1989, que pune de forma geral o racismo, no art. 20". (ANDES, 2019, p. 26).

Em sua campanha através da elaboração e publicação da cartilha, o sindicato destaca "Contra todas as formas de assédio, em defesa dos direitos das mulheres, das/os indígenas, das/os negras/os, e das/os LGBT" (2019). Conforme o instrumento pedagógico formulado pelo ANDES-SN (2019), a identificação das práticas de racismo ou de injúria racial, podem ocorrer a partir das seguintes constatações:

Caso a vítima se sinta constrangida ou humilhada, estando ou não evidente, a pessoa atingida tem o direito de levar o caso adiante. No geral: apelidos com base em elementos de cor e etnia; tentativa de inferiorizar com características estéticas da etnia; negar emprego por questão de etnia, cor ou raça; ofender verbal ou fisicamente; recusar a prestar serviços; entre diversas outras situações, podem ser denunciadas como já destacado. Muitas vezes o racismo é camuflado em formas ofensivas de "brincadeira" ou em práticas cotidianas, por isso é muito importante que a vítima denuncie qualquer forma de constrangimento, insulto e humilhação (ANDES, 2019, p. 27).

No Campus Rio de Janeiro/IFRJ, as opiniões e percepções elaboradas pelos estudantes nos remetem aos desafios a serem enfrentados no campo da educação para as relações étnico-raciais, na medida em que identificamos

<sup>124</sup> Cartilha de Combate ao Racismo. GTPCEGDS - Grupo de Trabalho de Políticas de Classe, questões Étnico-raciais, Gênero e Diversidade Sexual. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/sites/buscar>>

situações de racismo, intolerância, preconceito e discriminação, presentes nas narrativas dos estudantes negros.

Perceber que as questões apresentadas para o desenvolvimento e análise desse eixo, contribuiu também para motivar reflexões sobre a realidade vivenciada no espaço de formação escolar, e os desafios institucionais para a incorporação das temáticas étnico-raciais no currículo, conforme aportes jurídicos. Assim, faz-se necessário avançar no desafio de proceder a uma apropriação dos documentos e normas produzidas para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Alguns desses documentos e normas, foram colocados em circulação pelo Governo Federal após a implementação das referidas leis, dos quais podemos destacar: Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE, 2004), e o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasília, 2010).

#### 5.3.4.

#### **A perspectiva dos Estudantes acerca do eixo de ações afirmativas de permanência: Decreto nº 7.234/2010**

Nesta subseção, apresentamos as narrativas dos estudantes sobre as vivências, percepções e opiniões acerca da implementação do Programa de Assistência Estudantil (PAE), instituído no IFRJ, bem como de outras estratégias que contribuem para a permanência.<sup>125</sup> O PAE é um programa que tem caráter seletivo, sendo destinado prioritariamente a estudantes de baixa renda. Um dos critérios à participação no programa é que o estudante deve comprovar a renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo.<sup>126</sup>

O programa tem como objetivos democratizar as condições de permanência dos jovens na educação, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela

<sup>125</sup> No IFRJ, instituição de educação que oferta ensino nos níveis médio e superior, o PNAES foi efetivamente implementado através do Programa de Assistência Estudantil (PAE), que constitui um programa de alocação de recursos financeiros a estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica.

<sup>126</sup> O estabelecimento da renda per capita de até 1,5 salário mínimo como indicativo de vulnerabilidade socioeconômica está fundamentado no Art. 50 do Decreto nº 7.234/10, que regulamenta o PNAES: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

educação. Nesse contexto, partimos do entendimento de que as políticas sociais públicas podem ser implementadas como programas de ações governamentais voltados para redução das desigualdades sociais. A Assistência Estudantil está inserida no campo das políticas públicas sociais, sendo desenvolvida no interior de instituições de educação.

Em relação aos valores, observamos que no período de 2011 a 2018, foram praticadas as seguintes ofertas:

Quadro 25 - Auxílios e valores de 2011 a 2018

Auxílios do PAE	Valores em R\$
Emergencial	200,00 a 300,00
Alimentação	150,00 a 250,00
Didático	150,00 a 300,00
Moradia	200,00 a 250,00
Transporte	150,00 a 250,00

Fonte: Edital de publicação do programa (2011).

Os estudantes têm acesso ao PAE a partir de processo seletivo que se inicia com a publicação do edital a cada início de período. O estudante realiza inscrição preenchendo um questionário online disponibilizado no site da instituição e apresenta documentos comprovando composição familiar e situação socioeconômica, para que seja apurada a renda *per capita* familiar. E em relação a distribuição das parcelas para os estudantes, ocorrem mensalmente, no período letivo<sup>127</sup>, e os prazos podem ser definidos entre semestral ou anual, dependendo da dotação orçamentária disponibilizada.

### **As Narrativas dos entrevistados acerca das oportunidades para a permanência: assistência estudantil e outras estratégias**

No diálogo estabelecido com os entrevistados, as questões referentes ao PAE, visaram apreender o nível de inserção e participação dos estudantes negros, bem como as percepções e avaliações que elaboravam sobre a contribuição da assistência estudantil e outras estratégias de permanência nas trajetórias e itinerários de formação.

<sup>127</sup> Necessário destacar que para fins de pagamento das parcelas do PAE, o período letivo é compreendido pelo conjunto dos meses em que são proferidas aulas.

No grupo de 19 entrevistados, identificamos que 14 acessaram o programa e 05 não acessaram. Dos estudantes que acessaram temos a seguinte configuração de acesso, modalidades de auxílios e dos valores recebidos:

Quadro 26 - Renda Per Capita familiar e Auxílios recebidos

Estudantes	Renda per capita	Auxílios	Valores das Parcelas em R\$
Ashanti	0,00	Alimentação, didático e emergencial	250, 300 e 300
Bakari	150,00	Alimentação	200,00
Akilah	200,00	Alimentação	200,00
Aisha	263,00	Alimentação, didático	150 e 250
Tsehai	293,00	Emergencial, Alimentação, didático,	300, 200, 300
Terehasa	300,00	Alimentação	150 e 200
Anaya	450,00	Alimentação	200,00
Uruhu	490,00	Alimentação e didático	250, 300
Berta	500,00	Didático, transporte e alimentação	250,00, 350,00 e 200
Wub	500,00	Didático e alimentação	250 e 300 e 200
Amina	600,00	Alimentação	150,00 e 200,00
Akil	625,00	Alimentação e transporte	200,00
Sushaunna	950,00	Alimentação	200,00
Adjatay	1.125,00	Alimentação	200,00

Fonte: Ficha de identificação do Entrevistado (2019).

No quadro acima podemos aferir que 07 estudantes acessaram mais de um tipo de auxílio e 07 acessam apenas um tipo de auxílio. No programa, o auxílio didático é fornecido em apenas uma parcela para gastos com material, e o auxílio transporte é fornecido para os estudantes que comprovam a existência dessa demanda, por utilizar transporte alternativo ou o tipo de transporte não permita o uso do cartão RIOCARD.

Ao indagarmos sobre as contribuições percebidas a partir do acesso aos auxílios do PAE, os estudantes expressaram as seguintes percepções:

Quadro 27 - Contribuições do PAE para os entrevistados

<b>Contribuições percebidas a partir do acesso ao Programa de Assistência Estudantil (auxílios)</b>	
Acesso à alimentação	12
Permanência na instituição	07
Acesso a material escolar	07
Ajudou na despesa familiar	04
Ajudou na despesa do estudante	03
Reduz os gastos dos pais	03
Acesso a lazer	02
Acesso à Moradia	01
Ajuda na visita técnica	01
Cuidado com a saúde	01

Fonte: Entrevista Realizada com estudantes (2019)

No quadro acima identificamos nas narrativas dos entrevistados as contribuições percebidas a partir do acesso aos auxílios. Dos 19 entrevistados, 12 destacaram a contribuição no gasto com alimentação (almoço e ou lanche), e na sequência temos as percepções que vincularam a contribuição para a permanência na instituição e no gasto com material escolar (cópia de apostilas, impressão de trabalhos, óculos, luvas, uniformes, etc.). Entendemos que estas despesas configuram necessidades básicas no cotidiano do processo formativo. Outras contribuições foram apontadas, tais como: ajudou na despesa familiar, ajudou na despesa do estudante, redução dos gastos dos pais, acesso ao lazer, acesso à moradia, visitas técnicas e cuidados com a saúde.

Ao apresentarem que o acesso aos auxílios “ajuda na despesa familiar” e na “redução dos gastos dos pais”, percebemos que os auxílios assumem importância na composição do orçamento familiar, que já é insuficiente, dadas as constatações da apuração da renda familiar per capita apresentada no perfil dos estudantes. Conforme as narrativas dos entrevistados abaixo temos:

Permanência, alimentação, eu acho que, no caso, com esse dinheiro, o dinheiro que eu gasto assim, é meio que tirado da despesa familiar. Ou seja, o dinheiro que eu gasto vai para a despesa familiar, e esses 200 reais (do auxílio) pode ajudar em outras coisas (Entrevistada Akilah, feminino, 16 anos).

Bom, lá em casa é só a minha mãe que trabalha. Então, eu recebendo o PAE, eu consigo, assim, bancar a minha alimentação, meus gastos, alimentação, e alguns gastos que eu tenho com a escola. Questão de a gente gasta muita luva, muito material pra imprimir, essas coisas. Então, eu consigo bancar toda essa parte

sozinha. Então, acho que é um gasto a menos para a minha mãe (Entrevistada Terehasa, feminino, 18 anos).

As narrativas põem em evidência as formas de utilização dos auxílios pelos estudantes, bem como respondem aos gastos com as demandas básicas do cotidiano. Akilah, destaca as contribuições na permanência, alimentação e despesa familiar. E Terehasa, destaca a contribuição para a alimentação, o material escolar, e a desoneração dos gastos da mãe com a estudante.

As percepções acima nos revelam a importância do acesso ao auxílio permanência nas vivências dos estudantes negros, de famílias de baixa renda e moradores de áreas distantes: configuram notadamente oportunidade para a permanência.

Na narrativa da entrevistada Anaya (18), foi possível perceber que, mesmo inserida em uma escola pública federal, os gastos com a educação podem assumir uma parcela expressiva do orçamento familiar.

Ajudou na permanência, alimentação, material escolar, em casa. Sim, porque meu pai antigamente precisava dar mais dinheiro para a gente. Porque não tinha como comprar comida. Então, com o dinheiro do PAE, a gente conseguiu comprar nossa própria comida, e ele podia investir em outras coisas, em vez de precisar ficar dando dinheiro todo dia. Ajudou no lazer. Também porque meu pai pôde investir em outras coisas. Tipo, a gente podia sair no fim de semana, ao invés de ficar dando dinheiro sempre para a comida. Bom, a grande contribuição do PAE foi porque ele aliviou outras despesas que eu teria. E ajudou, porque eu posso vir de manhã, ficar aqui, e comprar comida. Às vezes, eu sempre trago minha marmita. Mas eu posso comprar um Guaravita, posso comprar um lanche mais tarde (Entrevistada Anaya, feminino, 18 anos).

No relato acima, a estudante nos leva a concluir que em sua família, ela e outro componente (irmão ou irmã) estão em idade escolar, e que "meu pai antigamente precisava dar mais dinheiro para a gente... com o dinheiro do PAE, a gente conseguiu comprar nossa própria comida, e ele podia investir em outras coisas, em vez de precisar ficar dando dinheiro todo dia" (Entrevistada Anaya, 18).

A implementação de políticas como a de expansão da Rede Federal de Educação, visando a democratização do acesso, e as ações afirmativas de acesso através da reserva de vagas de corte racial e social, que configura ampliação das possibilidades e oportunidades para estudantes oriundos das escolas públicas e da classe trabalhadora, vem promovendo o aumento de ingressantes. Nessa dinâmica, estudos contribuíram também para a percepção



da necessidade de ampliação da oferta de políticas voltadas à garantia da permanência, tal como a de assistência estudantil.

Nas narrativas abaixo, outros estudantes apresentam como o auxílio permanência assume importância no itinerário, nas atividades e na vivência cotidiana no espaço escolar.

Porque é muito complicado você se manter em um instituto federal. Com a ajuda dos auxílios eu consigo me manter, com a alimentação, consigo tirar as cópias que são necessárias, comprar apostilas. Então, é super necessário ter esses auxílios. Ajuda na despesa da alimentação sim (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Pra alimentação, mas às vezes eu usava para outras coisas também. Por exemplo, às vezes eu precisava comprar uma coisa lá pra casa. Às vezes até uma coisa para mim mesma. Mas, no geral, era sempre para alimentação, pra almoçar, que às vezes eu ficava aqui até tarde, suava (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

Ajuda na alimentação, né? Porque às vezes a marmita eu não consigo trazer, porque às vezes não tem o suficiente. É importante para isso. Às vezes serve. Porque eu toco. E às vezes eu guardo um dinheiro para investir no meu instrumento. Para comprar os livros. Porque às vezes eu até fico com o do período passado, ou do atrasado, porque não tem o suficiente para trocar todos os materiais, tem que trocar aos poucos (Entrevistada Tsehai, feminino, 17 anos).

Podemos observar através das narrativas acima, a existência de um cotidiano escolar, dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, semelhante aos dos estudantes universitários. Nesse contexto, são desafiados a assumirem diferentes responsabilidades na administração do processo formativo, como: participação em grupos e coletivos; editais para inserção no PAE; processos seletivos para monitorias, projetos de pesquisa, extensão e estágio etc.

O entrevistado Adjatay, apresenta em sua narrativa a notícia de mudanças nos valores praticados no PAE que em 2019, passou a ter um único valor, R\$ 200,00. Na percepção do entrevistado, isso possibilitará a participação de maior número de estudantes.

Não é tão ruim assim. Porque também muita gente que não ganhava passou a ganhar. Porque uns ganhavam 400, outros 300, outros 100. Eu acho que ele deu uma média para todo mundo, 200 reais, para todo mundo poder receber, é uma ajuda (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Ajuda. Não muito, mas ajuda um pouco. Alimentação, material escolar, visita técnica. Contribui para a permanência na escola (Entrevistado Akil, masculino, 18 anos).

Os estudantes que acessaram o PAE, expressaram a importância e as contribuições do mesmo na medida em que configura uma ação que oportuniza a permanência. Em estudo sobre a democratização da educação superior o pesquisador Sobrinho (2010), ressalta que "o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica" (Sobrinho, 2010, p. 1225).

Pensando a formação do Ensino Médio Técnico Integrado, como a realidade do Campus Rio de Janeiro /IFRJ, alinhamos nossas reflexões as análises do autor, entendendo que uma educação de qualidade é atravessada por oportunidades de acesso e de permanência. E as ações afirmativas dos eixos de acesso, cumprem o papel de garantia do direito à educação. A democratização da educação não se limita à ampliação de oportunidades de ingresso, mas também na oferta de medidas que possibilitem a articulação com políticas de assistência estudantil, que considerem as especificidades dos grupos sociais, ofertando subsídios para a permanência do estudante até a conclusão do processo formativo.

Ao expressarem as percepções sobre as contribuições que o acesso ao PAE trouxe, identificamos nas narrativas dos estudantes abaixo:

Acho que mais nos dias de contraturno, porque é de 7 às 16, aí a gente fica o dia na escola, às vezes tem que trazer comida de casa, às vezes não tá pronta em casa, tem que comprar na rua. E aqui perto tudo é muito caro, é isso (Entrevistado Bakari, masculino, 16 anos).

Sim, muitos dos meus amigos têm acesso ao PAE. Como na instituição tem muitos contraturnos, ou muitas vezes a gente é levado a ficar o dia todo na escola, o auxílio ajuda na hora de comprar um almoço, aonde em casa eles não têm, como eu posso dizer? Um dinheiro para comprar esse almoço. Aí eles recebem um auxílio, e isso ajuda muito (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

Eu tenho dois colegas da minha turma, que eles realmente necessitam bastante desse tipo de ajuda. Porque às vezes a gente chega, por exemplo, em um sábado, ou em um dia de semana, que a gente tenha aula de manhã, e às vezes a gente não tinha o dinheiro para comer, a gente tinha que ficar poupando, para poder comer de tarde, porque ainda tinha aula de tarde. Então, ajuda bastante mesmo (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

Tem algumas pessoas que não conseguem se sustentar apenas com o PAE. Eu tenho conhecidos que precisam sustentar a família, casa. E são importantes para isso, para contribuir mais com o sustento da própria pessoa, não só na escola, e sim na vida, em tudo, experiência (Entrevistada Tsehai, feminino, 17 anos).

Nas narrativas os entrevistados destacam a importância dos auxílios permanência, considerando principalmente o cumprimento da carga horária

exigida para as atividades e aulas nos dias de contraturno, uma realidade vivenciada em todo processo de formação, o que remete a gastos com alimentação. Acerca dos pontos positivos do programa os estudantes apontaram:

Quadro 28 - Aspectos positivos do PAE

Aspectos positivos do PAE	Frequência
Ajuda os estudantes	9
Permanência na instituição	2
Ajuda na alimentação	2
Ajuda na despesa da família	2
Acessibilidade	1
O acesso ao material escolar	1

Fonte: Entrevista com estudantes (2019).

No quadro acima temos as percepções acerca dos pontos positivos do programa, e identificamos o termo ajuda, o que remete ao desafio de compreensão dessa política como direito que pode alterar positivamente a vivência cotidiana dos estudantes na trajetória escolar.

Os aspectos positivos apresentados têm como foco os estudantes, ou seja, o acesso aos auxílios ajuda o estudante, na permanência na instituição, acesso a alimentação e ajuda na despesa da família, na realização dos itinerários e na compra de material escolar.

Concordamos com Lima (2017), quando esta avalia o significado da oferta de AE a partir da implantação do PNAES, para os estudantes, e que o mesmo gera expectativas, mas, ainda não se configura como uma política que garanta a oferta de direitos. Conforme a autora "para os estudantes, a implantação do programa significa o acesso às condições de permanecer nas instituições de ensino e coibir a sua saída precoce", entretanto essa expectativa se choca com duas dimensões estruturais: a primeira é a perspectiva de focalização da política, operada com retração do aporte de recursos públicos e a segunda é o do financiamento, pois, nos aportes jurídicos não estão definidos com clareza a composição dos recursos e os percentuais destinados (Lima, 2017, p. 150).

Dos estudantes que não acessaram o programa, ouvimos algumas narrativas como a do entrevistado Akin, que relatou não ter acessado informações sobre o programa, "também não porque eles quase não falam nada. É muito difícil ver eles falando 'venha conhecer, venha falar conosco', é muito

difícil, é você que tem que correr atrás. Se você não correr atrás deles, eles não vão vir atrás de você” (Entrevistado Akin, masculino, 17 anos).

E os entrevistados Chinua e Chaka, destacaram nas narrativas que um dos entraves para a não participação no processo seletivo do PAE, foi a quantidade de documentos exigidos.

Ainda não. Período passado eu ia tentar, mas eu acabei não conseguindo as documentações necessárias a tempo. Aí eu não conseguir acessar (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

Sempre tive vontade, mas nunca tentei nada. Porque eu acho muita papelada, para se resolver, e ter uma chance de você não conseguir aquilo. E também porque podem ocorrer atrasos. E também porque eu não preciso totalmente. Eu posso pedir, preciso para comer, por exemplo. Mas eu posso, talvez, estar tirando de alguém que precise mais do que eu, a oportunidade. Por isso eu fico só com monitoria (Entrevistado Chaka, masculino, 18 anos).

Na verdade, eu já tentei outras vezes. Mas, como o edital era muito grande, provavelmente eu não tava querendo correr atrás dos documentos antes, eu não consegui. Aí esse eu to tentando, mas to com outros problemas, no caso. Teoricamente é a primeira vez, até conseguir (Entrevistada Uruhu, feminino, 18 anos).

Os estudantes Akin, Chinua, Chaka e Uruhu, em suas narrativas destacam aspectos que demandam esclarecimentos junto as equipes que atuam na implementação do programa. A insuficiência de recursos humanos é outro obstáculo para a qualidade dos serviços prestados, sendo necessária a ampliação do quadro de servidores. A equipe que é formada por assistentes sociais, atua no recebimento do cadastro socioeconômico, realiza o estudo de documentos para analisar e identificar o perfil do estudante a ser contemplado pelos programas – uma das atividades que demandam a maior parte do tempo dos profissionais - o que vem exigindo avaliações e mudanças.

Em relação aos aspectos considerados negativos do PAE os estudantes apontaram:

Quadro 29 - Aspectos negativos do PAE

Aspectos negativos	Frequência
Ha pessoas que pedem só pra ter uma renda a mais, não precisa	4
Precisa de um monte de documentos para ter acesso	4
Demora	2
Não dura o mês inteiro, é pouco	2
Pessoas que não conseguem e não acessam	2
Não ter data fixa para acesso (recebimento)	2
Tive que procurar ajuda pra poder entender o edital	1
É muito desgastante	1
Tem que ser muito vista essa questão do dinheiro, é pouco	1
Não tem uma fiscalização	1
Mais informações sobre o setor de atendimento	1

Fonte: Entrevistas com estudantes (2019).

Percebemos no quadro acima, que os aspectos negativos mais citados sobre o programa foram o acesso de pessoas que não necessitam e a exigência de apresentação de muitos documentos. Estas percepções remetem as disputas por recursos que não configuram respostas as demandas de todos os estudantes, e a implementação de um processo seletivo que visa a comprovação da vulnerabilidade socioeconômica (com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio). Nos últimos anos, a administração de benefícios e programas sociais estão notadamente marcados pela ampliação seletiva da burocracia, resultando num processo de avaliação mais severo, o que traz como exigência um aumento de documentos comprobatórios para inclusão e participação.

O recurso dos auxílios tem papel central no suprimento das variadas necessidades do cotidiano dos estudantes, daí a sua importância ao funcionar como complemento à renda familiar, auxiliando nas necessidades de permanência. Porém, para alguns estudantes, o auxílio torna-se o único rendimento garantido, a principal fonte de renda. Esta centralidade deve-se à falta de efetividade das demais políticas, que deveriam proporcionar a garantia de condições mínimas de sobrevivência aos cidadãos. Avaliamos assim que os auxílios não atendem a todas as expectativas e demandas dos estudantes.

Na narrativa apresentada abaixo temos a identificação de outro aspecto negativo do programa, como:

Não é nem o número de estudantes, tá sendo mal avaliado. Tem pessoas que não precisam e tão pegando o PAE. Tem pessoas que pegam o PAE pra ter a mais. Tem pessoas que não conseguem pegar o PAE e está faltando. Então, muitas pessoas mentem a renda de casa, mentem a renda da mãe, mentem a renda do pai, porque aí tem um dinheiro, entendeu? Sendo que tem gente que tá precisando para comprar uma comida, para comprar um material, pra ajudar em um aluguel, e falta (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Na percepção do entrevistado Berta, temos críticas direcionadas ao processo seletivo, como "mal avaliado", com pessoas que "mentem a renda" e de pessoas que "precisam para comprar comida, e falta".

Enquanto política social, é importante que a assistência ao estudante esteja inserida e ancorada no campo dos direitos sociais, na perspectiva de promover a emancipação dos assistidos; autossustentação e autonomia política; e ter conhecimento para fazer a distinção entre a assistência e o assistencialismo. Nesse sentido, identificamos como desafio a promoção e visibilidade dessa política a fim de que não se pretenda restringir-se ao campo da ajuda, do favor, pois deve comprometer-se com o processo de emancipação dos assistidos, que se realizar principalmente por meio da participação e poder de decisão dos interessados.

### **Estratégias de permanência no espaço escolar**

Além da implementação do PAE, identificamos no espaço escolar estratégias que motivam ou possibilitam a permanência dos estudantes, e são ofertadas nas instituições de educação, e como tal estão também no IFRJ, tais como: monitorias<sup>128</sup>, bolsas de pesquisa, bolsas de extensão, estágio remunerado etc. O ingresso dos estudantes nas atividades ocorre por diferentes motivações e de diferentes formas. Algumas vezes são divulgados processos seletivos, em outras os professores convidam estudantes para a inserção.

Além destas, os estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado contam com a gratuidade nos transportes, mediante uso do uniforme escolar e apresentação do bilhete de transporte cartão RioCard - cartão de benefício de vale transporte. Conforme as narrativas dos entrevistados, todos utilizam o cartão Riocard para acessar o transporte e realizarem o itinerário da residência a instituição de educação. Nesse âmbito expressam a seguinte avaliação:

---

<sup>128</sup> A monitoria é uma atividade remunerada e pode ser realizada nos laboratórios ou na biblioteca do campus, possibilitando um aprendizado, ou ainda como monitoria acadêmica, ofertada para esclarecimentos de dúvidas das disciplinas de matemática, física e química. Essas atividades são supervisionadas por servidores técnicos e por professores.

Ele reduz o gasto que nós temos no dia a dia com a passagem. Muitas vezes a gente tem pesquisas em outros lugares. Teve um dia em visita técnica, que a gente teve que ir para um lugar, como visita técnica, em biologia aplicada, isso ajudou muito, porque muitos não tinham dinheiro para a passagem (Entrevistado Babu, masculino, 16 anos).

RIOCARD tenho todos os três. Ônibus, metrô e SuperVia. Atuei na monitoria por um ano (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Com efeito, temos nas percepções acima a afirmativa de que, a gratuidade nos transportes para os estudantes, contribui para a permanência do estudante e na redução de gastos no processo de formação escolar.

Em relação a participação dos entrevistados nas estratégias de permanência em questão, identificamos que dos 19 entrevistados, 6 afirmaram ter participado.

Quadro 30 - Estratégias de permanência

Modalidade	Projetos/setores	Freq. de Estudantes	Valores das bolsas (R\$)
Monitoria	NEABI,	1	400,00
	Filosofia	1	400,00
	Teatro	1	360,00
Pesquisa	Laboratório	1	400,00
	NR <sup>129</sup>	1	100,00
Projeto de Extensão	NR	1	NR

Fonte: Entrevista com estudante (2019).

Conforme o quadro acima, os estudantes buscaram também as estratégias de permanência através de inserção em atividades acadêmicas cujo a inserção é realizada após processo seletivo. Na realidade, configuram mais uma oportunidade de acesso a renda (bolsas) e investimento na apropriação de conhecimentos.

No caso das monitorias ofertadas no Campus Rio de Janeiro/IFRJ, observamos que foi possível, ao longo dos anos que antecederam a implementação do PAE, a inclusão de estudantes que apresentaram demanda socioeconômica. E ao perguntarmos a todos os entrevistados sobre a contribuição das estratégias de permanência como o RIOCARD, monitoria, inserção em projetos de pesquisa e extensão, os entrevistados apresentaram as seguintes percepções:

<sup>129</sup> NR - o campo não foi respondido pelo estudante.

Quadro 31 - Contribuições das estratégias de permanência

<b>Contribuições percebidas a partir do acesso as estratégias de permanência</b>	
Auxílio financeiro	8
Ampliação de conhecimentos	6
Acesso a transporte	5
Ajuda as pessoas de baixa renda	4
Permanência na instituição	3
Experiência e qualificação profissional	3
Acesso à alimentação	2
Ajudou no acesso ao lazer	2
Ajudou na despesa do estudante	2
Ajuda na visita técnica	2
Necessária	2
Ajudou no acesso a vestuário	1
Ajudou na despesa familiar	1
Valorização do currículo	1
Ampliação de relacionamentos (monitoria)	1
Motivação para o estudante	1

Fonte: Entrevista com Estudantes (2019).

Ainda que dos 19 entrevistados, apenas 06 tenham participado das estratégias de permanência como monitoria, inserção em projetos de pesquisa e extensão, a pergunta foi direcionada a todos os entrevistados. Como já mencionado, para inserção nessas atividades, são realizados processos seletivos ou convites de professores e pesquisadores.

Conforme as narrativas apresentadas, o acesso aos recursos financeiros, ampliação de conhecimentos, acesso a transportes e a ajuda as pessoas de baixa renda, são algumas das principais contribuições percebidas, a partir do acesso a oportunidades que colaboram para a permanência. E no quadro acima, foi possível observar que, além destas, outras percepções foram destacadas como contribuições na vivência cotidiana dos estudantes. Desde a permanência na instituição, o acesso ao lazer, a vestuário e a valorização do currículo, colaboram significativamente no processo formativo. Sobre as contribuições para a permanência, os entrevistados apresentaram:



Além de trazer uma experiência para a pessoa. Porque tipo, por exemplo, a monitoria, ou algum estágio, dá mais noção do que você vai fazer, ou noção se você realmente quer isso, pode ajudar a pessoa a decidir se é isso mesmo que ela quer. E também tem a questão do auxílio financeiro, que às vezes é muito necessário, principalmente para as pessoas de baixa renda. Pelo menos para mim seria de grande ajuda (Entrevistada Uruhu, feminino, 18 anos).

Na narrativa de Uruhu (18), identificamos vários aspectos que remetem a contribuição das estratégias de permanência como monitoria e estágio remunerado: experiências que podem contribuir em escolhas futuras e o acesso ao auxílio financeiro.

Eu acho que muitas vezes alguns alunos não tem condição de se manter dentro do colégio, por causa das questões que tem que pagar. Por exemplo, quem mora fora do Rio de Janeiro tem que pagar várias passagens de ônibus, aí o RioCard dá uma ajuda. Mas às vezes não tem RioCard e precisa recorrer ao pai pra isso. Tem as pessoas que ficam o dia inteiro na escola, que precisam se alimentar, e às vezes não têm condições de trazer marmita de casa, porque nem em casa tem comida. Às vezes também tem aquelas pessoas que não conseguem fazer xerox em casa, porque não tem internet, tem que fazer no tio da xerox da escola, e aí às vezes não tem condições de pagar. Mesmo que seja barato, não tem condição de pagar, porque são muitas folhas. Aí precisa do auxílio para isso. Eu acho que esses projetos que auxiliam o aluno na permanência da escola são muito eficientes (Entrevistada Rukiva, feminino, 18 anos).

Na narrativa de Rukiva (18), temos o destaque para diferentes situações de desvantagens acumuladas pelos estudantes: baixa renda familiar, moradia em outro município, e na oportunidade ressalta também as contribuições da gratuidade escolar (RioCard), e dos projetos que ofertam auxílios para os estudantes.

A partir das narrativas dos entrevistados é possível aferir que além da expansão das matrículas, inclusão de adolescentes e jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros, é urgente que lhes sejam asseguradas a permanência e as condições adequadas para realizarem o processo de formação.

Eu só acho errado quando eles cortam, pelo menos o do metrô, que eu to usando mais o do metrô agora, eles cortam sábado e domingo, não pode usar, não passa o cartão. Eu acho meio errado, porque é um dia de lazer do aluno, do estudante. Então, eles podiam liberar o domingo. Não tem porque liberar só de segunda à sábado. (Entrevistado Akin, masculino, 17 anos).

Na narrativa de Akin, temos uma avaliação crítica em razão de não poderem utilizar a gratuidade dos transportes aos finais de semana, no domingo.

Entendemos com o entrevistado que as atividades de lazer para os estudantes deveriam ser percebidas como um direito.

Porque, além de ter o auxílio do PAE, com o dinheiro da monitoria eu posso fazer as coisas, tanto ajudar em casa, continuar ajudando, tanto também as coisas para mim. Já me convidaram, mas eu acabei não pegando. Estágio remunerado consegui um agora.

Eu separo um dinheiro e ajudo em casa. Contribuição de permanência, né. Porque com o RioCard eu consigo vir para o instituto. Com o auxílio eu consigo me manter para comprar as coisas que são necessárias, livros, tirar xerox. E a monitoria eu também consigo para mim mesma. Então, todos os âmbitos que eu falei, acaba sendo algo completo, até para chegar no 8º período (Entrevistada Wub, feminino, 22 anos).

Na narrativa de Wub, temos o destaque para o acesso a várias modalidades de oportunidades que contribuem para a permanência: o auxílio do PAE, a bolsa da monitoria, estágio remunerado e a gratuidade escolar para transportes. Além da manutenção do processo formativo, a estudante destaca a "ajuda em casa" como um compromisso que mantém com seus familiares, mais uma vez fica evidente o processo de incorporação dos auxílios e bolsas que compõem a assistência estudantil para a permanência dos estudantes no orçamento familiar.

Excelente. Se eu não tivesse RioCard, eu não conseguiria vir para a escola. Se...agora eu perdi minha monitoria, vai ficar meio complicado. Mas, no período em que eu tive a monitoria, a minha estada aqui foi mais confortável. Tanto que eu podia ajudar mais em casa, e eu podia me bancar. A monitoria era de 400,00. Conhecimento (Entrevistado Berta, masculino, 17 anos).

Na narrativa do estudante Berta, temos o destaque para a importância da gratuidade escolar no cotidiano da formação e as avaliações quanto a "perda da monitoria", que contribuía na sua manutenção como estudante e ainda possibilitava ajudar em casa.<sup>130</sup>

Ajuda. Principalmente se você gosta desse meio. Ajuda na motivação, sabe? Meus pais ficam tão orgulhosos quando vêm me ver também. Eles veem que tá valendo a pena tudo isso, eu me deslocar de casa, morar muito longe. E me ajuda na motivação, mostrando que, se eu quero mesmo isso, vendo se é realmente isso que eu quero, a área da pesquisa, tudo isso. E ajuda muito nisso. Na visão que a gente tem. Ajuda muito (Entrevistada Amina, feminino, 18 anos).

<sup>130</sup> Cabe destacar que frequentemente o período de participação dos estudantes nas atividades de monitoria podem durar até dois anos (24 meses), sendo permitida a inserção em outros setores e laboratórios.

A entrevistada Amina, destaca a experiência de participação em projetos de pesquisa, ressaltando a motivação que promove e o sentimento de orgulho pela inserção "na área de pesquisa". O que observamos é que para a estudante, as vivências acumuladas no processo de aprendizagem podem fortalecer a construção de projetos de formação e ascensão profissional.

Elas ajudam. Por exemplo, não só pelo fato da remuneração, mas também pelo fato de você estar direto no laboratório, com o técnico de laboratório, você tá interagindo com o professor, tá fazendo fórmulas, fazendo soluções, preparando. Então, já tá se adequando ao que você vai fazer no mercado de trabalho. Você tá sendo um técnico de laboratório aqui. Então, quando fizer um estágio, você já está mais preparado que os outros, porque você tá fazendo aquela prática sozinho, mais do que sua turma, entende? Então você pega conhecimento em laboratório, esse tipo de coisas. O conhecimento vai ser importante para o mercado de trabalho (Entrevistado Adjatay, masculino, 19 anos).

Acho que a experiência que ele tem, profissional mesmo. Por exemplo, na monitoria, a iniciação científica, são coisas que agregam bastante ao nosso conhecimento. Às vezes a gente pode acabar, por exemplo, eu sendo do curso de meio ambiente, fazer algum tipo de iniciação científica com o professor que faz algo relacionado ao curso de farmácia, mas que é uma área que também agrega bastante à área de meio-ambiente. Então, é algo que agrega bastante ao conhecimento da gente (Entrevistado Chinua, masculino, 19 anos).

Os entrevistados Adjatay e Chinua, ressaltam as oportunidades da participação em monitorias ofertadas em laboratórios, tanto pela ajuda financeira, quanto pelo convívio com profissionais e professores pesquisadores, o que remete ao aprendizado profissional e a preparação para o mercado de trabalho.

Compreendemos que, a implementação de políticas de ações afirmativas visando a democratização do acesso e permanência de estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e pobres oriundos da rede pública de ensino, requer um acompanhamento e avaliação das situações que emergem no cotidiano dos espaços de formação. E as narrativas apresentam uma variedade de questões que remetem a: busca de formação de qualidade; permanência na instituição; construção da sociabilidade no espaço de formação; lazer; oportunidades de aprendizados para o aprimoramento profissional, e outros.

Identificamos que são inúmeros os desafios, contudo, não serão superados sem que a assistência estudantil se transforme efetivamente em política pública no âmbito da política de educação, não apenas com medidas monetárias, mas com medidas universais, que contribuam diretamente para a melhoria do desempenho escolar e acadêmico e que busquem combater

situações de evasão e garantir o direito à formação, propiciando condições de permanência e promovendo a democratização do acesso.

A partir das narrativas dos entrevistados foi possível compreender que existem diferentes demandas no âmbito da implementação e funcionamento da assistência estudantil. E essas transitam nas etapas de divulgação, compreensão, visibilidade e transparência nas decisões, valores disponibilizados e estudos e diagnósticos das necessidades e expectativas do público alvo, conforme perfil socioeconômico e os impactos de tais medidas.

Face à crença que temos, na defesa da educação como política pública a ser ofertada de forma gratuita e de qualidade, e a percepção de que diferentes mudanças vem ocorrendo no campo político e institucional em curso no tempo presente no Brasil, somos chamados a refletir sobre os achados e pistas que emergem das experiências acumuladas pelos estudantes que vivenciam as políticas de ações afirmativas, na medida em que estas, e as novas gerações de estudantes negros e negras que vêm ingressando todos os anos nas escolas e universidades, demandam esforços e respostas no processo de construção de uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades de acesso, de saber e de ser.

## 6

### Considerações finais

A tese é resultado das inquietações que acumulamos ao longo assumem novas das vivências no cotidiano profissional como assistente social no campo da educação, com intervenção em programas, projetos e ações destinados à inclusão e participação dos estudantes nas políticas de ações afirmativas.

No estudo analisamos as narrativas e perspectivas elaboradas pelos estudantes negros do ensino médio, acerca da trajetória educacional, e as vivências na implantação dos três eixos das ações afirmativas, configurados no acesso através da reserva de vagas de corte racial e social, na educação para as relações étnico-raciais e nas oportunidades e estratégias de permanência.

Com a pesquisa assumimos o desafio de realização de um estudo de caso, com coleta de dados quantitativos e qualitativos, trabalho de campo com aplicação da ficha de identificação dos estudantes para a realização de entrevistas, ressaltando a emergência de dar visibilidade as narrativas dos estudantes negros do ensino médio, que ingressaram a partir da ação afirmativa de acesso através da reserva de vagas de corte racial no campus Rio de Janeiro do IFRJ.

No itinerário das reflexões e análises da tese, consideramos inicialmente dois aspectos fundamentais: o primeiro foi o entendimento de que as desigualdades raciais e sociais, o racismo e as diferentes formas de discriminação, determinam as justificativas para a defesa e proposição de políticas de reparação e reconhecimento de direitos como as de ações afirmativas voltadas para a população negra; o segundo aspecto foi o reconhecimento do protagonismo do Movimento Negro, que constrói sua história e trajetória, denunciando as desigualdades e as discriminações raciais, atuando propositivamente na defesa da educação, políticas públicas e ações afirmativas na perspectiva de alteração do quadro das desigualdades e garantias de direitos.

Nessa dinâmica, o reconhecimento das marcas da escravização dos africanos e dos seus descendentes no solo brasileiro, as ideologias e práticas que justificaram o racismo e as diferentes formas de discriminação, foram fundamentais para a identificação da persistência das desigualdades raciais, quando analisamos os estudos e dados estatísticos divulgados por órgãos como

o IBGE e IPEA, que põe em evidência as persistentes desigualdades e desvantagens entre brancos e negros.

O estudo e a divulgação dos dados que retratam as desigualdades raciais, contribuem para fomentar reflexões e debates acerca do quadro de desvantagens que marca a situação da população negra nas áreas econômica, social, educacional, de trabalho e distribuição de renda, em relação aos indivíduos brancos.

O que constatamos sobre as desigualdades raciais no Brasil é que constitui um fenômeno complexo, um desafio que está posto para a sociedade brasileira, e de forma central para o Movimento Negro, que vem em sua trajetória denunciando e pautando o enfrentamento nas áreas teórico, ideológico e político, para reivindicar uma agenda governamental comprometida com a defesa da igualdade racial e social, políticas antirracistas, de reparação e reconhecimento dos direitos da população negra, como as ações afirmativas.

Na dinâmica destacamos fragmentos da história de mobilização e de construção de saberes, e práticas emancipatórias do Movimento Negro no Brasil, em particular na defesa da educação como estratégia de acesso ao conhecimento e ascensão social. Destacamos também a trajetória de mobilizações, enfrentamentos, estudos, elaborações, proposições e defesas das ações afirmativas como reconhecimento da participação e contribuição dos africanos e seus descendentes na construção da história e formação social, política, cultural e econômica do Brasil.

As escavações sobre aspectos da história do Movimento Negro permitiram concluir que, constitui um sujeito coletivo que constrói uma trajetória através de suas lutas, elaborações e proposições teóricas e metodológicas. E na atualidade, as agendas e pautas que defendem atravessam os muros institucionais das escolas e universidades, fortalecendo o surgimento de estratégias de organização e mobilização como os NEABs e Coletivos de Estudantes Negros.

Na sequência, os estudos e análises sobre as legislações e normas que institucionalizam as ações afirmativas, bem como, dos documentos institucionais que regulamentam essas implementações, possibilitaram a identificação das etapas, desafios e possibilidades para a efetivação dos aportes jurídicos que na prática, possibilitaram a identificação dos três eixos das ações afirmativas na educação.

O primeiro eixo da ação afirmativa, constitui o acesso à educação através da reserva de vagas de corte racial e social, um tipo de ação que visa reverter à

representação negativa dos negros, promoção da igualdade de oportunidades e possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais, sociais e oportunidades de ascensão e mobilidade social.

O segundo eixo da ação afirmativa está na educação para as relações étnico-raciais, como uma ação do tipo que visa reverter à representação negativa dos negros, ao resgatar a história e cultura afro-brasileira e a história e cultura africana. Visa também combater o preconceito e o racismo, e objetiva promover o respeito à diferença e a identidade étnico-racial.

O terceiro eixo da ação afirmativa, é identificado nas oportunidades e estratégias de permanência, o que configura uma ação do tipo que visa promover a igualdade de oportunidades, com o objetivo de possibilitar estratégias de acesso a bens culturais, materiais e sociais. Foi a partir destes achados que buscamos apreender nas narrativas dos estudantes, as percepções e perspectivas sobre as vivências na efetivação dos eixos das ações afirmativas na trajetória escolar.

A efetivação das ações afirmativas a partir da institucionalização dos aportes jurídicos, e documentos para a regulamentação, configuram desafios e compromissos a serem assumidos pelos agentes de educação, bem como por toda a comunidade escolar e acadêmica, na perspectiva da democratização da educação e do ensino, para a oferta de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

A pesquisa revelou potencialidades e desafios, dentre os quais destacamos notadamente, as experiências possíveis a partir das vivências dos três eixos das ações afirmativas, enquanto políticas públicas que alteram os rumos e itinerários dos estudantes negros na formação de nível médio.

Inicialmente, o mapeamento do quantitativo de estudantes negros que ingressaram através da política de acesso a partir da reserva de vagas de corte racial, no período de 2013 a 2018, revelou que após o processo seletivo em 2012, ocorreu um significativo aumento no quantitativo de matrículas de estudantes negros nas vagas reservadas conforme a legislação. Entretanto, em dois momentos da pesquisa foi possível identificar que ocorre evasão dos estudantes negros. O primeiro momento foi quando buscamos identificar, a partir de uma listagem de candidatos aprovados por intermédio da reserva e vagas, possíveis entrevistados para a pesquisa, e não encontrei. O segundo foi a partir das narrativas dos estudantes que afirmam observar estudantes negros evadindo-se do campus, por razões como condições socioeconômicas,

dificuldade no acompanhamento do processo de aprendizagem e a distância entre moradia e escola.

Nesse sentido, temos que a implementação do eixo de ação afirmativa de acesso pode contribuir na diminuição das desigualdades nas taxas de escolarização entre brancos e negros, na medida em que sejam garantidas também oportunidades e estratégias de permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino.

Achados e pistas nos permitiram aferir que, quanto ao perfil socioeconômico, os estudantes e suas famílias configuram segmentos da população de baixa renda, estando algumas com renda familiar per capita abaixo da linha da pobreza, vivenciando a persistência das desigualdades raciais e sociais. Dados do perfil revelaram também, que as famílias buscam acessar programas e projetos de transferência de renda como no Programa Bolsa Família (PBF) e Programa Família Carioca (PCRJ). Os dados coletados nos permitiram também conhecer a trajetória dos estudantes que são oriundos de escolas públicas e que alguns participaram de cursos comunitários ou particulares visando à preparação para o processo seletivo.

As entrevistas realizadas com os dezenove (19) estudantes negros do ensino médio, para apreensão das narrativas e perspectivas que elaboram, constituíram uma escolha metodológica que possibilitou a visibilidade e expressão de vozes carregadas de vivências, denúncias e relatos de experiências cotidianas do processo de formação e construção das relações raciais. A escolha contribuiu para a identificação dos limites, possibilidades e desafios enfrentados na perspectiva da efetivação dos três eixos das ações afirmativas.

No itinerário da pesquisa, quatro hipóteses conduziram nossas escolhas nos permitindo aproximações a pistas e achados. Na primeira hipótese indagamos sobre a institucionalização de leis e normas, que configuram ações afirmativas na modalidade reserva de vagas de corte racial para ingresso no ensino médio, que podem, ou não contribuir para o acesso de estudantes negros à educação, a partir da publicação da Lei nº 12.711/2012.

Na presente tese concluímos que, as ações afirmativas na modalidade de acesso à educação a partir da reserva de vagas de corte racial contribuem para ampliar as oportunidades de ingresso de estudantes negros no ensino médio do Campus Rio de Janeiro/IFRJ. Os estudantes negros que foram contemplados com o acesso a partir dessa política, ao apresentarem suas narrativas e percepções ressaltaram a importância dessa política como direito, como



estratégia de democratização do acesso e como forma de ação de reparação. Ressaltaram também que a mesma deve ser mais divulgada e ampliada, para permitir a inserção de maior número de estudantes.

Percebemos também o destaque dos estudantes, para a construção de relações de convivência com os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, que expressam narrativas, discursos e posturas contrárias às políticas de reserva de vagas de corte racial, provocando um desconforto nas relações interpessoais. Nos espaços de maioria branca, como as escolas e universidades federais, os estudantes não brancos acessam, entre outros aprendizados, a arte de viver entre a brancura.

Compreendemos que, mais que o acesso a vaga ou matrícula, o ingresso pode significar a realização de um projeto, de sonho de formação e mobilidade social. As ações afirmativas na modalidade acesso a reserva de vagas de corte racial possibilita a ampliação do ingresso de estudantes negros nas instituições federais de educação, aqui em particular para os cursos técnicos do ensino federal, podendo contribuir também para promover a diversidade étnico-racial na educação e no âmbito das profissões que historicamente foram ocupadas tradicionalmente por pessoas não negras.

Identificamos no estudo para a tese que os estudantes negros que ingressaram na formação técnica de nível médio ofertada pelo IFRJ, buscam a formação para a construção de um projeto de mobilidade social, expressando o entendimento de que a formação técnica profissional pode contribuir para o sucesso na execução dos projetos de ascensão, através de uma educação técnica, profissional e de qualidade.

Na segunda hipótese indagamos, sobre a institucionalização de leis e normas como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que podem, ou não contribuir para a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva de uma educação afrocentrada.

A partir das narrativas dos estudantes, foi possível constatar que, vem ocorrendo à incorporação de temáticas sobre os estudos étnico-raciais nos componentes curriculares do campo das humanidades, destacando ainda a inclusão de referências e autorias de escritores, pesquisadores e intelectuais negros e negras.

Além dos estudos realizados em sala de aula, os estudantes relataram participações em outras atividades pedagógicas (seminários, reuniões, debates, rodas de conversa, fóruns etc.), que incluíram em suas agendas e pautas

temáticas que estavam no centro das vivências e preocupações dos estudantes. Dentre as temáticas destacaram-se: mulheres negras na ciência; mulheres negras na literatura; racismo; discriminações (sexismo, homofobia, gordofobia, transfobia etc.); discriminação racial e outros.

Conforme os entrevistados, essas agendas e pautas foram assumidas por sujeitos coletivos organizados no campus Rio de Janeiro do IFRJ, tais como: Coletivos de Estudantes Negros e Negras Aqualtune, Coletivo de Mulheres, Coletivo LGBTQ, NEABI e NUGED. Podemos perceber que essas formas de organizações mobilizaram pautas e contribuíram para a construção e fortalecimento de identidades coletivas de raça e gênero, e a compreensão de seus significados.

Foi possível aferir, a partir das narrativas dos entrevistados, que o eixo da ação afirmativa na modalidade educação para as relações étnico-raciais contribui para processos de formação política, construção de identidade étnico-racial, pertencimento e enfrentamento das questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Na terceira hipótese indagamos, se a institucionalização de normas como do Decreto nº 7.234/2010 (PNAES), que objetivando promover a assistência estudantil, pode ou não colaborar para a permanência dos estudantes negros na educação. O que pudemos concluir é que o eixo da ação afirmativa para a permanência, como a assistência estudantil, e outras estratégias, contribuem para a permanência dos estudantes negros que ingressaram a partir do acesso através da reserva de vagas de corte racial.

O acesso aos recursos da assistência estudantil tais como, auxílios e bolsas, representa uma importante estratégia e oportunidade de permanência dos estudantes na instituição, contribuindo nos gastos do processo formativo e no orçamento familiar, dada a realidade apresentada pelas famílias.

A partir das narrativas dos entrevistados sobre as perspectivas da permanência, percebemos também que os recursos disponibilizados para a oferta dos auxílios que visam à permanência, e a redução da evasão, são insuficientes e não atendem a todos os estudantes que apresentam perfil socioeconômico para inclusão nos programas e outras estratégias de permanência.

A efetivação da assistência estudantil, enquanto direito social, requer políticas e investimentos públicos para a permanência das/os estudantes na perspectiva da universalização. Requer também uma política que atue sob a perspectiva de ampliação de direitos, já que a desigualdade não se manifesta

somente no âmbito econômico e requer formas de enfrentamento que busquem reduzi-la, também em outros campos onde se manifesta. A título de exemplo pode ser mencionada a dificuldade de acesso aos bens culturais e à saúde.

Ações efetivadas na área da assistência estudantil, aqui entendida como oferta de programas, serviços, recursos materiais e oportunidades, que podem garantir a permanência dos estudantes, se apresenta como demanda para os mesmos, notadamente de baixa renda, em razão da demanda por condições materiais favoráveis para a manutenção dos estudos, bem como dos gastos que incidem sobre o processo de escolarização e formação.

Na quarta hipótese da pesquisa indagamos, se os estudantes negros forjam estratégias de mobilização, reivindicação e tencionam para a adoção de práticas que possam dar visibilidade a temas e questões que expressam seus interesses.

A partir das narrativas sobre as relações pessoais estabelecidas na trajetória escolar, foi possível identificar a persistência de situações de racismo, preconceitos e discriminação racial e de gênero, que atravessam o espaço institucional, provocando sofrimento, desconfortos e reações de enfrentamento. E isto constitui uma marca do cotidiano escolar dos estudantes, apontando a emergência de um aprofundamento dos estudos do campo das relações raciais, o que deve envolver os agentes de educação e toda a comunidade escolar. Entendemos que a intolerância, o racismo e o preconceito são problemas do nosso tempo, que desafiam a família, a escola e a sociedade e colocam em questão nossa capacidade de tratá-los racionalmente.

Na trajetória dos estudantes no espaço escolar, as vivências motivaram a organização de formas de mobilização, sociabilidade, denúncias e estratégias de ações de combate ao racismo. E a formação dos grupos e coletivos, bem como as participações seminários e fóruns, constituíram forma de fortalecimento de agendas, pautas e interesses dos estudantes.

Nessa dinâmica, identificamos a potencialidade de uma formação política de reconhecimento e fortalecimento da identidade étnico-racial desse segmento, mais jovem, que já vem acessando a educação para as relações étnico-raciais, a partir de uma medida de ação afirmativa que objetiva afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, rompe com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos, e constrói estratégias de mobilização e organização política.

As experiências narradas pelos entrevistados, permitiram vislumbrar as possibilidades de construção de uma percepção crítica sobre a questão étnico-

racial no Brasil, o processo de fortalecimento de projetos de formação profissional contínuo, a construção de um protagonismo político, ressignificando o espaço de formação, contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, apresentando demandas e reivindicações. Os estudantes forjaram estratégias de mobilização e reivindicação, e tencionam para a adoção de práticas que expressassem seus interesses.

Esses achados nos revelam que os três eixos das ações afirmativas influem e alteram o itinerário formativo dos estudantes negros do ensino médio, e que no tempo presente, se coloca como urgente o estabelecimento de estratégias que corroborem para dar visibilidade às narrativas dos adolescentes e jovens, o que contribui para o acompanhamento e avaliação das ações afirmativas na educação.

O acesso à educação através da política de reserva de vagas de corte racial, como garantia do direito à educação pública e de qualidade, constitui a primeira alteração. A educação para as relações étnico-raciais, afirmação do direito à diversidade étnico-racial, ensino sobre a realidade africana e afro-brasileira, participação e organização política e construção de identidades, constitui uma segunda alteração. E a oferta de oportunidades e estratégias de permanência institucional, através de programas com a oferta de auxílios, bolsas de pesquisa, extensão, monitoria e outros, possibilitam uma terceira alteração no itinerário de formação dos estudantes.

No tempo presente, identificamos alguns desafios que se apresentam para a área da educação, em particular para as políticas de ações afirmativas, tais como as frequentes ameaças que desqualificam e reduzem a sua importância, desconsiderando que se constituem num conjunto de políticas públicas que visam a igualdade de oportunidades no acesso de grupos discriminados por raça, cor, sexo, classe social e origem nacional à educação, ao mercado de trabalho e a um conjunto de oportunidades sociais.

Nessa corrida, os desafios dizem respeito à luta em defesa da continuidade das conquistas de aportes jurídicos que legitimam as políticas de ações afirmativas, nos três eixos apresentados, no campo da educação e em outros, e que os mesmos podem inferir na perspectiva de reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por um determinado grupo, com destaque aqui para os estudantes negros, de modo que essas medidas aumentem e facilitem o acesso a direitos, garantindo a igualdade de oportunidade, constituindo política de inclusão e permanência.

Dentre os desafios que identificamos como centrais, inclusive os identificados nas narrativas e perspectivas elaboradas pelos estudantes destacam-se:

- Promover ações no espaço institucional que possibilitem a divulgação e compreensão sobre os objetivos das políticas de ações afirmativas para a democratização do acesso e ampliação da diversidade;
- Aprofundamento do ensino da História da África, dos Africanos e dos Afro-brasileiros, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro a partir da **perspectiva de autorias negras africanas, do continente e diáspora, como centro**;
- Reconhecer o perfil socioeconômico dos estudantes que ingressam a partir dos aportes jurídicos que legitimam as ações afirmativas, o estudo dos gastos que incidem sobre o processo de escolarização e formação dos discentes, e ampliação da oferta das ações da assistência estudantil, com maior oferta de recursos materiais e oportunidades que possam garantir a permanência dos estudantes;
- Investir na eliminação das disparidades no nível educacional de estudantes brancos e negros, ofertando monitorias, recuperação paralela e outras;
- Fortalecer ações que promovam a permanência e o êxito escolar dos estudantes negros nessas instituições de ensino;
- Promover a criação de grupos de estudos e pesquisas que fomentem, no âmbito institucional, discussões acerca da importância da garantia do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes negros nos Cursos Técnicos de Nível Médio;
- Realizar de ações para o acompanhamento dos três eixos das ações afirmativas, visando o monitoramento e análise do impacto, limites e possibilidades das políticas, programas e ações;
- Instrumentalizar os pais e responsáveis pelos estudantes acerca dos objetivos das políticas de ações afirmativas e os compromissos que a família pode assumir no processo de formação dos estudantes, fortalecendo identidades e saberes;
- Estabelecer estratégias de recepção e acompanhamento dos estudantes e familiares que acessaram a educação através da reserva

de vagas, contribuindo no processo de formação e conclusão da trajetória escolar;

- Promover ações e atividades através de parcerias com os núcleos, coletivos e outras estratégias de organização e participação, comprometidas com agendas antirracistas e de reconhecimento da diversidade na educação;
- Construir redes de colaboração no espaço escolar, visando a mobilização entorno da implementação do projeto político institucional e do projeto pedagógico, fortalecendo o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais;
- Motivar para o estabelecimento de estratégias de promoção da atualização dos professores e demais profissionais inseridos no processo de formação a partir de pedagogias antirracistas.

No processo de escolarização os estudantes experienciam as fases de transição, tais como, a transição do ensino fundamental para o ensino médio e deste para o superior. As etapas são marcadas por dinâmicas específicas do processo de ensino aprendizagem, com diferentes formas de avaliação, as situações de aprovação, reprovação, retenção, evasões e outras. Considera-se que uma criança ou adolescente/jovem vivência um sucesso escolar quando: desenvolve uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem; cria vínculos sociais de apoio com professores e colegas; vivência emoções confortáveis e positivas; mostra envolvimento e participação positivos em sala de aula; e mostra realização e progressos em termos acadêmicos.

Os estudantes entrevistados em nossa pesquisa, apresentaram em suas narrativas vivências positivas e de decepções. O ensino médio concluído, constitui uma etapa que prepara para o acesso a uma profissão, inserção no mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior. Nessa dinâmica, o que destacamos é a importância da efetivação dos três eixos da ação afirmativa na educação ofertada para o ensino médio, na perspectiva de fortalecer o processo de construção do projeto de continuidade da escolarização dos estudantes negros que ingressam nas escolas e institutos federais.

Os estudantes negros ingressantes através do sistema de reserva de vagas de corte racial e social trazem em suas narrativas percepções acerca da importância da política de ação afirmativa como direito, estratégia para democratização do ensino e instrumento de reparação histórica. Destacaram também um cotidiano institucional atravessado por situações de racismo e de

múltiplas discriminações, contudo mobilizam e constroem um protagonismo político, estabelecendo formas de participação através de coletivos, núcleos e fóruns, ressignificando o espaço de formação contrapondo ideias, elaborando outras narrativas, tensionando e apresentando demandas e reivindicações.

É urgente, portanto, a tomada de consciência por parte dos profissionais, agentes da educação, sobre os valores sociais e culturais trazidos pelo corpo discente, suas narrativas e vivências, e instituir projetos pedagógicos e currículos que sejam capazes de recriar suas histórias, incorporando-as ao saber escolar-acadêmico e, dessa forma, interagir na formação de adolescentes e jovens, capazes de conhecer, analisar e enfrentar as desigualdades raciais e sociais, romper as armadilhas do racismo, preconceitos e discriminações, garantindo o espaço participativo e a conquista de direitos no combate ao racismo e às exclusões.

O Ensino Médio, campo específico da presente pesquisa, é a última etapa da Educação Básica Brasileira, e a sua conclusão é necessária para uma transição para o ensino superior. Portanto, constitui um desafio para a alteração do quadro de desigualdades de acesso e inserção para a formação da população.

Com a tese podemos aferir que, quanto aos três eixos das ações afirmativas na educação: o acesso à educação através da política de reserva de vagas de corte racial, como garantia do direito à educação pública e de qualidade; a educação para as relações étnico-raciais, afirmação do direito à diversidade étnico-racial, ensino sobre a história africana e afro-brasileira, participação e organização política e construção de identidades, e a oferta de oportunidades e estratégias de permanência institucional, através de programas com a oferta de auxílios, bolsas de pesquisa, extensão, monitoria e outros, podem contribuir na formação e preparação dos estudantes negros que almejam a construção de um itinerário na perspectiva da continuidade do processo de formação escolar, visando a profissionalização e ou acesso ao ensino superior.

Sem pretender esgotar as reflexões e análises acerca dos temas que aqui tratamos, esperamos que a tese possa contribuir para dar visibilidade à emergência das narrativas dos estudantes negros do ensino médio sobre suas trajetórias, as percepções que elaboram acerca dos três eixos das ações afirmativas e na promoção de ações que potencializem suas vozes e estratégias de fortalecimento como sujeitos coletivos, reconhecendo suas pautas e agendas entorno das questões étnico-raciais, de gênero e da juventude.

## Referências bibliográficas

ABREU, E. M. C. de. **A assistência estudantil no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2013.

ALENCASTRO, L. F. As Cotas Raciais na UNB: um parecer apresentado ao Supremo Tribunal Federal contra a ADF 186. In: GOMES, F.; DOMINGUES, P. (Org.). **Políticas da Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil**. Selo Negro. 2014.

ALMEIDA, M. S. **Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento. 2018.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com Desvantagens Econômicas e Educacionais e Fruição da Universidade. In: BARBOSA, M. L. de O. Caderno CRH. **Dossiê: Desigualdades Sociais e Educação**. Salvador, v. 20, n. 49, jan./abr. 2007.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BARROS, J. d'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**. Da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 3, 4 e 6.

BASTOS, M. J. Organização do Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ed. 5, a. 2, v. 01, p. 277-286, jul., 2017.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999 (introdução, capítulo 1, 2 e 3).

\_\_\_\_\_. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 84-95.



BECKER, H. **Truques da escrita**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2015, p.181-199.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, P. **O Ofício do sociólogo, Metodologia de pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 1 de 1837 e Decreto nº 15, de 1839**, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29135/pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a do Conselho Nacional de Educação**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b do Conselho Nacional de Educação** (Conselho Pleno). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. SECAD/ME, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639\2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília, 29 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília (DF), Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I 2012. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>>.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. **Black power:** the politics of liberation in America. New York: Vintage, 1967.

CARNEIRO, A. S. **Escritos de uma Vida.** Belo Horizonte (MG): Editora Letramento, 2018.

\_\_\_\_\_. **Enegrecer o Feminismo:** A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-const-ruc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARREIRA, D. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, Unicef - SEPPIR - Ministério da Educação: Parcerias na Escola. 2013.

CAVALLEIRO, E. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Coleção Educação para todos. UNESCO, Brasília. 2005.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Aprovado pela resolução CFESS n. 273/93, e modificada pela resolução CFESS n. 290/94 e 333/96. Brasília: CFESS, 2012.

CLAPP SALVADOR, A.; HERINGER, R. R.; OLIVEIRA, A. J. B. Políticas de ação afirmativa: direito e reconhecimento. **O Social em Questão**, a. XVII, n. 32, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa na PUC-Rio**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA JÚNIOR, H. Quilombo: patrimônio cultural histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, v. 129, p. 158-167, 2012.

\_\_\_\_\_. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

D'ADESKY, J. Ação afirmativa e igualdade de oportunidades. **Revista Achegas**, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://www.achegas.net/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Antirracismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DESLANDES, S. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, P. O Recinto Sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set. /dez, 2009.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

EURICO, M. C. **Questão Racial e Serviço Social**: uma reflexão sobre o racismo institucional e o trabalho do assistente social. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Programa de Pós-graduação em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FAGNANI, E. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Revista SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan. /jun. 2011.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1968.

FERREIRA, A. M.; COELHO, W. B. Política de Ação Afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de Nível Médio (Período de 2008 a 2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 44. PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, 2019.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões metafisólicas na discussão curricular. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, v. 6, p. 17-25, 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens entre Áfricas e Brasis. **Ensaio Filosóficos**, v. 13, p. 153-170, 2016.

FONSECA, D. J. F. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento. In SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de informação legislativa do Senado Federal**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul. /set. 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/705>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional As minorias e o direito. Série cadernos do CEJ, 24, 2016. Disponível em: <[www.cjf.jus.br](http://www.cjf.jus.br)>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Org.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 33, n. 120, p.727-744, jul./ set. 2012.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola (1999). Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GOMES, N. L. Golpe disfarçado de impeachment: uma articulação escusa contra as mulheres (p.147). In: RUBIM, L.; ARGOLLO, F. (Orgs.). **Golpe na perspectiva de Gênero Coleção Cult**. EDUFBA. Salvador, 2018.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. In: **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**: 10 anos do GT21 da ANPED. Valentim, S. S. Pinho, V. A. Gomes, N. L. (ONGs). Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012. <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, nº 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 15, 2000.

GONDIM, L.; LIMA, J. A pesquisa como artesanato intelectual. **Considerações sobre método e bom senso**, UFSCar, São Carlos, 2006 (capítulo 2).

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Coleção 2 pontos. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero LTDA. 1982.

GTI. Grupo de Trabalho Interinstitucional-População Negra. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Direitos Humanos, 1996.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. V. 6. Cortez editora, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Acesso de negros às universidades públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, 2003, p. 247-263.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Dp & A, 2003.

HASENBALG, C. Desigualdades Raciais no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo: **Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, n. 24, p. 17-35, 2014.

\_\_\_\_\_. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Instituto de Humanidades. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 57-65, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

IANNI, O. **A Questão Social**. Revista USP, n. 3, p.145-54, nov. 1989.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica – n. 41, novembro de 2019. <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2019.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/instituicao/documentos-institucionais>>. Acesso em: 28 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional 2014-2018**. Disponível em: <<https://portal.ifrj.edu.br/instituicao/documentos-institucionais>>. Acesso em: 28 set. 2019.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 129, p. 285-303, maio/ago. São Paulo, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 19 jul. 2019.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Acesso e permanência da população negra no ensino superior (p. 14-45). In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. de Santana (Org.). **Coleção Educação Para Todos**. Brasília, abril de 2007.

KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva**. Um guia para pesquisa de campo, Vozes: Petrópolis, 2013.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, out./dez., 2006.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed., Rio de Janeiro. Cobogó, 2019.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**, São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LIMA, G. F. **Educação pública e combate à pobreza**: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015). Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2017.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, jul., 2010.

LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. Selo Negro Edições. São Paulo, 2006.

LOPES, V. N. **Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental**. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Boletim n. 20, 2006. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/curriculo\\_relacoes\\_raciais\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf)>.

MACHADO, E. A. **Desigualdades “raciais” e ensino superior**: um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). Tese de Doutorado em Antropologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES, R. P.; MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **Revista o Social em questão**, a. XVLL, n. 32, 2014.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MARTINS, J. S. O artesanato intelectual na sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 1, n. 1, p.13-48, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. 1848.



MARX, K. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 39.

MAZAMA A. A Afrocentricidade como novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 111-128.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, a. 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MELO C. C. Ação afirmativa: perspectivas para o multiculturalismo. **Revista Após**, a. 1, n.1, out, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, C.; PASSOS, A. H. I. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. Rio de Janeiro, 2011.

MIRANDA, C.; SILVA, S. M. V. Narrativas Insurgentes de Universitários/as Negros/as: desvios e práticas discursivas de inspiração colonial. **Revista de Educação**. v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 745/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, C. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista princípios**, n. 34, out., 1994. Disponível em: <<http://revistaprincipios.com.br/artigos/34/cat/1780/o-racismo-como-arma-ideol&oacutegica-de-domina%C3%A7&atildeo-.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa das cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2010.

OLIVEN, A. C. **Universidades e Políticas de Ação Afirmativa: Comparando o Brasil com os Estados Unidos**. GT.33 Relações raciais e ações afirmativas. 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2008.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, a. XXX, n. 1, v. 61, p. 29-51, jan./abr. 2007.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade Racial e Mobilidade Social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Governo Federal - Secretaria de Assuntos Estratégicos. 1. ed. Brasília: IPEA, nov. 2008.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, Editora IFRN, 2010.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

\_\_\_\_\_. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Cívicas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, e 127- 154, out-dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/issue/view/1020>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Pallas, 2010.

PEREIRA, P. A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, 2012.

PÉTONNET, C. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica: revista Contemporânea de Antropologia**, Niterói/RJ, n. 25, p. 99-111, 2o sem. 2008.

PIANA, M. C. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** (online). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PINTO, G. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces:** a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil. Tese de Doutorado. Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PRADA, T.; SURDINE, M. C. C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista SER Social.** Educação e Lutas sociais no Brasil, Brasília, v. 20 n. 43, 2018.

REIS, M. C. G. A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino superior.** Coleção Educação Para Todos sob o título. Brasília, abr. 2007.

ROCHA, A. S. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as estratégias para realocação de servidores no Instituto Federal da Bahia entre 2009 e 2013.** Dissertação (Mestrado). Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, 2014.

ROCHA, R. F. **Racismo.** Série Assistente Social no combate ao preconceito. Caderno 3. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – triênio 2014/2017. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **A Questão Étnico-Racial e a sua relevância no processo de formação em Serviço Social.** XII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Diversidades e (Des) Igualdades. Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Brasília, 2005.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil: 2003-2010.** ONU Mulheres/Cepia, 2012.

SALES JR, R. **Racismo Institucional.** Trabalho preliminar apresentado ao Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. FIG, 2011.

SALVADOR, A. C. A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio. Uma parceria entre Universidade e Movimento Social. **Desigualdade e Diversidade,** Rio de Janeiro, n. 5, jul/dez. 2009.

SALVADOR, A. C. **Ação Afirmativa no Ensino Superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ação Afirmativa na PUC-Rio**: a inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese de Doutorado em Educação. UFBA, Salvador, 2009.

\_\_\_\_\_. Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Coleção Educação Para Todos. Brasília, abril de 2007.

SANTOS, D. M.; DUCCINI, L. O Programa de Assistência Estudantil enquanto ação afirmativa na Universidade Federal do Vale do São Francisco. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 8, n. 15, p. 72-95, jan./abr. 2018.

SANTOS, H. **Discriminação Racial no Brasil**. 2008. Disponível em: <[http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao\\_racial\\_no\\_brasil.pdf](http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SANTOS JR., R. N. Afrocentricidade e educação: os princípios para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. a. 3, n. 11, nov., 2010. Disponível em: <<http://www.africanidades.com>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SANTOS, J. R. **A questão do Negro na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2016.

SANTOS, J. R.; SILVA, L. C.; MIRANDA, M. A. O Trabalho do Assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Rio de Janeiro: Reflexões e Experiências. In: FONTES, M. A. (Org.). **O Trabalho do Servidor Público Federal no IFRJ**: Experiências, Atuações e Reflexões. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, K. R. C.; SOUZA, E. P. (Org.). **SEPPIR**: Promovendo a igualdade racial – Para Um Brasil Sem Racismo. 1. ed. Brasília: ASCOM-SEPPIR, DF, 2016.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, a. 5, n. 10 - 1º Semestre de 2002.

SILVA, A. P. P. **O pensamento social de Clóvis Moura: relações raciais, classes sociais e a dialética radical do Brasil negro.** GT: 28: Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2017.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília - distrito Federal, 2003. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILVA, P. B. G. Lei nº 10.639/2003 – 10 Anos. Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto dos 10 anos da Lei nº 10.639/03. **Revista Interfaces de Saberes**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.faficape.edu.br/index.php/import1/article/view/162>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

SILVÉRIO, V. R. O Programa Brasil-África na construção da ideia de diáspora Africana. **Revista do PPGCS - UFRB - Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/56ce/a4879eb6cf1ec7b0cdd67e34e0b9d9186582.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOBRINHO, J. D. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: 1. ed. Editora da UFMG, 2010.

SYSS, Ahyas. (Org.). **Diversidade Étnico-Racial e Educação Superior Brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TELLES, V. S. Direitos sociais: afinal do que se trata? **Revista USP**, São Paulo, mar. 1998.

THEODORO, M. L. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. L.; JACCOUD, L. B.; OSÓRIO, R. G.; (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Governo Federal - Secretaria de Assuntos Estratégicos. 1. ed. IPEA, nov. 2008.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, p.145-156, jul. 2010.

TRAPP, R. P. **Universidade, educação e questão racial no Brasil: o pensamento de Eduardo de Oliveira e Oliveira**. Niterói. 2015. Disponível em:<[http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Artigo\\_Educacao\\_e\\_Questao\\_Racial\\_dez\\_2015\\_-\\_Rafael\\_Trapp.pdf](http://www.labhoi.uff.br/repair/ppp/pdf/Artigo_Educacao_e_Questao_Racial_dez_2015_-_Rafael_Trapp.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

WERNECK, J. **Racismo Institucional**: uma abordagem conceitual. Realização Geledés – Instituto da Mulher Negra e Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Fundo para a Igualdade de Gênero da ONU Mulheres. Editoração e Design: Trama Design, 2016.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YASBEK, M. C. Serviço Social e pobreza. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 153-154 jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

## 8

### Apêndices

#### 8.1.

#### Apêndice 1 – Ficha de identificação do entrevistado

##### 1 – Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_  
Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) outro: \_\_\_\_\_  
Qual a sua cor (identidade étnico-racial): Preto ( ) Pardo ( )  
Outro, qual? \_\_\_\_\_  
Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
Tem filhos: Sim ( ) Não ( ) Quantos \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

##### 2 – Participa de algum grupo, coletivo, núcleo, centro ou diretório acadêmico, comissões ou outra organização? Sim ( ) Não ( )

De qual ou quais? \_\_\_\_\_  
Qual objetivo do (s) grupo (s) em Questão? \_\_\_\_\_

##### 3 – Quanto a sua inserção na instituição IFRJ, Campus Rio de Janeiro:

Curso escolhido: \_\_\_\_\_ Curso que está cursando: \_\_\_\_\_  
Início do curso: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Previsão de término: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Período que cursa: \_\_\_\_\_

##### 4 – O que influenciou você a escolher:

O curso? \_\_\_\_\_  
A instituição? \_\_\_\_\_

##### 5 - Você é a 1ª pessoa da família a buscar inserção através das cotas?

Sim ( ) Não ( )

##### Fez curso preparatório? Sim ( ) Não ( )

Curso privado/particular ( ) Curso público/comunitário ( )

##### Em que ano fez o preparatório? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_ Quantas vezes tentou o processo seletivo? \_\_\_\_\_

##### 6 - Situação trabalhista:

Atualmente está inserido no mercado de trabalho ou atividade remunerada?

Sim ( ) Não ( ) Formal ( ) Informal ( )

Qual ocupação ou função? \_\_\_\_\_ Remuneração: \_\_\_\_\_

**7 - Composição familiar:**

Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade	Ocupação	Renda

**8 – A família participa ou participou de programas ou projetos sociais como:**

Bolsa Família – PBF ( ) Minha Casa Minha Vida – PMCMV ( ) Benefício de Prestação Continuada - BPC ( ) Passe livre para Idosos ( ) Passe livre para pessoa com deficiência ( ) Tarifa Social LIGHT ( ) PROUNI ( )	Bolsa Família Carioca – BFC ( ) Aluguel Social ou AHT ( ) Cadastro Único do Governo Federal – CADÚNICO ( ) Ajuda de terceiros ( ) Cesta básica ( ) Outros, quais: _____
--	--

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



**8.2.****Apendice 2 – Roteiro da entrevista****I - Trajetória no espaço escolar, estabelecimento de relações e vivências:**

1 - Como se estabelece as suas relações com os diferentes atores do IFRJ:

Equipe Gestora: \_\_\_\_\_

Professores: \_\_\_\_\_

Técnicos Administrativos: \_\_\_\_\_

Colegas de curso: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Você acha que ser estudante cotista alterou o estabelecimento dessas relações? \_\_\_\_\_

2 - Como avalia sua vivência no IFRJ enquanto estudante negra (o)?

\_\_\_\_\_

Quais foram os desafios encontrados nas suas vivências na instituição?

\_\_\_\_\_

Como superou os desafios e as dificuldades encontradas nas suas vivências na instituição?

\_\_\_\_\_

Apresente os êxitos e alegrias vivenciadas por você na instituição:

\_\_\_\_\_

**II - Ações Afirmativas na Educação:**

Conforme o Ministro Joaquim Barbosa, as políticas de ações afirmativas são "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 ou 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 educação e emprego". (GOMES, 2001).

3 - Qual a sua opinião sobre as Ações Afirmativas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Eixo 1: Educação para as relações étnico-raciais, conforme Lei nº 10.639/2003:**

**Você sabe do que se trata?** \_\_\_\_\_

4 - A instituição realiza ou realizou debates e aulas sobre as questões étnico-raciais, tais como:

História da África	( )	Movimento Negro	( )
História dos Afro-Brasileiros	( )	Mulheres Negras	( )
Desigualdades Raciais	( )	Gênero e Etnia	( )
Educação e Questão Racial	( )	Racismo	( )

Outros temas: \_\_\_\_\_

5 - Alguma vez identificou no espaço institucional escolar a ocorrência de situações de Racismo, Preconceito, Discriminação ou Intolerância? Sim ( ) Não ( )

O que aconteceu e como a situação foi tratada? \_\_\_\_\_

6 - Você participou de alguma atividade realizada por:

( ) Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI). Qual? \_\_\_\_\_

( ) Coletivo Negro de Estudantes Aqualtune (IFRJ/RJ). Qual? \_\_\_\_\_

( ) Grupo de Pesquisa ou Trabalho com temática étnico-racial.

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Núcleo de Estudo de Gênero e Diversidade (NUGED) Qual? \_\_\_\_\_

7 - Na sala de aula ocorreram debates sobre questões étnico-raciais?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, em qual (ais) disciplina (as) ou atividades? Quais foram às questões tratadas?

\_\_\_\_\_

**Para você, a educação para as relações étnico-raciais pode:**

( ) alterar o conhecimento acerca das questões étnico-raciais

( ) oportunidade para os estudantes conhecerem a História da África e dos Negros no Brasil

( ) uma oportunidade para a população negra ter a valorização de sua história e identidade

**Eixo 2: Assistência Estudantil conforme Decreto N° 7.234 /2010**

8 - Você teve acesso ao Programa de Assistência Estudantil? Sim ( )

Não ( )

<b>Programa de Assistência Estudantil (PAE)</b>	<b>Qual (ais) teve acesso</b>	<b>Início e término da inserção</b>	<b>Valores (\$)</b>	<b>Contribuições percebidas (ver legenda)</b>
Auxílio Alimentação				
Auxílio Didático				
Auxílio Moradia				
Auxílio Transporte				
Auxílio Emergencial				

9 - Em sua opinião que contribuições o acesso ao PAE trouxe?

---



---



---

10 - Assistência Estudantil: estratégias de permanência ofertadas pela instituição e outros:

<b>Programas e Projetos</b>	<b>Quais acessou</b>	<b>Início e término</b>	<b>Valores (\$)</b>	<b>Atividades realizadas</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Contribuições (ver legenda)</b>
RIOCARD						
Monitoria						
Pesquisa						
Projetos de Extensão						
Estágio remunerado						
Outros						

<b>Legenda: contribuições percebidas</b>		
a- Permanência na instituição	f - Ajudou na despesa familiar	j - Valorização do currículo
b - Acesso a transporte	g - Ajudou no acesso a roupas, calçados, etc..	K - Experiência e qualificação profissional
c - acesso à Moradia	h -Ampliação de conhecimentos	l - Não identifica contribuição
d - Acesso à alimentação	i - Ajudou no acesso ao lazer	m - Atrapalhou nos estudos
e - Acesso a material escolar		

11 - Em sua opinião, que outras contribuições essas Estratégias de Permanência trouxeram?

---



---



---

**Sobre os Programas de Assistência Estudantil que você participou, diga os pontos positivos e negativos:**

---



---



---

**Eixo 3: Política de Cotas conforme Lei Nº 12.711/ 2012:**

12 - Qual a sua opinião sobre a política de cotas com reserva de vagas para inserção de estudantes pretos e pardos (negros) na educação?

---

---

13 - Nas suas vivências no espaço escolar, como percebe as reações - aceitação ou recusa - da comunidade escolar acerca da política de cotas para negros?

---

---

14 - Na sua avaliação, a inserção de estudantes pretos e pardos (negros) através das cotas raciais:

- ☐ alteraram o quantitativo de estudantes pretos e pardos na educação de nível médio.
- ☐ alteraram o quantitativo de pretos e pardos no mercado de trabalho.
- ☐ alteraram o quadro de acesso a melhor remuneração de pretos e pardos com formação técnica de nível médio.
- ☐ alteraram as oportunidades de emprego e qualidade de vida das famílias negras.
- ☐ corrigir injustiças históricas causadas pela escravidão.
- ☐ os resultados serão percebidos a longo prazo.
- ☐ Contribui para diminuir o quadro de exclusão dos estudantes pretos e pardos.
- ☐ considera que não teremos alteração no quadro.

15 - Sobre a Política de Cotas que você participou, diga os pontos positivos e negativos:

---

---

---

16 - De tudo o que conversamos, gostaria de acrescentar alguma coisa?

---

---

---

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### 8.3.

#### Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada **“Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros” – Campus Rio de Janeiro**, conduzida por Maria Aparecida Miranda – Assistente Social, estudante inserida no programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio, matriculada no curso de Doutorado em Serviço Social.

O estudo tem por objetivo analisar as narrativas que os estudantes cotistas “pretos e pardos” do Ensino Médio elaboram acerca de suas trajetórias e vivências no espaço institucional de formação e sobre a implantação das normas e legislações que regem as ações afirmativas no campus Rio de Janeiro do IFRJ.

Nesse contexto, nossa intenção é apreender e analisar os desafios e possibilidades na efetivação das políticas de ações afirmativas, que possuem como marco institucional e jurídico as Leis Nº 10.639/2003 – que estabelece as Diretrizes e Bases Curriculares da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História da África, dos Africanos e História e Cultura Afro-Brasileira visando à educação para as relações étnico-raciais; o Decreto Nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Instituído pelo governo federal visando a permanência dos estudantes e a redução da evasão e a Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes através da garantia de reserva de vagas, cotas raciais e sociais para estudantes negros (pretos e pardos), oriundos da escola pública.

A relevância da pesquisa se apresenta na razão de que as políticas de ações afirmativas se configuram como uma forma de enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil, já que tais medidas visam à criação de incentivos aos grupos que estão em situação de subalternidade e sub-representados nas instituições e nas posições de maior prestígio e poder na sociedade. Dentre tais grupos, destacamos o formado pela população negra, que vem historicamente denunciando as desigualdades raciais. As políticas de ação afirmativa já foram implantadas no ensino superior brasileiro e chegam à educação básica da rede federal através de legislação, que passa a institucionalizar a oferta de ações afirmativas na rede federal de educação, para as modalidades do ensino médio, do ensino superior e pós-graduação.

Você foi selecionado (a) para a entrevista por ser estudante do IFRJ, preto ou pardo e cotista, inserido no ensino médio da instituição.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo,

constrangimento ou danos. Ou seja, a participação é voluntária e responde a um estudo realizado por mim, em particular e não há obrigatoriedade por parte de qualquer pessoa em responder.

Cabe esclarecer que a participação é voluntária, não remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso precisemos agendar a entrevista, e isso acarrete despesa com transporte, a mesma poderá ser custeada ou ressarcida pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a **Ficha de identificação da(o) entrevistada(o)**, na qual buscamos apreender informações gerais sobre o estudante, e posteriormente ao **Roteiro da Entrevista**, que visa estabelecer uma aproximação com as narrativas sobre as vivências do estudante no espaço escolar, opiniões, apreensões e avaliações que elabora sobre a experiência estudantil no campus.

As entrevistas serão agendadas previamente, com prazo de antecedência, realizadas pela pesquisadora. A duração das entrevistas está prevista para uma hora e trinta minutos. Caso haja concordância do entrevistado, faremos gravação em áudio. Elas ocorrerão preferencialmente numa sala do próprio campus Rio de Janeiro. Caso não seja possível, faremos um planejamento e escolha de um espaço institucional-escola que seja conveniente para entrevistado e entrevistador.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, portanto não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os nomes verdadeiros dos entrevistados serão ocultados, substituídos por outro de sua escolha.

Como pesquisadora, serei responsável pela guarda e preservação do material da pesquisa – termo assinado, ficha de identificação e roteiro da entrevista. Ainda como pesquisadora mantenho o compromisso de tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Maria Aparecida Miranda, Assistente Social, email: [cidamiranda.miranda@gmail.com](mailto:cidamiranda.miranda@gmail.com) e [maria.miranda@ifrj.edu.br](mailto:maria.miranda@ifrj.edu.br), telefones: 97112-0355 ou 2566-7718 – COTP/IFRJ.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do IFRJ, conforme endereço e telefones que seguem: E-mail - [cep@ifrj.edu.br](mailto:cep@ifrj.edu.br) - Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rua Pereira de Almeida, 88 - Praça da Bandeira - Rio de Janeiro - RJ CEP: 20260-100 - Tel.: (21) 3293 6026.

Quando terminarmos, a pesquisa será apresentada como Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-RIO.

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável pelo participante:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Estudante participante:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora:

#### 8.4.

#### Apêndice 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa **Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros**. Seus pais/seu responsável permitiram/permitiu que você participasse.

Queremos saber quais as narrativas que os estudantes elaboram sobre suas vivências, participações e opiniões acerca das ações afirmativas ofertadas pela instituição.

As pessoas, estudantes que ingressaram através da política de cotas (pretos e pardos) inseridos nos cursos do Ensino Médio Técnico, que irão participar dessa pesquisa são adolescentes e jovens na faixa etária de 14 a 18 anos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) Campus Rio de Janeiro, no qual o estudante irá preencher a **Ficha de identificação do Entrevistado e responderá a um Roteiro da Entrevista**. Para isso será usada uma ficha de identificação e um roteiro. O uso de material como ficha e roteiro de entrevista é considerado seguro, mas é possível ocorrer cansaço, e combinarmos dois encontros. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (21) 97112-0355 ou (21) 2224-0818 da pesquisadora Maria Aparecida Miranda. Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuir no aprimoramento das iniciativas institucionais e profissionais para a oferta de serviços e programas no âmbito das ações afirmativas. Se você morar longe do Campus rio de Janeiro – IFRJ, nós daremos aos seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um relatório, a tese de doutorado e artigos sobre o estudo. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Maria Aparecida Miranda. Eu escrevi os telefones na parte abaixo a esse texto.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ, conforme endereço e telefones que seguem: e-mail - cep@ifrj.edu.br – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro IFRJ. Rua Pereira de Almeida, 88 - Praça da Bandeira - Rio de Janeiro - RJ CEP: 20260-100 - Tel.: (21) 3293-6026.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de**



**caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros,** que tem o objetivo de apreender as narrativas que os estudantes elaboram sobre suas vivências, participações e opiniões acerca das ações afirmativas ofertadas pela instituição. Entendi que coisas ruins e coisas boas podem acontecer. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa<sup>131</sup>.

Data: Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Estudante participante:

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora<sup>132</sup>:

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

Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ

E-mail - [cep@ifrj.edu.br](mailto:cep@ifrj.edu.br) –

Endereço: Rua Pereira de Almeida, 88 - Praça da Bandeira - Rio de Janeiro - RJ CEP: 20260-100

Tel.: (21) 3293 6026.

Nome da pesquisadora responsável: Maria Aparecida Miranda

Telefones: 97112-0355 ou 2224-0818

E-mail: [cidamiranda.miranda@gmail.com](mailto:cidamiranda.miranda@gmail.com) e [maria.miranda@ifrj.edu.br](mailto:maria.miranda@ifrj.edu.br)

<sup>131</sup> OBSERVAÇÃO: O TALE, deve vir em uma só pagina se por acaso ultrapassar, a PRIMEIRA folha deve constar 1 de 2 e a próxima 2 de 2.

<sup>132</sup> O TALE deve vir assinado pela pesquisadora.

## 8.5.

**Apêndice 5 – Planejamento: Ações, atividades e temas presentes na agenda do NEABI do Campus Rio de Janeiro no período entre 2016 e 2017**

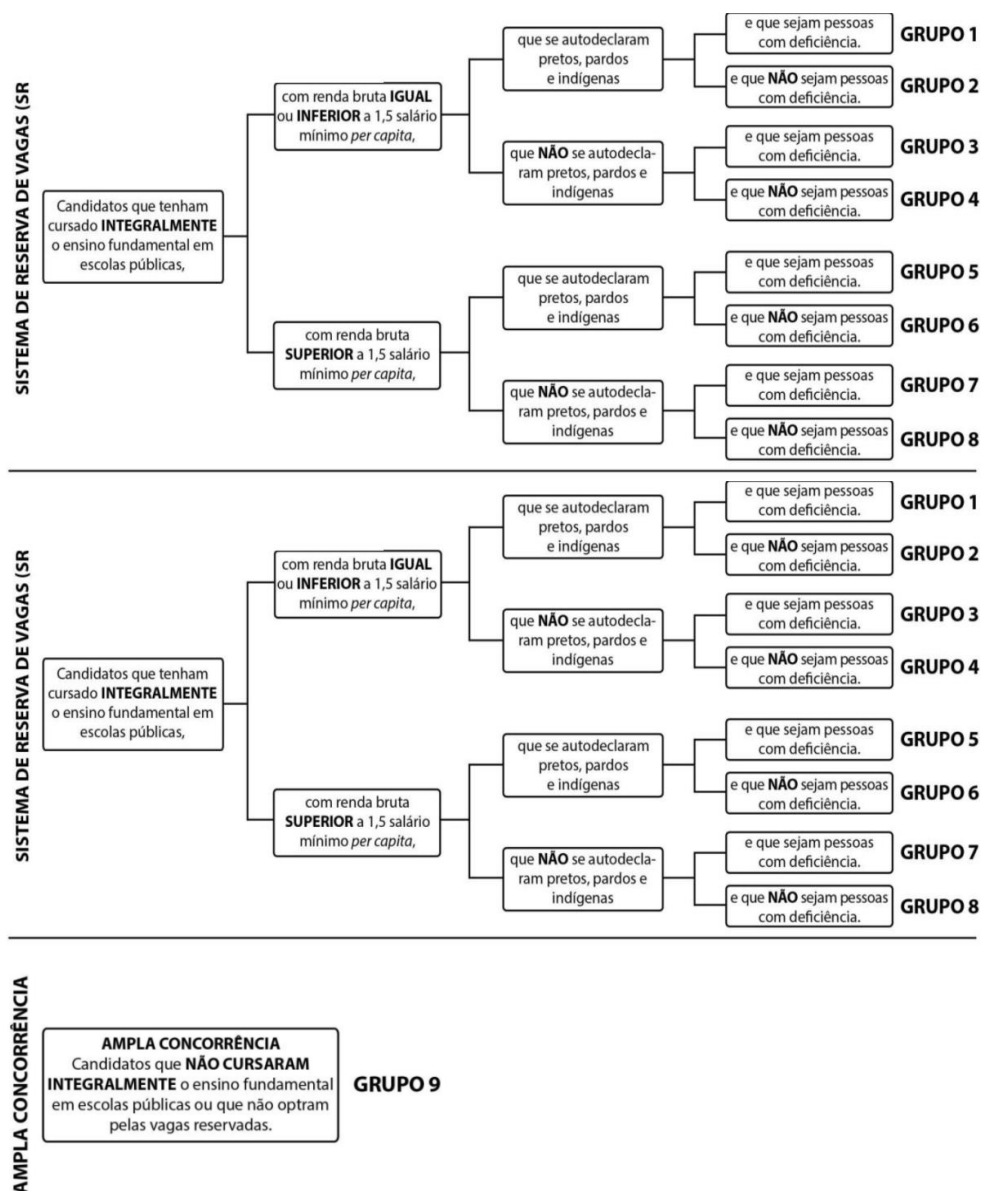
Ações e atividades	Temas e metodologias
Plano de Trabalho NEABI Campus Rio de Janeiro	Mapeamento e estudo de documentos, legislações e arcabouço jurídico das ações afirmativas; temas, proposição de ações a serem realizadas e parcerias; elaboração e definição de logomarca para o NEABI.
Reuniões para definição de temas, atividades e ações.	As legislações (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, Lei Nº 12.711/2012) educação para as relações étnico-raciais e ações afirmativas; práticas sociais e pedagógicas nas instituições de ensino; Levantamento de bibliografia referente ao tema.
<b>I Semana de Estudos Africanos e Indígenas do Campus Rio de Janeiro:</b>	<b>“Diáspora Africana e Desafios para a Contemporaneidade”; “Patrimônios da Diáspora Africana”; Ações Afirmativas: Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os desafios para o IFRJ; “História de Luta dos Povos Indígenas; Infância, Candomblé e Racismo Religioso; A Língua Fongbé e o culto dos Povos Tradicionais Jeje-Mahi; A Biografia de Mãe Aíde de Possú: reflexões sobre Candomblé e Patrimônio Imaterial”; exposição fotográfica intitulada “Ojú: visões sobre o trabalho, a religião e a luta do Povo Negro”; Cine-Debate com a exibição do Filme “Menino 23”, e a palestra “Eugenia, Educação e Racismo nos Primeiros Quarenta anos da República Brasileira”,</b>
<b>Roda de Conversa</b>	Educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003: desafios para a formação de professores.
Participamos na 37ª Edição da Semana da Química em 2017	Tema “Sustentabilidade & Diversidade Através da Ciência”. O NEABI na organização da mesa “Intolerância Religiosa: desafios para a educação”.
<i>Cine</i>	Juventude Negra, Violências e Resistências: Conexão Brasil – África. Exibição do filme “Filhos de Ruanda” e Debate com a participação de estudantes convidados (UERJ) e Coletivo Negro Aqualtune (IFRJ)
Palestra	“Intelectualidade Negra: Narrativas das Lutas, História e Cultura Afro-Brasileira

## 9 Anexos

### 9.1.

#### Anexo 1 – Organograma do Sistema de Reserva de Vagas - IFRJ

Na atualidade, ano de 2019, o sistema de reserva de vagas está organizado conforme a seguinte distribuição<sup>133</sup>:



<sup>133</sup> Edital nº 40/2019, correspondente ao processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio dos cursos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).