

COTA NÃO É ESMOLA:

ações afirmativas no
Instituto Federal de São Paulo

Marcel Pereira Santos

COTA NÃO É ESMOLA:

ações afirmativas no
Instituto Federal de São Paulo

MARCEL PEREIRA SANTOS

COTA NÃO É ESMOLA:

ações afirmativas no
Instituto Federal de São Paulo

Araraquara
Letraria
2022

Cota não é esmola: ações afirmativas
no Instituto Federal de São Paulo

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

SANTOS, Marcel Pereira. **Cota não é esmola:** ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo. Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-65-86562-87-3

1. Cota. 2. IFSP. 3. Inclusão. 4. Ações afirmativas.

CDD: 300 – Ciências sociais

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seu autor. Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita do autor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	7
1 MARCO INTRODUTÓRIO	8
1.1 Introdução e antecedentes	9
1.2 Contexto e características do setor	11
1.3 Política de governo	13
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	15
2.1 A Educação Profissional no Estado de São Paulo	19
2.2 O Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	23
2.3 Revisão histórica da escravidão no Brasil	37
2.3.1 O tráfico negreiro	39
2.3.2 A vida dos negros no Brasil	42
2.3.3 A abolição dos escravos	44
2.3.4 A vida dos negros após a abolição	46
2.4 As políticas de ações afirmativas no Brasil	47
2.4.1 As políticas de ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo	52
2.5 Legislação sobre políticas de ações afirmativas	53
2.6 Casos de sucesso no mundo: políticas de ações afirmativas na Índia e no Brasil	56
3 DISCENTES CONTEMPLADOS PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS	59
4 O QUESTIONÁRIO	61
4.1 Questões de perfil do respondente	62
4.2 Questões fechadas sobre o tema do trabalho	67
4.3 Questões abertas sobre o tema do trabalho	78
4.4 Resultados	80
4.5 Análise de correspondência múltipla	82
4.6 Proposta de novas políticas de ações afirmativas	87
5 PARA CONCLUIR...	89
REFERÊNCIAS	93
SOBRE O AUTOR	99

APRESENTAÇÃO

Cota não é esmola: ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é uma obra de Marcel Pereira Santos, fruto de uma pesquisa de doutorado, realizada pelo autor na Universidad Interamericana do Paraguay. A pesquisa foi concluída em 2020.

Uma obra urgente e necessária para somar-se a tantas outras já produzidas tanto no ambiente acadêmico como fora dele. A tese, adaptada aqui em *e-book*, trata-se de um produto robusto para o IFSP, pois aponta medidas urgentes a serem tomadas, por exemplo, a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) em cada *campus* do IFSP. O IFSP possui mais de 37 *campi*, sendo necessária uma ramificação mais ampla e autônoma do NEABI em cada instituição de ensino.

O título “Cota não é esmola” faz alusão a uma composição de Bia Ferreira, pois escancara, assim como na composição, a necessidade iminente de reparação histórica, de continuidade e ampliação de políticas públicas que possam oferecer maiores e melhores oportunidades para a população negra e afrodescendente.

Neste *e-book*, será possível obter um vasto material bibliográfico para leituras posteriores, assim como a imersão em uma pesquisa empírica *recém concluída*, trazendo à tona a constante necessidade de revolução, inquietude, de se atentar às pequenas oportunidades de promover mudanças, corroborando o pensamento de Audre Lorde – grande ativista, pesquisadora, professora, feminista.

O acesso gratuito ao *e-book* aqui apresentado possibilita o exercício e o movimento de compreender o racismo como um sistema de opressão estrutural que precisa ser combatido, sendo o campo da educação uma arena fértil para propor políticas e ações antirracistas com vistas à equidade da sociedade brasileira.

Obrigada Marcel e Editora Letraria por nos oferecerem esse material de grande valia! Boa leitura a todos!

Cintia A. S. Santos

Bibliotecária-Documentalista do IFSP – *Campus Araraquara*
idealizadora do projeto @soulcrespa2020
nov./2021

PREFÁCIO

Entre os anos de 2014 e 2017, cursei graduação em Ciência da Informação, Documentação e Biblioteconomia, na Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto. Na minha turma, somente 2 alunos eram pretos, em um universo de 40, representando 5% dos alunos da turma. Os outros cursos apresentavam números ainda menores. Estávamos no início das políticas de ações afirmativas e na USP não havia vagas destinadas às cotas. A falta de representantes da comunidade negra na USP me causava indignação.

No ano de 2006, ingressei como servidor público no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), acompanhei desde as primeiras discussões até os resultados recentes da políticas de ações afirmativas que foram implantadas. Hoje temos um número significativo de representantes da comunidade negra entre os alunos.

Com meu ingresso em 2018 no doutorado em educação pela Universidad Interamericana do Paraguai, tracei como objetivo principal das minhas pesquisas o estudo das ações afirmativas no IFSP, por ter vivenciado a transformação da comunidade negra ao ter a oportunidade de ingresso através da lei de cotas.

Visto a importância de fortalecer os estudos que valorizem a comunidade negra, entendi como fundamental divulgar amplamente os estudos realizados pela pesquisa do doutorado, assim, apresento a publicação da obra *Cota não é esmola: ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo*, buscando fortalecer as políticas de ações afirmativas e dar oportunidade para que os estudos realizados cheguem a toda a comunidade negra. Desta forma, esta obra será oferecida gratuitamente em formato *e-book*.

Marcel Pereira Santos

1. MARCO INTRODUTÓRIO

1.1 Introdução e antecedentes

O objeto desse estudo são as políticas de ações afirmativas adotadas nos processos seletivos de ingresso dos discentes dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Brasil. Também buscamos estudar como são as políticas de ações afirmativas do IFSP que permeiam o percurso acadêmico dos discentes desde seu ingresso até a conclusão do curso.

Desta forma, o objeto desse estudo foi o IFSP, criado pela Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que estruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integrantes dela. Esta Lei foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; [...]

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. [...]

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

[...]

XXXVI – Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. (BRASIL. Presidência da República, 2008).

A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnologia (CEFET) em Institutos Federais, por meio da referida lei, teve como base a necessidade de adequação à nova realidade da Rede Federal, assim como o estatuto atribuído aos Institutos Federais, tendo estes plena autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando-se às universidades federais. Em outras palavras, os Institutos Federais trabalhariam, além da vertente ensino, também as vertentes da pesquisa e da extensão.

O IFSP busca promover práticas de ensino que deverão transpassar a aplicação somente técnica, ou seja, oferecer condições aos docentes e discentes para o desenvolvimento de atividades que promovam práticas complementares e novos valores aos cidadãos envolvidos.

Isto posto, a pesquisa busca propor novas práticas no combate ao preconceito racial de maneira a fortalecer a permanência dos discentes na instituição, assim como a conclusão dos cursos.

Políticas de ações afirmativas, baseando-se em Sell (2002), podem ser entendidas como um conjunto de estratégias políticas, cuja finalidade é, em última análise, promover a igualdade de oportunidades sociais, mediante um tratamento preferencial daqueles que historicamente têm sido os perdedores na disputa pelos bens escassos de nossa sociedade, como: empregos; vagas em universidades; participação política; etc.

Segundo Amaro (2015, p. 100), as políticas de ações afirmativas foram criadas para:

[...] corrigir, reparar e combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado, as ações afirmativas são qualquer política, ação, dispositivo e/ou mecanismo que vise favorecer grupos socialmente discriminados por motivo de sua etnia/raça, religião, sexo, idade e que, em decorrência disto, experimentaram uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais.

As premissas de uma política de ações afirmativas são o reconhecimento de um segmento excluído historicamente, por conceitos culturalmente impostos e arraigados, assim, as políticas de ações afirmativas podem promover justiça social.

De acordo com Sell (2002), também pode-se definir as políticas de ações afirmativas como políticas de discriminação “positiva” dispensada aos segmentos populacionais que, devido ao preconceito que sofrem, se encontram em posição de desvantagem na disputa pelas oportunidades sociais.

1.2 Contexto e características do setor

No início da década de 2010, o IFSP aderiu às políticas de ações afirmativas, de acordo com a “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Destaca-se que, antes de aderir às políticas, o número de discentes afrodescendentes se apresentava em um percentual insignificante, representando apenas 13% dos estudantes.

Após quase uma década de utilização das políticas de ações afirmativas pelo IFSP, apesar do crescimento do número de discentes afrodescendentes, subindo de 13% em 2011, para 57% em 2019, ainda assim, se identificam problemas, em especial, relacionados com a presença do preconceito racial perante esses discentes.

Na missão do IFSP, “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento”, destaca-se a importância das atividades realizadas com foco na inclusão social.

Ao longo de toda a trajetória do IFSP, desde sua fundação no ano 1909 com a denominação de Escolas de Aprendizes e Artífices, o foco da instituição foi atender a classe menos favorecida, na época denominada como “desvalidos da sorte”. Demonstra-se que a implantação das políticas de ações afirmativas é uma vocação do IFSP e é primordial que tais políticas sejam colocadas em pauta nas discussões no âmbito da gestão, dos conselhos e de toda a comunidade do IFSP e que sejam aplicadas pela instituição.

Identificar a percepção dos discentes que ingressam através das políticas de ações afirmativas, compreendendo desde o ingresso se esses discentes identificam a importância dessas políticas e quais ações são necessárias para o combate ao preconceito racial dos discentes dos cursos superiores do IFSP foi o nosso enfoque. Apesar de serem identificados avanços no que se diz respeito à implantação de políticas de ações afirmativas dentro do IFSP, identifica-se que o preconceito racial é existente dentro da instituição.

O preconceito racial dentro do IFSP, em especial, aquele destinado aos discentes afrodescendentes ingressantes a partir das políticas de ações afirmativas, mais especificamente, da política de cotas é um problema a ser resolvido, para o qual nosso estudo buscou soluções.

Nesse sentido, levantamos uma série de questionamentos. São eles:

Quais novas políticas são necessárias para combater o preconceito racial dos discentes dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo?

1. Qual é o perfil dos discentes que ingressam no IFSP através das políticas de ações afirmativas?
2. Os discentes que ingressam no IFSP, através das políticas de ações afirmativas, entendem que essas políticas são fundamentais para o seu ingresso no ensino superior em uma instituição pública?
3. Os discentes percebem que as políticas de ações afirmativas do IFSP contribuem para a diminuição do preconceito racial?
4. Quais mudanças nas políticas de ações afirmativas devem ser realizadas para diminuição do preconceito racial?

A partir dessas respostas, buscamos propor novas políticas de ações afirmativas que combatam o preconceito racial dos discentes dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Para isso, estabelecemos os seguintes passos:

1. Identificar o perfil dos discentes que ingressam no IFSP através das políticas de ações afirmativas;
2. Verificar se esses discentes entendem que essas políticas são fundamentais para o seu ingresso no ensino superior em uma instituição pública;
3. Averiguar se esses discentes percebem que as políticas de ações afirmativas do IFSP contribuem para a diminuição do preconceito racial;
4. Propor mudanças ou uma nova política de ações afirmativas para diminuição do preconceito racial.

O trabalho aqui apresentado teve como foco a avaliação das políticas de ações afirmativas, que são adotadas nos processos seletivos de ingresso de discentes dos cursos superiores do IFSP, além de estudar como são as políticas de ações afirmativas do IFSP que permeiam o percurso acadêmico dos discentes desde seu ingresso até sua conclusão no curso e, a partir disso, propor novas políticas de ações afirmativas para o combate do preconceito racial dos discentes.

Conforme Feres Júnior e Zoninsein (2008), as políticas de ações afirmativas são fundamentais. Dentre os benefícios líquidos esperados, estão a integração de indivíduos e grupos desprivilegiados às elites da sociedade; a eliminação dos preconceitos e da discriminação contra esses indivíduos ou grupos e o restante da população; os ganhos para a sociedade como um todo advindos da

redução dessas desigualdades e o aumento da legitimidade das elites governantes frente ao restante da população.

Este estudo propiciou condições, por meio de um levantamento bibliográfico aliado a uma pesquisa empírica, para analisar as políticas de ações afirmativas utilizadas na instituição e propor ajustes e ampliações, com vistas a colaborar com a diminuição do preconceito racial vivenciado pelos discentes.

Essa pesquisa reuniu condições para verificar a atual situação dos discentes atendidos pelas políticas de ações afirmativas.

1.3 Política de governo

Dentre as políticas de ações afirmativas existentes, destaca-se a “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Santos (2012, p. 306) ressalta a importância da Lei de Cotas:

Não podemos deixar de ressaltar que a Lei representa uma conquista na perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público. O que não significa que, por si só, as cotas sejam capazes de responder a todas as mazelas educacionais brasileiras. Outras medidas deverão ser tomadas visando à democratização do sistema como um todo. A qualificação da educação básica pública, em particular do ensino médio, se impõe imperativa. A luta e o combate a todo tipo de discriminação, melhoria na distribuição da renda, entre outros, são mecanismos indispensáveis à promoção da verdadeira inclusão.

De acordo com Medeiros, Mello Neto e Gomes (2015), a Lei de Cotas é um marco porque desafia pelo menos dois pontos que podem ser considerados gargalos históricos à democratização da educação superior: 1 – a sub-representação histórica dos negros e indígenas, das classes sociais trabalhadoras e/ou de baixo poder aquisitivo nas Instituições Federais de Ensino Superior; 2 – a forma como se articula a educação pública básica com o ingresso nas universidades públicas federais.

A promulgação da Lei de Cotas teve importância, pois, transformou uma demanda da sociedade em uma política pública.

Medeiros, Mello Neto e Gomes (2015) destacam que, na educação básica, a grande maioria das matrículas nas escolas públicas é de discentes pobres, pretos e pardos. Essas escolas apresentam, em média, desempenho inferior aos obtidos pelas escolas privadas de mesmo nível, em especial, no ensino médio. Na educação superior, a lógica é invertida, discentes originários

de escolas públicas tendem a se deslocar para as instituições privadas, pois apresentam, em média, desempenho inferior ao das universidades públicas, uma vez que encontram maiores dificuldades nos processos seletivos, devido à alta concorrência.

É uma oportunidade de resgate histórico das fontes de pesquisa sobre a estrutura da sociedade brasileira, racismo, preconceito racial, políticas de ações afirmativas, entre outras temáticas congêneres.

A abrangência da temática aqui tratada é a necessidade de novos indicativos e discussões para fortalecer o debate acerca das políticas de ações afirmativas e em específico no combate ao preconceito racial.

Esse estudo foi ao encontro das discussões que se referem à igualdade de oportunidades, a reflexões e ações para extinguir toda forma de preconceito, de exclusão e de cerceamento de oportunidades e de crescimento, em especial, no meio acadêmico.

O IFSP possui sistema acadêmico com facilidade de acesso às informações e o pesquisador que aqui redige possui autorização de acesso a tais informações. Além disso, a pesquisa realizada obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFSP (CEP-IFSP), visto que se trata de uma pesquisa com seres humanos, que teve como instrumento de coleta de dados o questionário. Esse questionário é composto por 21 questões e foi elaborado pelo autor deste *e-book*. As perguntas e as respostas serão apresentadas no capítulo 4.

Entre as limitações e delimitações encontradas ao longo dessa trajetória de pesquisa, está o número reduzido de teóricos que possuem trabalhos relevantes sobre a temática “políticas de ações afirmativas”. Até o momento, poucos livros foram publicados sobre o assunto.

Além disso, considerando-se o caráter empírico da pesquisa, por se tratar de um número grande de discentes potenciais para serem pesquisados, as limitações estão relacionadas à realização da coleta de dados através da aplicação dos questionários.

O tempo para realização de todas as etapas e a falta de apoio financeiro também fizeram parte das limitações da pesquisa. O tempo foi escasso em virtude da necessidade de não se prolongar demasiadamente o período de coleta de dados, visto que a dinâmica de ingresso dos alunos poderia alterar com frequência a amostra da pesquisa. Já a falta de apoio financeiro limitou a pesquisa no sentido de inviabilizar a participação em eventos e congressos relacionados ao tema da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Desde que os colonizadores chegaram ao Brasil no ano de 1500, espalharam-se por diversos pontos da extensa costa, em especial, em Pernambuco e na Bahia. Foram se dispersando, passando, então, a viver isolados, através de pequenos núcleos. Fonseca (1986a) descreve que, devido às enormes distâncias, a comunicação era difícil. Os colonos se depararam com uma luta solitária com o meio ambiente e a solidão, a qual poderia ser fatal para a sobrevivência.

Fator marcante neste início foram os esforços despendidos por esses pequenos núcleos, com o objetivo de melhoria das condições de vida. Foram necessários grandes esforços para realização dos trabalhos mais pesados como o manejo das terras para plantação ou estruturação das fazendas.

Fonseca (1986a) destaca que, ao redor dos pontos de fixação próximos ao litoral das cidades ocupadas, os colonizadores agruparam-se em pequenos sítios, formando conjuntos, tornando necessária a existência de uma autoridade que todos respeitassem. Portanto, o núcleo mais rico que continha o poder e a justiça possuía um proprietário que agia como chefe incontestado de toda a região.

Com o passar dos tempos, a família que o cercava, que sempre era numerosa, foi a base que formara a camada mais alta da sociedade rural. Logo abaixo vinham os artífices, mecânicos e tecelões, formadores de uma classe intermediária. No degrau de baixo, os índios e, posteriormente, os escravos negros.

Em determinada fase da vida colonial brasileira, aqueles que empregavam suas atividades em misteres que requeriam o uso das mãos, como os que se dedicavam a tecer os panos grosseiros utilizados na época, ou os que sabiam fazer trabalhos simples de serralheria ou de ferramentaria, gozavam de certas prerrogativas sociais, pois constituíam uma classe que se situava entre os senhores rurais e os escravos. Fazia-se natural que uma consideração especial lhes fosse dispensada, uma vez que, economicamente, a fazenda devia bastar-se a si própria, e, portanto, deles, em parte, dependia [...] Muito cedo, porém, o relativo prestígio de que gozaram os ofícios, nas fazendas, iria desaparecer por completo. Por outro lado, os senhores rurais, havendo instalado seus engenhos de açúcar, aumentavam enormemente as fortunas, o que os distanciava ainda mais dos elementos que viviam à sua sombra e proteção e, por outro, a rudimentar e caseira aprendizagem de ofícios passava a ser ministrada por escravos, o que aviltava os olhos dos elementos brancos, os quais, por isso, começavam a desprezá-la. Quando isso se deu, abastardou-se o ensino de ofícios. (FONSECA, 1986a, p. 14, v. 1).

O surgimento da formação do trabalhador no Brasil ficou marcado pelo estigma da servidão que, segundo Fonseca (1986a), incluía os índios e os escravos como os primeiros aprendizes de ofício. Assim, o povo habituou-se a visualizar aquela forma de ensino destinada somente aos elementos necessitados ou das mais baixas categorias sociais.

A mentalidade de que todo trabalho pesado deveria ser entregue aos escravos contribuiu para a generalização destes ofícios, assim, os executores destes trabalhos foram denominados por Fonseca (1986a) de “deserdados da sorte”.

Ainda em Fonseca (1986a), o caráter intelectual da educação que os jesuítas proporcionavam aos filhos dos colonos, desde o início de suas atividades no Brasil, afastava os elementos socialmente mais altos de qualquer espécie de trabalho físico ou profissão manual. Essa ideia transformou-se em um padrão, cujos interessados em desempenhar funções públicas não deveriam ter executado trabalhos manuais.

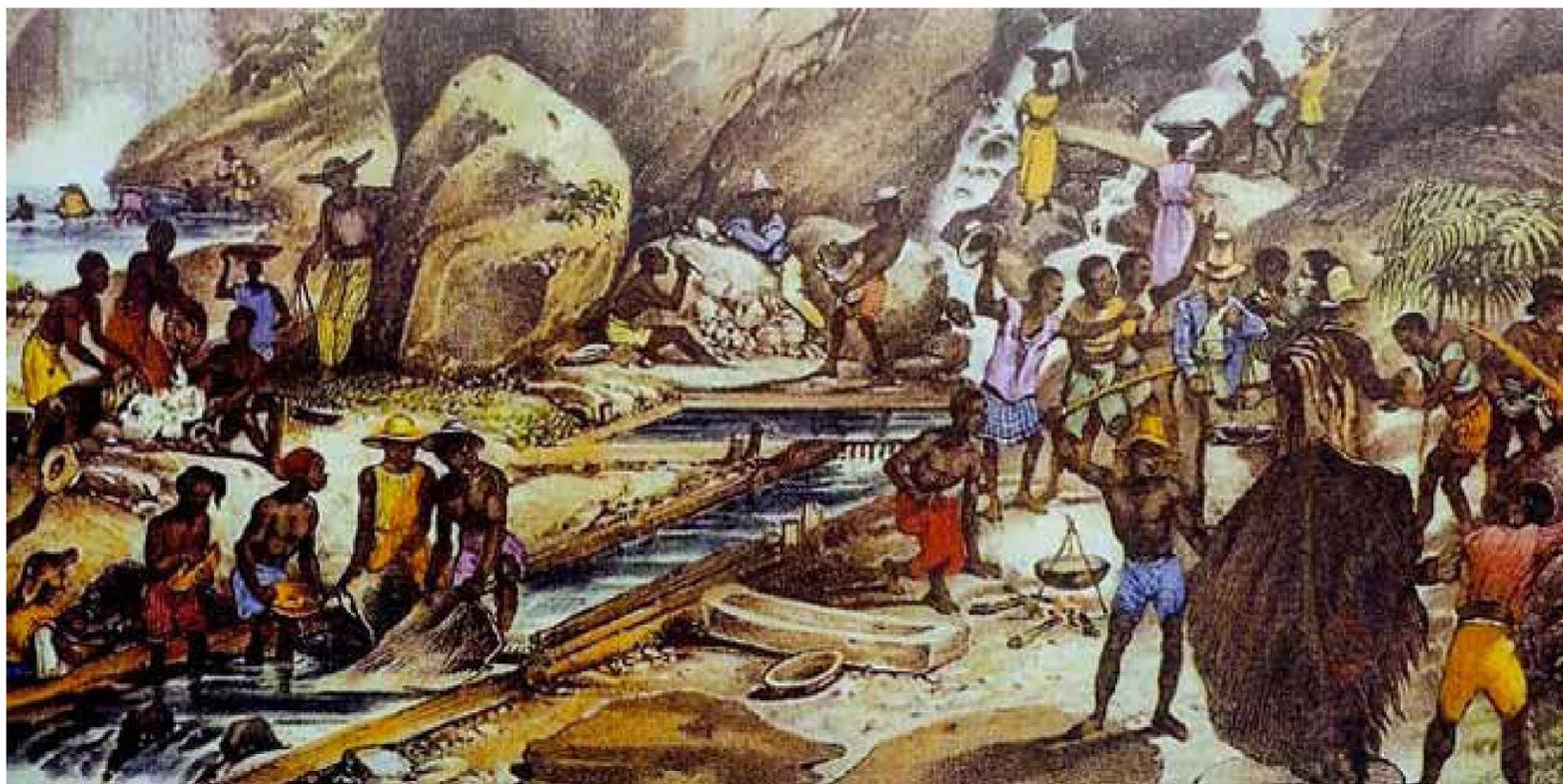
Vem, pois, dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido desempenho das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrado a uma camada mais elevada da sociedade. Aquela maneira de ver, aquela filosofia haveria de acompanhar por muito tempo o ensino necessário à indústria, como uma sombra agoureira que lhe seguisse a marcha e lhe dificultasse os passos. (FONSECA, 1986a, p. 23, v. 1).

Portanto, diferenciavam-se as práticas da aprendizagem – trabalhos manuais – para as classes menos favorecidas e as práticas de funções públicas, por indivíduos socialmente elevados. Manfredi (2002) ressalta as consequências desta mentalidade de desprezo aos trabalhos manuais devido ao sistema escravocrata que sobreviveu por mais de três séculos, do século XVI ao XIX, influenciou profundamente a construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana.

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000d, p. 90 *apud* MANFREDI, 2002, p. 71).

Com o início da exploração do ouro em Minas Gerais, precisamente nas minas gerais de Cataguá, em 1560, alterou-se, gradativamente, as características da aprendizagem de ofícios. Em 1563, aqueceu-se o mercado do ouro (Figura 1), com uma grande corrida que provocou significativas mudanças na estrutura econômica dos engenhos.

Figura 1 – Gravura de Rugendas: lavagem de ouro em Minas Gerais



Fonte: Portal Brasil

Fonseca (1986a) destaca que as plantações de cana, algodão e cacau foram sendo abandonadas pelos senhores que, na busca de fortuna fácil, acompanharam os escravos pelos sertões de Minas Gerais à procura das pepitas douradas. Vários engenhos começaram a cessar suas atividades. Em contrapartida, vilas e cidades nasciam com rapidez – Vila Rica de Ouro Preto, Mariana e São João Del Rei.

Por toda a parte surgiu a possibilidade de encontrar o precioso metal. Também se fez necessário que fossem realizadas práticas que facilitassem a exploração, não delimitadas a pessoas desqualificadas para tal. Assim, surgiu mais uma modalidade de ensino profissional como enfoque na exploração do ouro.

De acordo com Fonseca (1986a), os homens experimentados deveriam ensinar aos aventureiros as melhores práticas para se extrair e examinar o metal e lavar em minas. Por isso, escolhia-se pessoas que já tivessem atravessado os sertões e tivessem contato com o trabalho. Assim, garantia-se que o aprendiz viveria em toda a sua plenitude para a exploração do ouro.

Surgem as Casas de Fundação e de Moeda. Portanto, necessitava-se de um ensino mais especializado para suprir as necessidades, ensino este destinado aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa.

De acordo com Garcia (2009), pela primeira vez, estabeleciam-se nas casas da moeda os aprendizes no fim do período de cinco e seis anos. Passavam por uma banca examinadora

para a qual tinham que demonstrar as suas habilidades e, ao serem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação.

Segundo o Ministério da Educação (2009), neste mesmo período foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil. Operários especializados eram trazidos de Portugal, com a atribuição de recrutarem pessoas.

No ano de 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, de acordo com o Ministério da Educação (2009), o número total de fábricas instaladas era de 636, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população de 14 milhões de habitantes. A economia era baseada na agrária-exportação, com predominância nas relações de trabalho rurais pré-capitalistas. O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil com as seguintes ações:

Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

A discussão acerca das características e condições do surgimento das práticas profissionais, assim como os métodos de transferência das técnicas de produção, se fez necessária para nortear os caminhos percorridos até a atual situação da educação profissional no Brasil.

2.1 A educação profissional no estado de São Paulo

Na capitania de São Vicente, a aprendizagem de ofícios foi impulsionada com o ciclo do açúcar, em específico, nos engenhos, que eram situados em vastos territórios afastados uns dos outros. Segundo Fonseca (1986c), devido à imposição das próprias condições de isolamento em que se estabeleceram, tornou-se necessário ensinar rudimentares conhecimentos profissionais para a sociedade rural que habitava os engenhos.

As aprendizagens da carpintaria, da arte de tecer, de forjar o ferro, de fazer sapatos, de construir canoas, de edificar, tiveram de ser transmitidas, pelos que possuíam tais conhecimentos, aos escravos, que existiam para o trabalho. Por isso, degradou-se desde cedo aquela espécie de serviços. A prática de ofícios, que na época eram muito pouco especializados, aliada às condições reinantes, que impunham ao mesmo indivíduo as mais variadas tarefas, fizeram com que também os jesuítas se improvisassem em mestres de ofícios e ensinassem serralheria, sapataria, técnica de construção, “sem mais conhecimento do ofício”, como frisa o padre Fernão Cardim. (FONSECA, 1986c, p. 63, v. 5).

A exploração do ouro em Minas Gerais alavancou novas possibilidades da aprendizagem de ofícios. Assim, contribuiu para que sufocasse a instalação de siderurgia no Brasil. Em meados de 1590, em São Paulo, especificamente na cidade de Sorocaba, Afonso Sardinha descobriu a primeira jazida de ferro, que pouco depois deu início a sua exploração.

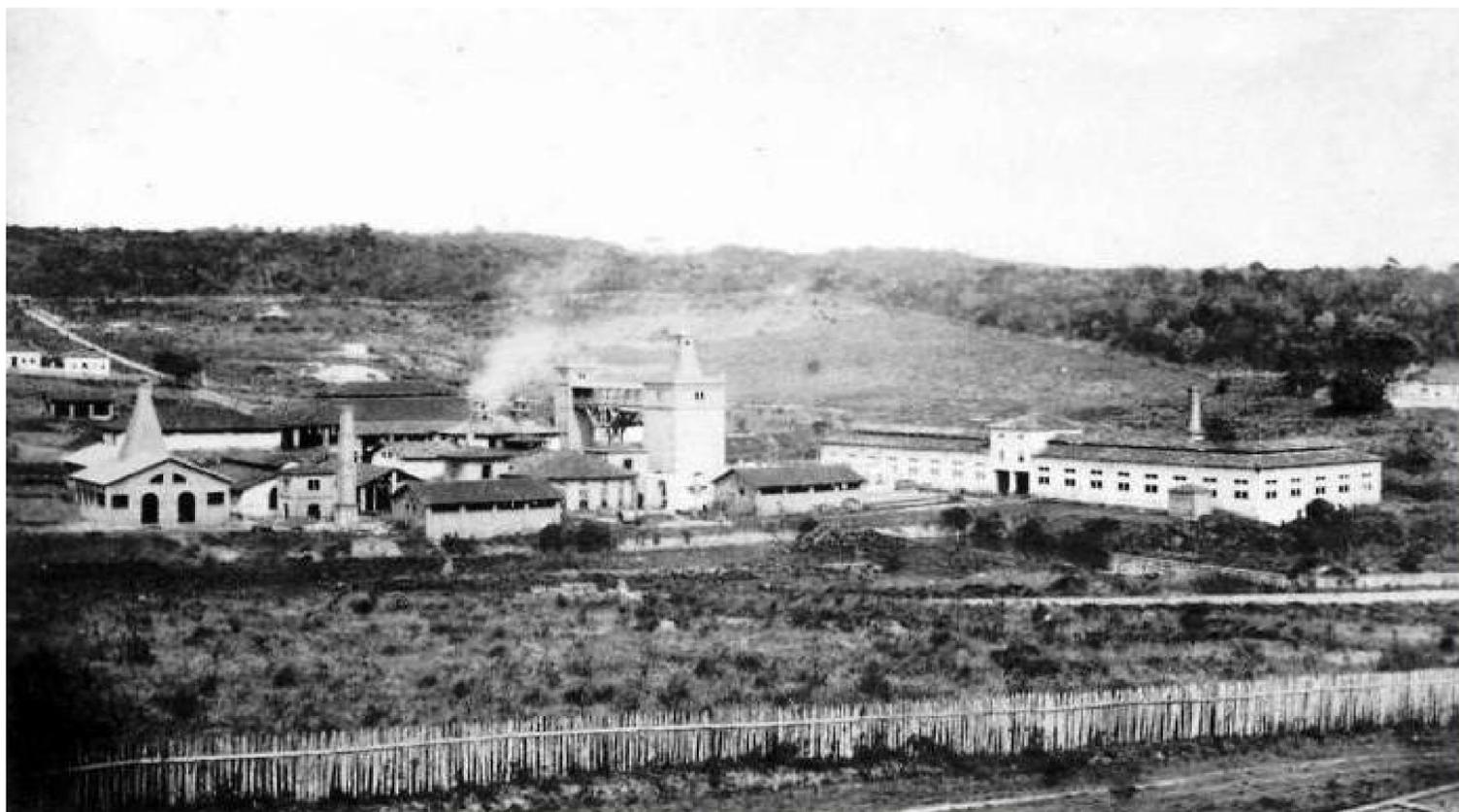
Segundo Fonseca (1986c), apesar da descoberta do ouro contribuir para a cessação dos trabalhos de Sorocaba e região – a partir de então, se formou uma mentalidade profissional voltada para as artes de fundição – a criação das Casas de Fundição e de Moeda foram uma decorrência, concorrendo justamente para que a mesma aprendizagem ao ofício de fundidor nelas encontrasse o meio próprio para o seu desenvolvimento.

A Real Casa de Fundição de São Paulo (Figura 2) foi o único local onde os paulistas puderam adquirir a sua aprendizagem de ofícios. Entretanto, a que era oferecida continuava sem métodos e conteúdos pedagógicos. Os fundadores transmitiam o seu trabalho cotidiano aos aprendizes iniciantes.

Fonseca (1986c) afirma que os portugueses haviam implantado no Brasil as corporações de ofício, semelhante ao que ocorria na Europa. As profissões manuais passaram a ser ensinadas pelos mestres de ofício aos jovens aprendizes, em suas próprias tendas de trabalho. Essas corporações eram controladas pelas câmaras municipais, que tinham o papel de regular os salários e nomear os mestres encarregados em transmitir os conhecimentos técnicos das profissões aos aprendizes.

Situação que ocorreu até 1824, quando D. Pedro I outorgou a primeira Constituição do Império, que continha em suas disposições gerais a garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, em específico, o artigo 179, item XXV: “Ficam abolidas as corporações de ofícios, seus juízes, escrivães e mestres” (FONSECA, 1986c, p. 66, v. 5).

Figura 2 – Real fábrica de ferro em funcionamento – 1884



Fonte: Fazenda Ipanema¹

Com esta mudança, D. Pedro I dissolveu o reduto em que se praticava o ensino de ofícios. Assim, a província de São Paulo ficou sem uma instituição ou lei que substituísse as corporações. Em 1844, foi inaugurada a Casa dos Educandos.

Deverão ser indispensavelmente destinados para artistas nas oficinas de fábrica de ferro de S. João D'Ipanema ou para os arsenais de guerra e marinha da Corte, conforme preferirem, os meninos pobres, de preferência os da classe dos expostos, alunos da Casa dos Educandos, que o Presidente da Província de São Paulo, Manuel da Fonseca Lima e Silva, inaugurava em 1844, na cidade do mesmo nome.

Aquela casa de educação, também conhecida como Casa dos Educandos de Santana, em homenagem à sua padroeira, como Seminário de Santana, ou como Casa de Educação dos meninos pobres da Imperial cidade de São Paulo, nomes com que figura, algumas vezes, nos documentos oficiais da época, não trazia em seu regulamento nenhuma determinação mostrando claramente ser o estabelecimento destinado à aprendizagem de ofícios. (FONSECA, 1986c, p. 65-66, v. 5).

Também no território paulista diferenciavam-se os aprendizes da casa da moeda, pelo fator de se admitir homens brancos, filhos dos empregados da própria casa. Da mesma maneira,

¹ A Fazenda Ipanema, em Iperó, foi a pioneira na siderurgia do Brasil. Suas jazidas de ferro foram encontradas há cerca de 424 anos. Situada na Floresta Nacional de Ipanema, o maior ecossistema de Mata Atlântica existente hoje no país, Ipanema foi o ponto de partida na origem de algumas cidades da região de Sorocaba (RODRIGUES, 2013).

ao fim dos períodos de cinco e seis anos, passavam por uma banca examinadora onde tinham que demonstrar suas habilidades. Sendo aprovados, recebiam uma certidão.

Outro momento de grande importância para o ensino industrial foi a criação da lei nº 52, de 24 de abril de 1874, promulgada na Província de São Paulo, inaugurando o Instituto de Educandos Artífices. A lei determinava que o governo investisse recursos para a montagem do Instituto, englobando o sustento dos educandos, vestuários, aluguel do prédio e pagamento dos empregados.

Naquele momento, nenhum estabelecimento oferecia ao mesmo tempo instrução prática e teórica. Fonseca (1986c) afirma que o Instituto de Educandos Artífices trazia no seu regulamento: “Esta instituição tem por fim facilitar aos meninos pobres e desvalidos a sua educação industrial”. Portanto, sempre que o governo colocava seus olhares para o ensino de ofícios, o fazia com olhos de assistência a menores abandonados ou órfãos. Não existia a compreensão de que as tarefas eram de caráter essencial para o progresso, como também uma obrigação governamental.

Com o aparecimento das estradas de ferro, no território de São Paulo, ocorreu a aceleração da economia e modificações da morfologia social. Em 1867, existiam 139 quilômetros de linhas férreas cortando São Paulo. Criaram-se os centros urbanos em virtude da imigração, com destaque para os alemães.

Impulsionado pelos imigrantes, a indústria, mesmo que em situação inicial, tinha dificuldades de mão de obra especializada, que não eram encontradas em São Paulo. Devido à fase mais adiantada de industrialização que os imigrantes já haviam vivenciado em sua origem, eles transmitiram os conhecimentos técnicos que possuíam.

De acordo com Fonseca (1986c), se por um lado os imigrantes abasteceram as indústrias paulistas de mão de obra especializada, que contribuiu enormemente para o seu desenvolvimento, por outro, afastavam cada vez mais a classe média do exercício das profissões manuais. Semelhante ao que ocorreu no início, os trabalhos manuais eram destinados aos escravos e depois deixados nas mãos dos estrangeiros, assim, nenhum cidadão da classe média queria se igualar aos imigrantes.

Em 1872, quase toda a mão de obra das fábricas e oficinas era oferecida por brasileiros. Entretanto, estes trabalhadores brasileiros não possuíam conhecimentos técnicos e experiência suficiente para a realização das tarefas. Assim, para sanar este problema, com a contribuição de Carlos Leôncio da Silva Carvalho, foi fundada, em 14 de dezembro de 1873, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, na capital da Província.

Segundo Fonseca (1986c), inicialmente foram oferecidas aulas de um curso primário que funcionava no período noturno, das dezoito às vinte e uma horas. Oferecia-se aulas de Letras,

Caligrafia, Aritmética, Sistema Métrico e Gramática Portuguesa e, com isso, havia uma centena de discentes. Alguns anos depois, em 1882, a escola noturna foi ampliada e organizada sob o título de Liceu de Artes e Ofícios (Figura 3).

Figura 3 – Liceu de Artes e Ofícios



Fonte: Fonseca (1986c, p. 79)

O programa tinha como objetivo oferecer gratuitamente os conhecimentos às artes e ofícios para o comércio, lavoura e indústrias.

2.2 O Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

A Educação Profissional Tecnológica (EPT) recebeu destaque no ano de 2009 e o Governo Federal passou a enfatizar olhares voltados a ela. Desta forma, diferentes atividades foram e estão sendo desenvolvidas para que a EPT seja cada vez mais valorizada e reconhecida, de forma que não seja mais uma oportunidade apenas para os “desvalidos e desafortunados da sorte”, como anteriormente era conhecida.

Há por parte do Governo Federal iniciativas, tais como, a realização de fóruns, eventos e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que completou seu centenário no ano de 2009. O histórico disponível no *site* do IFSP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2011) apresenta a trajetória da instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida como Rede Federal.

O IFSP foi criado inicialmente como Escola de Aprendizes e Artífices (Figura 4) em 23 de setembro de 1909 através da publicação do Decreto nº 7566, assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Fonseca (1986a) descreve o conteúdo do decreto:

Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei nº 1606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavoráveis da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação;

Decreta:

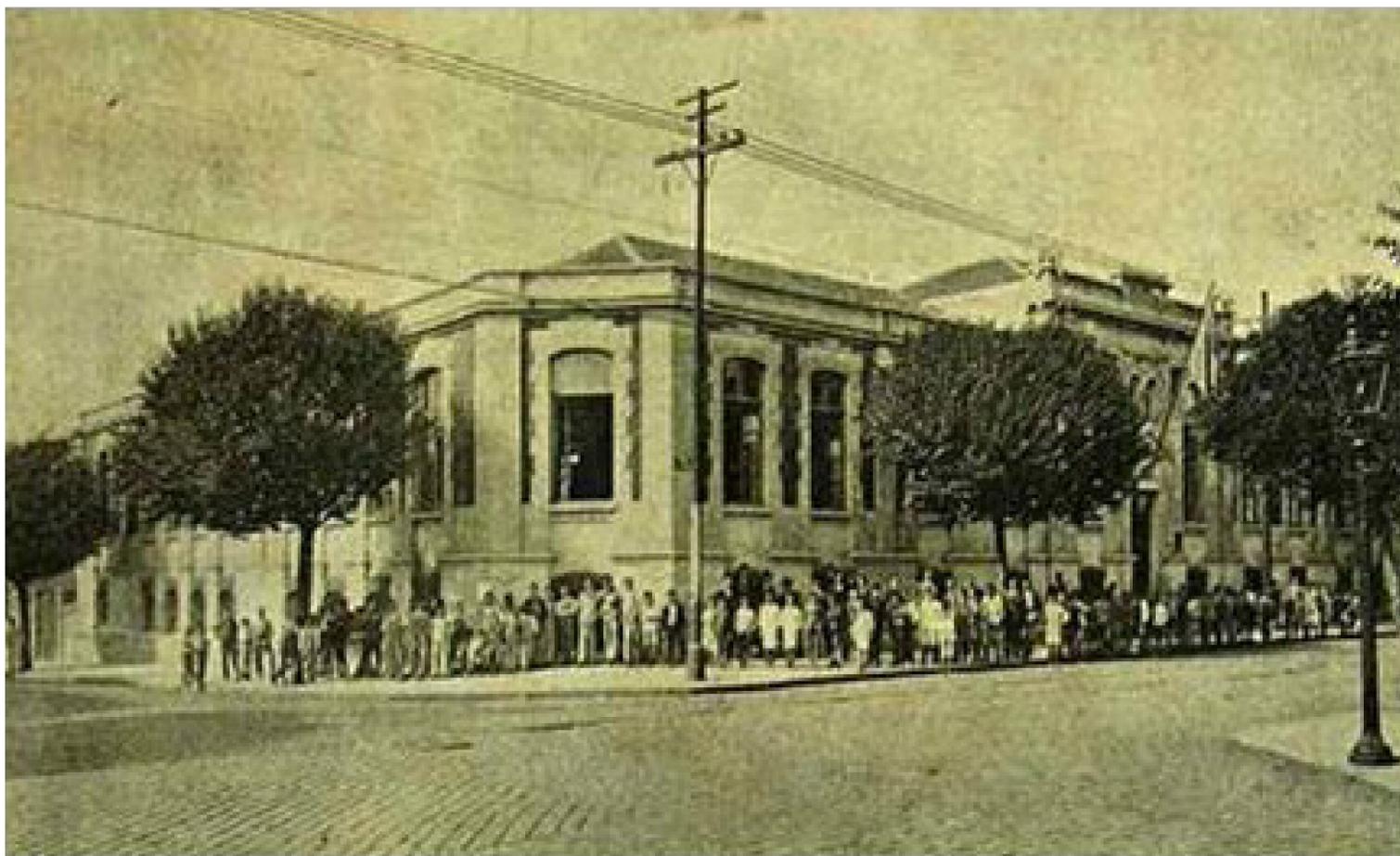
Art. 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito [...].

Art. 2º - Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres [...]. (FONSECA, 1986a, p. 177-178, v. 1).

Assim, com o projeto inicial para formação de operários e contramestres no período, foram criadas no Brasil um total de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices.

Em fevereiro de 1910, iniciaram-se as atividades da escola de Aprendizes e Artífices na cidade de São Paulo, sob a direção do bacharel João Evangelista Silveira da Mota. A escola começou com 135 matrículas e no final do ano obteve uma frequência efetiva de 95 discentes.

Figura 4 – Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo em 1924



Fonte: Fonseca (1986c, p. 84)

De acordo com Fonseca (1986c), a escola oferecia aprendizagem nas oficinas de mecânica, marcenaria, tornearia, entalhação e eletricidade, além do curso primário e de desenho, todos no período diurno.

Segundo o IFSP (2008), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013, o contexto industrial da cidade de São Paulo, juntamente com a competição com o Liceu de Artes e Ofícios, que também se encontrava em funcionamento na cidade de São Paulo, provocou a transformação de suas oficinas para o atendimento de exigências das fábricas que não eram comuns na grande maioria das escolas dos outros estados.

Desta forma, a escola de São Paulo foi uma das primeiras a oferecer, desde seu início de funcionamento, os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica, sem ofertarem os ofícios de sapateiro e alfaiate comuns nas demais.

Em outras cidades do estado de São Paulo foram instaladas as escolas:

- Cidade de Amparo, a Escola Técnica João Belarmino, inaugurada em 1º de fevereiro de 1913;
- Cidade de Jacareí, no ano de 1913;
- Cidade de Rio Claro, a Escola Profissional Masculina de Rio Claro, criada pelo Decreto Estadual de 31 de dezembro de 1918, a inauguração ocorreu em 06 de dezembro de 1919;

- Cidade de Franca, a Escola Profissional Dr. Júlio Cardoso, inaugurada em 25 de abril de 1924.

Após estas escolas, surgiram várias outras pelo interior de São Paulo.

De acordo com o IFSP (2008), a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, no período diurno, entre os anos de 1909 e 1930, obteve 3.805 discentes matriculados e, no período noturno, entre os anos de 1918 e 1930, obteve 2.121 discentes matriculados. Portanto, entre os anos de 1909 e 1930 foram matriculados um total de 5.926 discentes.

O período entre os anos de 1909 e 1937 englobou quatro diretores. O primeiro foi João Evangelista Silveira da Mota, por um período de 22 anos; o segundo, Sebastião de Queirós Couto, nomeado em 22 de fevereiro de 1932; o terceiro Francisco da Costa Guimarães, nomeado em 13 de novembro de 1933; e o quarto, Glicério Rodrigues Filho, nomeado em 18 de junho de 1934, que ficou no cargo até 19 de setembro de 1939.

Baseado em Camargo e Villela (2010), a partir de 1937, durante o Estado Novo, a cidade de São Paulo foi influenciada pela oligarquia cafeeira que migrava para a indústria urbana e contava com a educação profissional oferecida pela União para o preparo da mão de obra operária brasileira em substituição à mão de obra dos imigrantes italianos.

Portanto, em 1937, o ensino no Brasil passou por uma nova estruturação administrativa e funcional, de acordo com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que, na área educacional, criou o Departamento Nacional da Educação. Esse departamento estrutura-se em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física.

Segundo o IFSP (2008), com o olhar para as Escolas de Aprendizes Artífices, a lei criava oito delegacias federais de educação, uma delas instalada na cidade de São Paulo, com a responsabilidade de inspeção dos serviços federais de educação e dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente.

Fonseca (1986a) ressalta que a Constituição, de 10 de novembro de 1937, foi a primeira a tratar da importância do ensino industrial, que instituía a cooperação entre a indústria e o Estado. Assim, com a promulgação da lei nº 378, destaca-se o início do Liceu Industrial de São Paulo:

Lei nº 378, 1937:

Art. 37 – A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parágrafo único – Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do país. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008, p. 26).

No período da denominação de Liceu Industrial de São Paulo, entre 1937 e 1942, foram seus dirigentes: Glicério Rodrigues Filho nomeado em 18 de junho de 1934, que ficou no cargo até 19 de setembro de 1939, quando tomou posse Francisco da Costa Guimarães, que já havia ocupado a direção da Escola de Aprendizes Artífices.

Em 30 de janeiro de 1942, o então denominado Liceu Industrial de São Paulo transforma-se na Escola Técnica de São Paulo através da publicação do Decreto-lei nº 4.073 que introduziu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, implicando na decisão do governo de realizar alterações na organização do ensino técnico.

Conforme Matias (2004 *apud* INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008), a partir desta reforma, o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Com o objetivo de fortalecer o ensino técnico industrial, Fonseca (1986b) afirma que a nova legislação estabelecia o ensino industrial como sendo de segundo grau em paralelo com o ensino secundário, fato que possibilitava a articulação com outras modalidades de ensino e estabelecia a garantia do ingresso em escolas superiores diretamente relacionadas ao curso técnico concluído. Modificava-se a condição de que o discente, ao concluir uma escola profissional, não poderia continuar os estudos.

Segundo o IFSP (2008), no Decreto-lei nº 4.703, destaca-se o fato de ser concebido no sentido de romper o estigma da educação profissional destinado aos desfavorecidos da fortuna, ao tratar dos conceitos fundamentais do Ensino Industrial:

Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativo.

Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:

1. Os ofícios e as técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.
2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva.
3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador.
4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente.
5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008, p. 27-28).

Em 23 de janeiro de 1943, através do Decreto nº 11.447, o governo instituiu diretrizes referentes aos cursos que deveriam ser ofertados nas escolas técnicas dos estados pelo país, em específico no estado de São Paulo:

DA ESCOLA TÉCNICA DE SÃO PAULO

Art. 10. A Escola Técnica de São Paulo ministrará os seguintes cursos de formação profissional:

I – Ensino industrial básico:

1. Curso de fundição.
2. Curso de serralheria.
3. Curso de mecânica de máquinas.
4. Curso de marcenaria.
5. Curso de cerâmica.

II – Ensino de mestria:

1. Curso de mestria de fundição.
2. Curso de mestria de serralheria.
3. Curso de mestria de mecânica de máquinas
4. Curso de mestria de marcenaria.
5. Curso de mestria de cerâmica.

III – Ensino técnico:

1. Curso de edificações.
2. Curso de desenho técnico.
3. Curso de decorações de interiores.

(BRASIL. Presidência da República, 1943).

Devido às mudanças que ocorreram no início da década de 1940, institui-se as bases da organização e do regime do ensino industrial. Estabelecia-se que aquele ramo de ensino havia sido destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca.

Conforme Fonseca (1986b), estabelece-se, ainda, uma medida de fundamental importância, quando se define o ensino industrial como de segundo grau, oferecido em paralelo com o ensino secundário. Portanto, o ensino industrial deixou de pertencer ao grau primário.

Assim, aumentaram as possibilidades de qualificação do cidadão:

O ensino industrial existira até então como um compartimento estanque, no conjunto da organização escolar no curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse.

Agora, não. Abria-se, alargava-se o horizonte. O rapaz que começasse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. (FONSECA, 1986b, p. 10, v. 2).

Desta forma, os jovens inscritos nas escolas industriais também poderiam atingir as escolas de arquitetura, química ou belas artes. Antes das modificações ocorridas no início da década de 1940, somente os filhos dos pertencentes às classes ricas possuíam acesso aos estudos superiores, pois, geralmente, o ensino secundário – que proporcionava acesso ao ensino superior – era formado pelos filhos dos abastados.

No dia 16 de fevereiro de 1959, através da Lei nº 3.552, o Presidente da República Juscelino Kubitschek (mandato: 1956-1961) determinou que a Escola Técnica de São Paulo se transformasse em entidade autárquica². De acordo com IFSP (2008), esta modificação possibilitou a aproximação dos servidores no acompanhamento das ações da escola, através da criação dos Conselhos Representantes e dos Professores.

Com a transformação das escolas técnicas em autarquias, as escolas possuíam autonomia administrativa. Portanto, não se obrigava a cumprir um sistema preestabelecido uniformemente, que organizava os cursos de maneira idêntica. Assim, disporia de autonomia didática, administrativa e financeira.

Segundo Fonseca (1986b, p. 52, v. 2), cada escola passava a ser administrada por um Conselho de Representantes:

Composto de seis membros da comunidade escolhidos pelo Presidente da República, em listas tríplices elaboradas pelo Ministro da Educação e Cultura, de maneira a haver em cada um deles um representante dos professores da Escola, um educador estranho aos seus quadros, dois industriais, pelo menos, um representante do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, sempre que possível, e um professor da Escola de Engenharia ou técnico de educação daquele Ministério.

Em paralelo ao Conselho de Representantes, formaram-se o Conselho de Professores, com a função de cuidar dos assuntos didático-pedagógicos. O diretor da escola, por sua vez, deixa de ser nomeado pelo Presidente da República e passa a ser escolhido pelo Presidente do Conselho de Representantes.

Por outro lado, segundo IFSP (2008), o governo federal demonstrou que poderia manter o controle da estrutura educacional, pois, a Lei nº 3.552 garantia a possibilidade de o governo indicar interventores. Em São Paulo, ocorreu uma dessas intervenções e foi designado para assumir a direção da escola Luiz Gonzaga Ferreira.

² De acordo com a Controladoria-Geral da União (CGU), as autarquias são entidades da administração indireta criadas por lei específica, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da administração pública que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

No ano de 1961, segundo Camargo e Villela (2010), o governo federal preocupa-se em reconhecer a importância da preparação da mão de obra qualificada, ofertou-se aos trabalhadores a oportunidade de obter conhecimentos científicos necessários à aprendizagem de técnicas ou tecnologias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Verifica-se tal ação com a publicação do Decreto nº 50.492 de 25 de abril de 1961, sancionado pelo Presidente Jânio Quadros. O decreto dispunha sobre a organização e funcionamento do ginásio escolar com objetivo de ampliar as práticas culturais e aptidões dos educandos, assim como a contribuição da família na escolha das oportunidades de trabalho ou de estudos complementares, mantendo, entretanto, o caráter da educação geral.

Entre o ano de 1937 a 1965, foram diretores: Francisco da Costa Guimarães, Isaac Elias Moura, Luiz Domingues da Silva Marques, Djalma da Fonseca Neiva, René Charlier, Luiz Gonzaga Ferreira, Antônio André Mendonça de Queirós Teles, Moacir Benvenuti, Miguel Bianco, Antônio Ribas Koslosky e Theophilo Carnier.

Em 1965, foi publicada a lei que regulamentou a denominação de Escola Técnica Federal, a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965:

Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado.

Parágrafo único. As Escolas e faculdades integrantes das Universidades Federais serão denominadas com a designação específica de sua especialidade, seguida do nome da Universidade.

Art. 2º Se a sede da universidade ou da escola técnica federal for uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade. (BRASIL, Presidência da República, 1965).

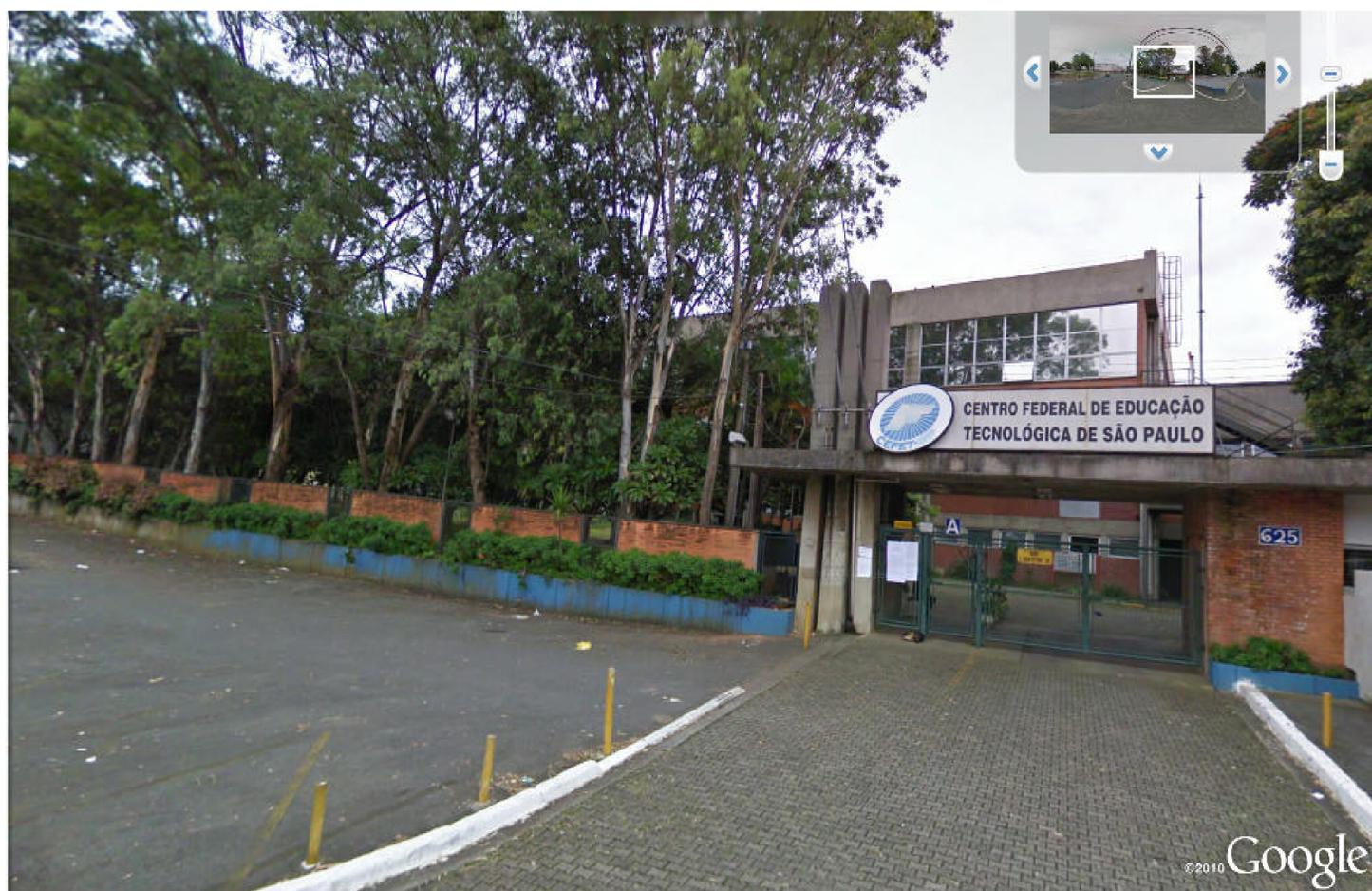
Foi durante o governo militar, no mandato do Presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (mandato: 1964-1967) que surgiu a denominação “Escola Técnica Federal”. Assim, foi a primeira vez que se usou a expressão federal no nome.

IFSP (2008) destaca que, na condição de Escola Técnica Federal de São Paulo (Figura 5), no dia 23 de setembro de 1976, ocorreu a mudança para as novas instalações na Rua Pedro Vicente, nº 625, no Bairro do Canindé. Foi instalada em uma área de 60.000 m², com 15.000 m² de construção.

Com as novas instalações da Escola Técnica Federal de São Paulo, iniciou-se um processo de ampliação da oferta dos cursos, com o surgimento dos cursos técnicos em Eletrotécnica, Eletrônica e Telecomunicações e Processamento de Dados.

Em 1986, ocorreu o primeiro processo eleitoral para escolha do diretor. Tiveram direito ao voto: professores; técnico-administrativos e discentes. Seis candidatos participaram do pleito e os três candidatos com maior número de votos fizeram parte da lista tríplice que foi encaminhada ao Ministério da Educação para escolha daquele que seria nomeado.

Figura 5 – Escola Técnica Federal de São Paulo³



Fonte: IFSP – *Campus* São Paulo

De acordo com IFSP (2008), o escolhido foi o professor Antônio Soares Cervila, que obteve um total de 130 votos. Cervila inicia, em 1987, a expansão da Escola Técnica Federal com a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Cubatão.

Na gestão do professor Francisco Gayego Filho, implanta-se a UNED de Sertãozinho, no ano de 1996. Assim, foram diretores durante o período da Escola Técnica Federal de São Paulo: Theofilo Carnier; Antonio Soares Cervila (por dois mandados); Francisco Gayego Filho.

Em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica Federal de São Paulo transforma-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), através da publicação do decreto sem número baixado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato: 1999-2003). O decreto ampliava as possibilidades de atuação e objetivos:

³ Imagem de 2008. Entrada principal do prédio onde hoje está instalado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* São Paulo, que foi a sede da Escola Técnica Federal no ano de 1976.

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e dá outras providências.

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia “Escola Técnica Federal de São Paulo”. (BRASIL, Presidência da República, 1999).

No ano 2000, o CEFET-SP implantou os cursos superiores de Tecnologia, com a oferta do curso superior de Tecnologia em Automação Industrial, oferecido na UNED São Paulo. Também a partir de 2000, a instituição sofreu novas mudanças, com a transformação em CEFET-SP, acarretando sua reformulação e expansão.

Conforme IFSP (2008), as peculiaridades da escola que foi criada há quase um século, com características históricas e cultura organizacional enraizadas pelos servidores da UNED São Paulo, transformaram-se. A partir de 2000, surgiram novas unidades que forçaram a abertura do debate acerca da atuação educacional e dos seus objetivos e sua função social.

A Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta Lei foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;

[...]

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

[...]

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

[...]

XXXVI – Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. (BRASIL. Presidência da República, 2008).

A transformação dos CEFETs em Institutos Federais teve como base a necessidade de adequação à nova realidade da Rede Federal, assim como o estatuto atribuído aos Institutos Federais, tendo estes plena autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando-se às universidades federais. Em outras palavras, os Institutos Federais trabalhariam, além da vertente ensino, também as vertentes da pesquisa e da extensão.

O quadro 1 destaca os momentos marcantes da evolução histórica do IFSP desde a sua fundação. Assim como já referido anteriormente, existem no estado de São Paulo 37 *campi*.

Quadro 1 – Evolução histórica do IFSP

Ano	Acontecimento
1909	Criada a Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.
1937	Transformada em Liceu, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.
1942	Transformada em Escola Técnica Industrial, pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.
1943	Sua denominação passa a ser Escola Técnica, pelo Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943.
1965	Sua denominação passa a ser Escola Técnica Federal de São Paulo, pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.
1976	Mudança para a Rua Pedro Vicente, nº 625, Bairro Canindé, no dia 26 de setembro de 1976.
1987	Implanta-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão, pela portaria Ministerial 158, de 12/03/1987.
1996	Implanta-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Sertãozinho, pela portaria Ministerial 403, de 30/04/1996.
1999	Transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, pela publicação do Decreto s/nº, em 18 de janeiro de 1999.
2000	Implantam-se os Cursos Superiores de Tecnologia, com a promulgação da Lei nº 8.948/1994.

2006	Inicia-se o desafio para a implantação gradativa de nove Unidades de Ensino Descentralizadas de Bragança Paulista, Campos do Jordão, Caraguatatuba, Guarulhos, Salto, São Roque, São Carlos e São João da Boa Vista, no estado de São Paulo. Inaugurada a Unidade Descentralizada de Guarulhos, pela Portaria Ministerial 2113, de 06/06/2006.
2007	Aprova novo Regulamento interno das Unidades de Ensino Descentralizadas de Guarulhos, São João da Boa Vista, Caraguatatuba, Salto e Bragança Paulista. Inaugurada a Unidade Descentralizada de Bragança Paulista, pela Portaria Ministerial 1712, de 20/10/2006. Inaugurada a Unidade Descentralizada de Salto, pela Portaria Ministerial 1713, de 20/10/2006. Inaugurada a Unidade Descentralizada de Caraguatatuba, pela Portaria Ministerial 1714, de 20/10/2006. Inaugurada a Unidade Descentralizada de São João da Boa Vista, pela Portaria Ministerial 1715, de 20/10/2006.
2008	Inaugurada a Unidade Descentralizada de São Roque, pela Portaria Ministerial 710, de 09/06/2008. Inaugurada a Unidade Descentralizada de São Carlos, pela Portaria Ministerial 1008, de 29/10/2007. O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) transformou-se em Instituto Federal de Educação (IFSP) em 29/12/2008, pela Lei nº 11.892, sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O primeiro <i>campus</i> do IFSP e as Unidades Descentralizadas também passaram a ser <i>campi</i> do IFSP.
2009	Inaugurado o IFSP – <i>campus</i> Campos do Jordão, em fevereiro de 2009.
2010	Inauguração, no 2º semestre, dos <i>campi</i> : Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Capivari, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Suzano e Votuporanga.
2012	Inauguração dos <i>campi</i> : Ilha Solteira; São José dos Campos.
2013	Inauguração dos <i>campi</i> : Campinas; Jacareí.
2014	Inauguração dos <i>campi</i> : São Miguel Paulista, Sorocaba.
2015	Inauguração do <i>campus</i> Tupã.
2017	Inauguração dos <i>campi</i> : Pirituba; Itaquaquecetuba.
2019	Inauguração do <i>campus</i> São José do Rio Preto

Fonte: Camargo e Villela (2010, p. 49-50) adaptado pelo autor (2019)

IFSP (2008) afirma que um dos propulsores do crescimento econômico é a indústria. Portanto, para que ela continue crescendo, necessita de mão de obra altamente qualificada: engenheiros, tecnólogos e técnicos de nível médio. Assim, para que a demanda pela formação de qualidade seja atendida, o Brasil precisa formar professores para a educação básica, com destaque para o ensino de Física e Matemática, Química e Biologia bem como requalificar os docentes que estão em atividade.

Portanto, os Institutos Federais têm um papel fundamental na formação da mão de obra qualificada, dos professores da educação básica e da requalificação dos docentes atuais, juntamente com a oferta de cursos que atendam a todas as demandas da sociedade.

A oferta de cursos estará sempre em sintonia com os arranjos produtivos, de âmbito local e regional. O dimensionamento dos cursos privilegiará a oferta de cursos técnicos e licenciaturas e de graduação na área tecnológica.

Além da oferta de cursos técnicos e superiores, o IFSP atuará na formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como na pós-graduação e pesquisa tecnológica. Deverá atuar no desenvolvimento da cultura, do empreendedorismo e cooperativismo, e no desenvolvimento socioeconômico da região de influência de cada *campus*, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008, p. 40).

Desta forma, o IFSP deverá promover práticas de ensino que transpassem a aplicação somente técnica, ou seja, oferecer condições aos docentes e discentes para o desenvolvimento de atividades que promovam práticas complementares e novos valores aos cidadãos envolvidos.

Segundo o IFSP (2008), a Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas, sempre com o foco no desenvolvimento social da nação, sem desprezar os anseios das comunidades locais.

Como parte das iniciativas do Governo Federal em fortalecer o ensino oferecido pelo IFSP, especificamente em torno da EPT em 2009, foi criada a Lei nº 11.940, de 19 de maio de 2009 que:

Art. 1º define em todo o território nacional o ano de 2009 como o ano da educação profissional e tecnológica;

Art. 2º estabelece o dia 23 de setembro como o dia nacional dos profissionais de nível técnico. (BRASIL. Presidência da República, 2009).

A EPT, além de estar na agenda do Governo Federal, vivencia um momento de expansão. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a maior da história da educação na esfera Federal, com investimento estimado em mais de R\$1 bilhão de reais⁴. Partindo deste momento, enxerga-se oportuna esta investigação para se discutir a EPT no Brasil.

⁴ Maiores informações sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no site: <http://redefederal.mec.gov.br>.

Segundo Camargo e Villela (2010), a globalização trouxe mudanças na economia e na abertura do mercado que vêm ocasionando uma concorrência acirrada entre produtos, preços e serviços. Desta forma, identifica-se a necessidade de se discutir as influências destas mudanças. Portanto, surge o interesse pela EPT em discutir especificamente os Institutos Federais e suas contribuições para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

2.3 Revisão histórica da escravidão no Brasil

No final do século XV, diante de uma crise comercial entre Ocidente e Oriente, provocada pela conquista de Constantinopla pelos otomanos, o estado português se viu obrigado a buscar novas rotas comerciais. Segundo Fonseca (2009), os portugueses decidiram contornar a África pelo Oceano Atlântico para chegar até o Índico. À época, Portugal já dominava o comércio na costa ocidental do continente africano.

De acordo com Prado Jr. (2011), no alvorecer do século XV, a história portuguesa muda de rumo. Integrado nas fronteiras geográficas naturais que seriam definitivamente as suas, o que constituiu territorialmente o Reino, Portugal se transformou em um país marítimo.

Assim, a “descoberta” do Brasil ocorreu em um contexto de guerras, violências, conquistas, espoliações e crise comercial na relação Europa-Ásia. Conforme Fonseca (2009, p. 17):

Tal “descoberta” fez parte de um processo orquestrado pela Coroa portuguesa a fim de expandir seu território e angariar matérias-primas e especiarias em outras regiões do mundo para negociar na Europa. As grandes navegações e expedições que ocorreram nos séculos XV e XVI constituíram a pedra de toque da geopolítica da Coroa lusa, fazendo que as naus portuguesas alcançassem áreas longínquas nos continentes africano e asiático.

Ao alcançar as terras da América, o povo português não tinha interesse em povoar o território e sim buscar comércio e exploração das riquezas.

Fonseca (2009) ressalta que o projeto inicial dos portugueses não foi a fundação de residências, o traslado de famílias, o desejo de trabalhar a terra e introduzir um padrão cultural e social nas relações com os nativos, mas sim a exploração das riquezas que o Brasil oferecia.

De acordo com Mesgravis e Pinsky (2018), o povoamento e a dominação cultural não estavam entre os primeiros objetivos dos portugueses. Em termos globais, a colonização das terras brasileiras estava pautada em um objetivo bem específico: lucrar o máximo possível com a América.

Desta forma, pode-se afirmar que não houve no Brasil colonização propriamente dita nas primeiras décadas do século XVI, iniciando 30 anos após a chegada dos portugueses.

Os primeiros pontos de ocupação, que posteriormente se transformaram em povoados portugueses, ocorreram no litoral e planalto paulistas, precisamente no ano de 1532. Conforme Mesgravis (2018), quem comandou essa ação foi Martim Afonso de Sousa e seu irmão Pero Lopes de Sousa. Eles chefiavam uma expedição que visava escolher um local para criação de um núcleo de povoamento permanente. Logo, foram instituídas as capitanias hereditárias (Figura 6).

Houve em solo brasileiro o início da primeira ação escravista, a escravidão indígena. No litoral brasileiro, encontravam-se instalados dois grandes grupos indígenas: os tupis e os guaranis, com denominação tupis-guaranis.

Os portugueses mantiveram uma relação comercial pouco favorável com os índios, baseada na exploração sexual das suas mulheres, na exploração das suas riquezas nativas em trocas de produtos de pouca utilidade para os índios. Vários povoados foram dizimados pelos portugueses e uma boa parte da população indígena foi vendida em áreas mais ricas já estabelecidas no território brasileiro.

Gomes (2019, p. 117) descreve a dimensão da interferência europeia no território americano:

A chegada dos europeus à América resultou numa das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade. Os números são assustadores, mesmo para os padrões atuais de um mundo habituado a guerras, massacres e genocídios que geram milhões e milhões de vítimas. Nos primeiros cem anos após o desembarque de Cristóvão Colombo na Ilha de Hispaniola, morreram proporcionalmente mais pessoas no continente americano do que em todos os conflitos do século XX, apontado como o período mais mortífero da história moderna e contemporânea.

Figura 6 – Território brasileiro e povoamento – capitânicas hereditárias



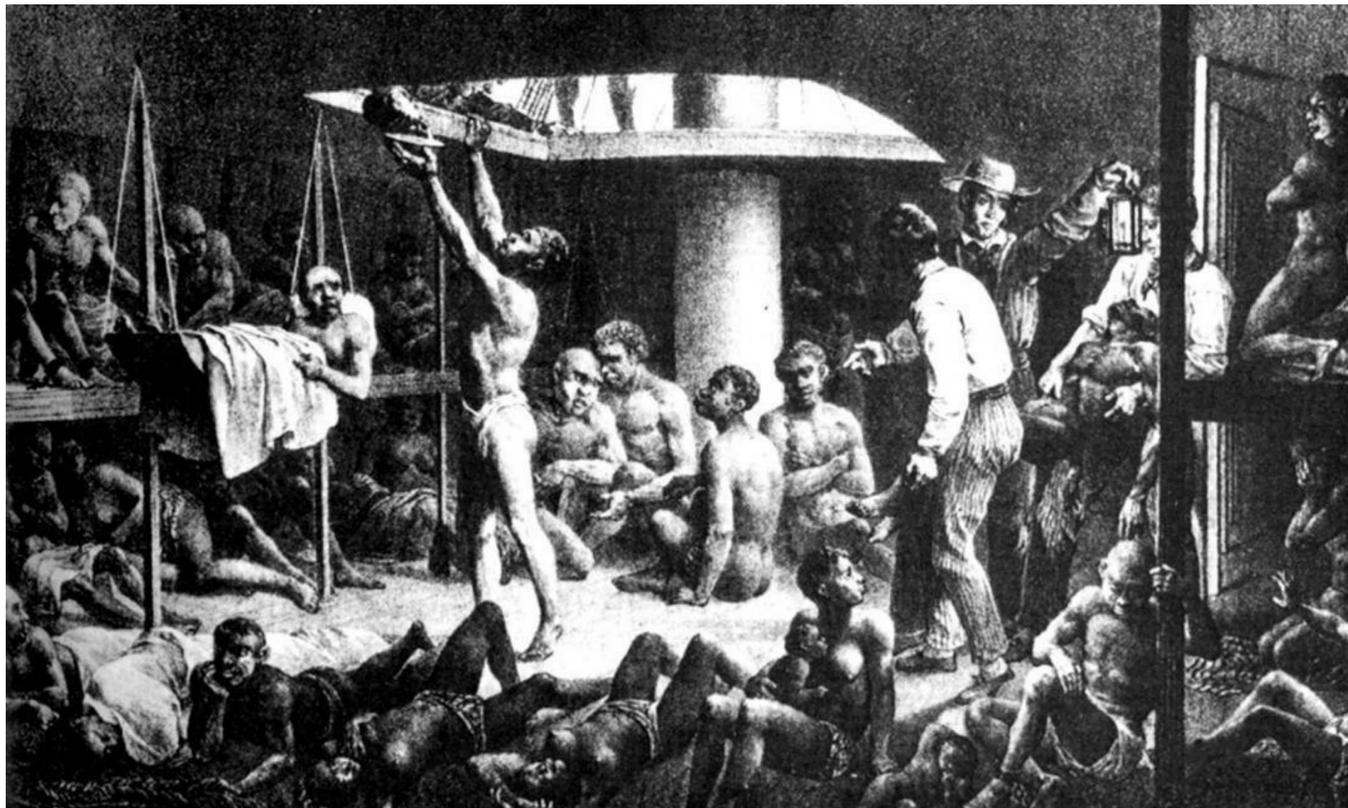
Fonte: IBGE

No final do século XVI, considera-se que uma parte considerável da faixa costeira estava colonizada pelos europeus que, segundo Mesgravis e Pinsky (2018), a população nativa do litoral havia sido cultural e fisicamente submetida, expulsa ou exterminada. A catequese, as doenças e a escravidão terminaram por destruir a cultura material e espiritual dos indígenas. Assim, iniciava-se o predomínio dos valores portugueses.

2.3.1 O tráfico negreiro

Os portugueses foram pioneiros no tráfico negreiro, em específico nos países africanos do Congo e Luanda. De acordo com Ferro (2017), o número de africanos deportados para as Américas foi em torno de seis mil por ano. Os africanos trazidos para o Brasil foram utilizados para trabalhar nas plantações da cana-de-açúcar. Nesse início, foi instituído um comércio triangular; a África fornecia para as Américas os escravos – as Américas forneciam para a Europa açúcar, banana e café – a Europa fornecia para a África quinquilharias.

Figura 7 – Tráfico negreiro no Atlântico



Fonte: Instituto Mercado Popular

De acordo com Mesgravis (2018), o tráfico de escravos negros, pelo período estimado de 400 anos, promoveu o maior movimento migratório da humanidade conhecido até então. Para estimar o número de africanos trazidos para o Brasil, os historiadores dispõem de dados esparsos e pouco confiáveis, porque, além das cargas oficialmente registradas, havia também o comércio clandestino feito por contrabandistas estrangeiros e por piratas. Com isso, as estimativas oscilam entre 10 e 20 milhões de escravos nos 400 anos dessa infâmia no país.

Baseando-se em Gomes (2019), o tráfico de africanos escravizados no Brasil começou por volta de 1535, algumas décadas depois da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral à Bahia, em 1500. O objetivo inicial era o comércio de gente, com o fornecimento de mão de obra para a indústria do açúcar no Nordeste, considerada a primeira importante atividade econômica colonial, que rapidamente se propagou por todos os segmentos da sociedade e da economia.

Vários ciclos produtivos foram instituídos no Brasil no século XVI (pau-brasil, açúcar, mineração, café). Chiavenato (2012) ressalta que a forma de produção para todas as culturas era a monocultura; o grande latifúndio e o escravo formaram a base econômica do país.

Cabe destacar que a fixação dos portugueses na colônia era pela cana-de-açúcar. Antes de ser produzido no Brasil, o açúcar consumido pelos europeus era muito caro. Chiavenato (2012) ressalta que o açúcar era um complemento de luxo no dote das princesas. Introduzido na Europa pelos árabes, foi fabricado pelos italianos da Sicília.

No fim do século XVI, o número de engenhos existentes no Brasil era: 66 em Pernambuco; 36 na Bahia; 06 em São Paulo. Eram os principais produtores que exportavam o açúcar para o mundo. Para isso os latifúndios, cada vez maiores, buscavam lucros através da superprodução.

Chiavenato (2012, p. 58) descreve como se consolidou essa situação de caos no Brasil:

O trabalho escravo dos negros fez o sistema funcionar, regando o chão com suor e sangue. Necessitando cada vez mais terras, utilizando uma técnica primitiva, o latifúndio incendiou o Nordeste, apelando à coivara: o fogo destruiu as matas, queimou a maior parte da madeira de lei, modificou o clima, o regime das águas (agravando o problema das secas) e exterminou a fauna regional. Enquanto provocava esse impacto ecológico, o latifúndio criou duas classes: o escravo, brutalizado como animal, apenas máquina de trabalho; e o senhor, usufruindo da produção a serviço da metrópole portuguesa. A incipiente “classe média” (pequenos proprietários, artesãos, trabalhadores liberais) demoraria quase dois séculos para crescer.

Durante o século XVI, a predominância do trabalho escravo era de índios, que aos poucos foram sendo dizimados por doenças ou guerras de conquistas dos portugueses. Outro fator a ser considerado para o fim da utilização dos índios como escravos foi que eles fugiam por não se adaptarem à difícil jornada nas lavouras de cana-de-açúcar.

De acordo com Gomes (2019), em 1574, os cativos chegados da África representavam 7% da força de trabalho escravo nos engenhos contra 93% de índios. Em 1591, eram 37% e, em 1638, já representavam a totalidade, incluindo os cativos recém-chegados da África e os crioulos, ou seja, escravos descendentes de negros nascidos no Brasil. Diferente dos índios, os negros estavam mais adaptados ao trabalho duro e eram mais resistentes às doenças.

Um fato a ser ressaltado dentro do processo de escravização africana é a maneira como os negros foram transportados e trazidos da África para o continente americano, em especial, o navio negreiro. O navio era preparado para se defender dos ataques de inimigos, em especial, os piratas. Era um local preparado para ser uma prisão, como também para preparar mão de obra barata dos negros.

Gomes (2019, p. 280) descreve como os negros eram transportados nas embarcações:

Em média, entre 150 e 200 cativos ficavam acorrentados nesses ambientes, às vezes misturados com porcos, cabritos e outros animais domésticos. O espaço era de dois metros quadrados por pessoa, apenas o suficiente para esticar as pernas à noite. Comiam feijão e farinha de mandioca com um pouco de charque ou peixe seco. Na falta de sanitários, as necessidades fisiológicas eram feitas dentro do próprio barracão, que, segundo a descrição do médico português Francisco Damião Cosme, fedia a fezes e urina a tal ponto que uma pessoa que ali entrasse sentiria logo

ânsias de vômito ou poderia até desmaiar. Segundo outro médico português, os escravos seminus dormiam no chão e eram “tratados como gado”. Diariamente, por volta das dez horas da manhã, eram conduzidos até o mar para banhos forçados na água salgada.

Trespach (2018) ressalta que o mau cheiro era causado pelo suor de centenas de pessoas amontoadas em espaços pequenos no calor infernal dos trópicos, somado ao odor pestilento de vômitos e excrementos, o mau cheiro era tal que, mesmo depois de descarregados, e até após terem deixado o tráfico, os navios guardavam o mau cheiro.

Durante todo o período de tráfico negreiro realizado pelos portugueses, os maus tratos foram marcantes. Os portugueses alimentavam os escravos uma vez por dia, com pouco mais da metade de uma tigela de milho, farinha de milho ou mingau cru de milho. A água também era escassa e a falta dela aumentava a desidratação causada pela diarreia ou pelo vômito, provocados pelo enjoo.

Outro fato marcante era o grande número de óbitos durante a travessia do Atlântico. Trespach (2018) descreve que os navios negreiros se transformaram em “tumbas”, daí o motivo de serem chamados de “tumbeiros”. Em um mês ou mais de viagem, holandeses e portugueses perdiam entre 15% a 20% de seus escravos no trajeto para o nordeste brasileiro ou para as Antilhas, em embarcações que transportavam entre trezentos e seiscentos escravos. Em 1781, o capitão do navio Zong jogou ao mar 133 dos 440 escravos que transportava.

2.3.2 A vida dos negros no Brasil

O século XVIII foi marcado pela “febre do ouro”. O comércio do açúcar estava em crise e a Coroa focada no lucro da mineração do ouro. Chiavenato (2012) afirma que de 1700 a 1801 foram extraídos 983.000 quilos de ouro no território brasileiro. Em 100 anos, o Brasil deu quase mil toneladas de ouro ao mundo.

Nesses 100 anos, o Brasil produziu mais que o resto do mundo nos 357 anos de 1493 a 1850. A produção brasileira entre 1700 a 1800 representa a metade do ouro produzido no resto do mundo até 1800. Para essa produção tão volumosa, mais de 600 mil escravos foram explorados; quanto mais produziam, mais criavam condições piores para suas vidas.

De acordo com Gomes (2019), as senzalas brasileiras, segundo definição do sociólogo Clóvis Moura, eram um conjunto habitacional de construção rústica, sem janelas, construído de taipa e coberto de palha. O piso era de terra batida e não havia instalações sanitárias, como era de se esperar. O espaço médio, de cerca de vinte metros quadrados por cômodo, abrigava homens, mulheres e crianças que nem sempre tinham vínculo de parentesco, o que propiciava um ambiente de promiscuidade entre eles. Os escravos ficavam trancados até o dia amanhecer, quando seriam liberados para o início da jornada de trabalho.

Figura 8 – Trabalho escravo nos engenhos do Brasil



Fonte: Escola e Educação

Chiavenato (2012) ressalta que ocorria a animalização do negro, ou seja, eram tratados como animais, tanto nos cuidados como na maneira de comércio. Para serem comercializados, eram expostos na rua, examinados como animais, apalpados, dedos enfiando-se pelas bocas, procurando dentes para adivinhar a idade ou conferir se o vendedor não mentia. Os órgãos sexuais eram cuidadosamente inspecionados; as mulheres tinham os seios manipulados e as genitais encaradas para avaliar sua qualidade erótica.

Em qualquer destinação que os escravos fossem enviados para realizar trabalhos, as condições eram as piores possíveis. Era irrelevante se fossem destinados para produção de cana-de-açúcar, café, ouro, mineração, etc. Um exemplo disso: de cada 20 escravos enviados à mineração, apenas 03 sobreviviam. Na lavoura de cana, eles trabalhavam entre 14 ou 18 horas diárias.

O rendimento era reduzido devido ao esforço excessivo, repetido por diversos dias, nos quais trabalhavam até a meia noite. Assim, os negros literalmente “dormiam em pé”, o que fazia com que eles se acidentassem de forma severa nas moendas de cana ou destruíssem parte da produção, gerando grandes castigos e torturas.

2.3.3 A abolição dos escravos

O processo de abolição dos escravos negros no Brasil teve início bem antes da promulgação da Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888, assinada pela princesa Isabel. Costa (2010) descreve que o processo de abolição foi dividido em três fases: primeira fase, “O abolicionismo – de 1850-1871”; segunda fase, “Lei do Ventre Livre”; terceira fase, “Lei dos Sexagenários”.

Primeira fase, “abolicionismo – de 1850-1871”: essa fase foi marcada pelo início das manifestações com viés abolicionista, por intelectuais e órgãos da época, em especial, entidades internacionais, exemplo da Junta Francesa de Emancipação, com manifestações realizadas em 1866, assinadas pelos mais renomados abolicionistas franceses. Até o século anterior, não se podia mencionar falas abolicionistas.

Segunda fase, “Lei do Ventre Livre”: ressalta-se que o debate acerca do projeto de lei foi longo e árduo. Os opositores tentaram de todas as formas e com diversos argumentos impedir a liberdade dos filhos das escravas. A lei foi promulgada em 28 de setembro de 1871 e determinava que os filhos da mulher escrava que nasceram no Império desde a data da promulgação da lei seriam considerados de condição livre.

Terceira fase, “Lei dos Sexagenários”: com o debate acerca da Lei do Ventre Livre, ampliou-se os caminhos para novos debates sobre o abolicionismo, a imprensa promoveu longos debates e os centros urbanos foram tomados por manifestações. A década de 1880 foi marcada pela ampliação das discussões e manifestações; no Rio de Janeiro, os discentes do Colégio Pedro II e de outras instituições manifestavam-se de maneira incisiva a favor da emancipação.

A lei foi promulgada em 28 de setembro de 1885, garantindo a liberdade aos escravos com 60 anos de idade ou mais, cabendo aos proprietários de escravos indenização. A indenização deveria ser paga pelo liberto; como os libertos não tinham recursos para isso, eram obrigados a prestar serviços ao seu ex-senhor por mais três anos ou até completar 65 anos de idade.

Os escravos que conseguiam fugir buscavam locais bem protegidos e escondidos, organizavam comunidades somente com escravos fugitivos e tais locais eram conhecidos como quilombos.

O Quilombo de Palmares foi o maior reduto de acolhida dos escravos que conseguiram a fuga. Estima-se que reuniu cerca de 20 mil habitantes. De acordo com Gomes (2019), o quilombo surgiu no final do século XVI, no território da capitania de Pernambuco, na região onde hoje está localizado o estado de Alagoas. O nome Palmares é porque foi construído em uma região que possuía muitas palmeiras.

O Quilombo apresenta grande organização, em especial, para a sua segurança, pois, apesar de estarem bem isolados, os portugueses eram a principal ameaça. Destaca-se como seus líderes Ganga Zumba, Zumbi e Dandara. Eles são estudados e tem seus nomes na história abolicionista, em especial, porque representavam e representam a visão do povo que sofreu, lutou e resistiu por séculos.

Os quilombolas tiveram um papel fundamental sobre o movimento abolicionista. De acordo com Gomes (2019, p. 412):

Palmares assustou os moradores e as autoridades da colônia a tal ponto que, em 1608, o governador-geral Diogo de Menezes chegou a propor à Coroa portuguesa o fim da escravidão africana na capitania de Pernambuco, alegando que os quilombolas eram mais difíceis de vencer do que os índios.

O seu líder mais importante, Zumbi de Palmares, tem sua relevância representada pela promulgação da lei 12.519 de 20 de novembro de 2011, a data que se transformou no Dia Nacional de Zumbi de Palmares e da Consciência Negra. A data tem grande importância, pois marca a morte do Zumbi pelos portugueses em 1695.

Gomes (2019, p. 430) ressalta a identificação de Zumbi descrita no Pelourinho, na região central de Salvador:

Zumbi dos Palmares. É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da injustiça social. Nasceu livre em 1655, na serra de Barriga, União dos Palmares, Alagoas. Neto de Aquatune, não permitiu a submissão de seu povo ao jugo da Coroa portuguesa, pois queria a liberdade para todos, dentro e fora do quilombo. Persistiu na luta e tornou-se líder do quilombo, sendo ferido em 1694, quando a capital Palmares foi destruída. Em 20 de novembro de 1695, foi morto e decapitado.

Com a morte de Zumbi, o quilombo foi destruído, mas sua luta foi importante para manter a esperança de libertação do povo negro.

Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinava a lei que extinguiu a escravidão em todo o país, a chamada “Lei Áurea”.

De acordo com Echeverria (2015, p. 124), na “Fala do Trono”, por ocasião da abertura da Câmara do Deputados a 3 de maio de 1888, a princesa Isabel dizia:

A extinção do elemento servil pelo influxo do sentimento nacional e das liberdades particulares, em honra ao Brasil, adiantou-se pacificamente de tal modo que é hoje aspiração aclamada por todas as classes com admiráveis exemplos de abnegação da parte dos proprietários. Quando

o próprio interesse privado vem espontaneamente colaborar para que o Brasil se desfaça da infeliz herança que as necessidades da lavoura haviam mantido, confio que não hesitareis em apagar do direito pátrio a única exceção que nele figura em antagonismo com o espírito cristão e liberal de nossas instituições.

Apesar de toda a celebração da época, o ato não tinha nenhuma intenção de humanidade e sim de concretizar um fato já consumado à época, pois somente por forte pressão dos órgãos internacionais, imprensa e mobilização popular, foi decretada a libertação formal dos escravos. A Lei Áurea pode aparentar ter sido um ato de liberdade, porém, apenas marcou o início de uma nova era de dificuldades para o povo negro, que se viu sem amparo nenhum por parte do Estado e da sociedade civil.

2.3.4 A vida dos negros após a abolição

A abolição dos escravos com a promulgação da Lei Áurea foi apenas mais um passo para a construção da liberdade dos negros que viviam no Brasil e suas descendências. Tal construção se deparou e ainda se depara com um grande preconceito, opressão e negação de direitos. Um exemplo desse preconceito vigorado tempos depois da abolição está em *Os Africanos no Brasil*, de Raimundo Nina Rodrigues, citado por Chiavenato (2012, p. 153):

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestes serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

Ainda em Chiavenato (2012), destaca-se que os intelectuais da época atribuíram aos negros a responsabilidade pela escravidão, com afirmação de que as elites pouco tiveram a ver com o “passa negro” do Brasil.

As classes dominantes justificavam a marginalização da massa negra, transformada em mão de obra de reserva da abolição, e afirmaram que a “culpa” pelo atraso do Brasil era da “impureza racial” do povo. A degradação humana de uma categoria social egressa da escravidão não se imputava ao sistema, mas à “baixa condição” e “inferioridade” do povo.

Os estudiosos e intelectuais da época destacavam a necessidade da “evolução racial” do povo brasileiro, também chamado de “ideologia do branqueamento”, defendido inclusive por abolicionistas como Joaquim Nabuco, o pioneiro na proposta de branqueamento da população.

Conforme Jaccoud (2008), a abolição não trouxe a mínima segurança para os negros libertos, nenhuma política pública foi promovida para garantir o mínimo de qualidade de vida:

Assim, no Brasil, o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país. (JACCOUD, 2008, p. 49).

O ideal do branqueamento teve grande espaço nas décadas de 1920 e 1930, mesmo com o progressivo enfraquecimento das “teorias deterministas da raça”, Jaccoud (2008) ressalta que as elites nacionais percebiam a questão racial de forma cada vez mais positiva. Para eles, o Brasil parecia branquear-se de maneira significativa e o problema racial se encaminhava para uma solução.

No período de 1940 a 1970, os debates raciais perderam força e só foram retomados a partir do final da década de 1970, entretanto, não significa que o preconceito racial tivesse diminuído, apenas se consolidado.

2.4 As políticas de ações afirmativas no Brasil

De acordo com Santos (2005), somos herdeiros de uma escravidão nefasta e quase interminável, a mais longa das Américas, e a que terminou de forma mais burocrática, decidida nos gabinetes do Império.

A Lei Áurea, assinada em 1888, um suposto marco da abolição da escravidão brasileira foi um ato praticamente sem eficácia, pois somente 5% do povo negro na época permanecia sob o regime da escravidão.

Ainda em Santos (2005, p. 18):

A reparação para os africanos escravos, as chamadas ações afirmativas no Brasil, por maior que seja, nunca apagará nossa história de séculos em que eles tinham aqui um inferno em vida. O que se deve esperar, e essa é sua importância, é que se realizem medidas políticas de profundo caráter ético-político em que o Estado e o direito sejam reflexos de um movimento negro e de

uma sociedade civil desejosa de inaugurar uma nova era, em que se supere a ideia de Brasil de “alma infantil e lágrimas sem pesar” e se possa, pouco a pouco, ajudar a construir um país de novos tempos em que a cultura, a história, a vida e os sonhos de negros sejam reconhecidos e enaltecidos por todo um Brasil que passa a se julgar diverso.

Amaro (2015) afirma que as ações afirmativas foram criadas para corrigir, reparar e combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado. As ações afirmativas são qualquer política, ação, dispositivo e/ou mecanismo que vise fornecer grupos socialmente discriminados por motivo de sua etnia/raça, religião, sexo, idade e que, em decorrência disto, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Ações afirmativas, como as cotas, são formas de reparação por todo o prejuízo causado ao longo da história devido ao período escravagista.

Fonseca (2009) ressalta que as cotas devem ser adotadas em razão da dívida histórica que o Estado brasileiro e as elites dirigentes têm com os negros, que as cotas são uma reparação justa aos danos causados pela política escravista adotada no Brasil durante séculos. Mas também, são medidas reparadoras e indenizatórias calcadas num profundo sentimento de culpa, de simples pagamento e de autopromoção social e pessoal de alguns, sem que o país e as elites dirigentes estejam conscientes do processo político-cultural violento que estruturou o escravismo, o colonialismo e provocou o extermínio de grandes contingentes populacionais negros.

As primeiras experiências de ações afirmativas para discentes negros em universidades públicas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2012. De acordo com Heringer (2010), as primeiras universidades públicas a adotarem programas de ações afirmativas foram quatro instituições estaduais, a saber: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

De acordo com Penha-Lopes (2008), as medidas implantadas pelas universidades citadas para a implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, embora recentes, são polêmicas. Essas medidas foram adotadas dentro de um programa de ação afirmativa que visa aumentar a representatividade dos afrodescendentes nas instituições de nível superior. No ano de 2008, mais de 30 universidades haviam adotado tais medidas.

De acordo com Fonseca (2009), a política de cotas foi avaliada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), análise realizada no governo Fernando Henrique Cardoso. As análises foram profundas e baseadas em dados do IBGE e de levantamentos oriundos do próprio IPEA.

No ano de 2003, os debates acerca das ações afirmativas ganharam espaço com a promulgação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003⁵, cujo teor instituía a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação de nível fundamental e médio. Tal ação promoveu o fortalecimento do Estatuto da Igualdade Racial.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL. Presidência da República, 2003).

De acordo com Amaro (2015) e Gomes (2017), essa ação promoveu um assento das ações afirmativas e, nesse compasso, em março de 2005, realizou-se o primeiro Censo Escolar com a inclusão do indicador étnico. Isso trouxe ao debate a questão racial, por conseguinte, o racismo que esconde essa verdade.

Para Gomes (2017), o Movimento Negro Brasileiro, no contexto das ações afirmativas, recoloca o debate sobre a raça no Brasil, podendo ser verificado um aumento da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) nos censos educacionais e formulários e, por conseguinte, a autodeclaração racial para além do campo educacional, atuando no cotidiano dos brasileiros.

Gomes (2017) destaca a importância dos saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro, que culminaram em disputas e reivindicações, ao passo que todos os avanços com relação às políticas de ações afirmativas são oriundos de anos de lutas e reivindicações dos negros.

Dentre as políticas de ações afirmativas implantadas, estão as políticas de cotas e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), ação governamental de fundamental importância para o crescimento das políticas de ações afirmativas no Brasil, sobretudo referente às cotas étnico-raciais no ensino superior. O PROUNI foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005:

⁵ Ressalta-se que a Lei 10.639 de 2003 foi uma alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 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 seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.

§ 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL. Presidência da República, 2005).

Com o apoio do governo federal no desenvolvimento do PROUNI, alavancou-se a inserção dos afrodescendentes no ensino superior. Segundo Amaro (2015), no ano de 2009, ocorreu um aumento de 50 mil discentes negros nas universidades brasileiras.

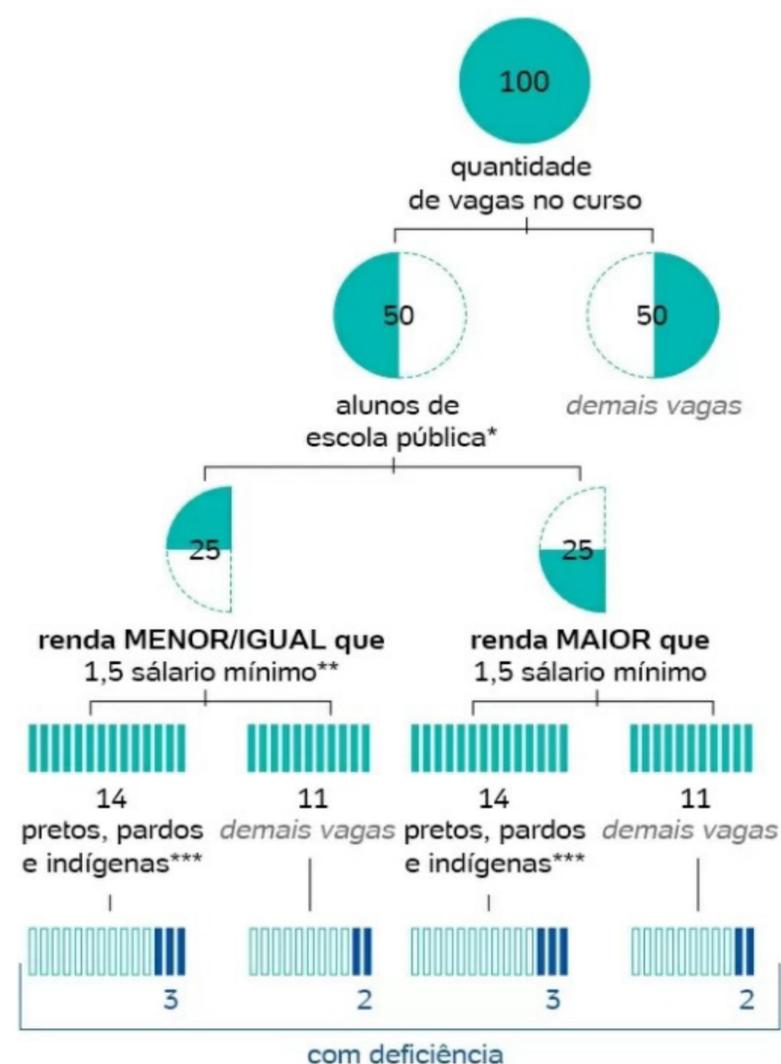
Deve-se considerar como marco para o desenvolvimento, ampliação e consolidação das políticas de ações afirmativas a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como a “Lei de Cotas”. Entre as suas principais determinações estão:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL. Presidência da República, 2012).

Figura 9 – Distribuição atual das vagas destinadas pela política de ação afirmativa



*No mínimo 50% das vagas
 **50% das vagas
 ***Vagas divididas pela quantidade negros, pardos e indígenas de cada estado segundo levantamento do IBGE

Fonte: UOL Educação

Assim, destaca-se a reserva de 50% das vagas destinadas pelas instituições públicas para os discentes oriundos de escola pública e, dentre esses, a reafirmação do atendimento às necessidades das minorias, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

2.4.1 As políticas de ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo

No Instituto Federal de São Paulo (IFSP), as políticas de ações afirmativas tiveram início no segundo semestre de 2012, após a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garantiu a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a discentes oriundos integralmente do ensino médio público.

De acordo com IFSP (2018), no primeiro aniversário da política de cotas, em agosto de 2013, o MEC informava que 83% dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já haviam atingido a meta de reserva de vagas mínimas de 50% para os discentes oriundos de escolas públicas, sendo que a meta era prevista para ser cumprida em 2016. Destaca-se que, dentre do percentual de reserva de vagas, 28% são específicos para cotas raciais (Figura 9).

Através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, o IFSP destaca o seu compromisso com as políticas de ações afirmativas, como consta em seu PDI:

Os princípios norteadores da Política de Ações Afirmativas do IFSP definem-se pelo direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade; pelo equilíbrio nas condições ao acesso, permanência e êxito no percurso formativo; pela articulação entre as práticas educacionais, sociais e o trabalho; pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber; pelo pluralismo de ideias e de práticas pedagógicas; pelo respeito à liberdade; pela universalização da educação inclusiva; pela garantia dos valores éticos e humanísticos; pelo convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais; pela promoção da autonomia, participação política e emancipação das adolescências e juventudes e pela educação para os Direitos Humanos. (IFSP, 2018, p. 240).

As políticas instituídas no IFSP buscam promover ações afirmativas, através de programas e ações específicas, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, baseando-se em valores democráticos e nos direitos humanos.

2.5 Legislação sobre políticas de ações afirmativas

Justamente pelo fato de os organismos internacionais serem compostos por países, em sua maioria, capitalistas, atendendo à lógica do mercado, a Organização da Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promovem ações e debates importantes relacionados às políticas de ações afirmativas, em busca da diminuição das desigualdades.

Baseando-se em Rocha (2006), relacionado às relações raciais, a atuação da UNESCO tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática no país, através de seu “Setor de combate ao racismo e à discriminação”. Nos anos 50, foram financiadas no país pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira sobre essa temática. Essas pesquisas são consideradas fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira.

Assim se apresenta o Setor da Unesco: “O combate ao racismo e à discriminação encontra-se no coração do mandato da UNESCO no mundo. Desde sua criação, a UNESCO tem envidado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o Racismo e a Discriminação”.

Rocha (2006) destaca que os principais instrumentos da UNESCO contra a discriminação e o racismo são a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001.

A UNESCO (2005) destaca a importância no combate ao racismo:

A UNESCO é a agência das Nações Unidas especializada em educação. Desde sua criação em 1945, trabalhou para aprimorar a educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação, atuando como um catalisador na proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. O estreito contato com Ministérios da Educação e outros parceiros em 188 países colocaram isso como eixo central de ação. [...] O Brasil faz parte do E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, onde a UNESCO promove ações prioritárias de desenvolvimento no Setor de Educação. A principal diretriz da UNESCO é a Educação para Todos, onde são desenvolvidas ações direcionadas ao fortalecimento da capacidade nacional, acompanhamento técnico, apoio à implementação de políticas nacionais de educação através de diversos projetos, aprimoramento e democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades.

No período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, ocorreu em Durban, África do Sul, a Conferência Mundial da ONU, com o tema “Contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e a intolerância”. Na conferência, a UNESCO estabeleceu uma “Estratégia integrada de combate ao racismo”, prevista para o período de 2002 a 2007.

Destaca-se que ações promovidas pela ONU e UNESCO são realizadas na busca pela igualdade entre os povos. Pode-se afirmar que o momento econômico mundial reúne condições para o desenvolvimento de políticas compensatórias, focadas em grupos específicos, que são menos favorecidos, entretanto, depende dos esforços dos organismos brasileiros, no que diz respeito às ações dentro da nossa nação. Apesar de essas políticas compensatórias existirem, tais grupos continuam sendo menos favorecidos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi publicada em 1948, como destaca Piovesan (2005). Começa a desenvolver-se o Direito Internacional dos Direitos Humanos mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção. A Declaração de 1948 confere respaldo axiológico à unidade valorativa nesse campo de Direito, com ênfase na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 4).

No ano de 1965, a ONU realizou e aprovou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada por 167 países, incluindo o Brasil. Segundo Piovesan (2005, p. 48), a convenção foi fundamental para o combate à discriminação:

Desde seu preâmbulo, essa Convenção assinala que qualquer “doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum”. Adiciona a urgência de adotar-se todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e para prevenir e combater doutrinas e práticas racistas.

Ainda em Piovesan (2005), as ações da ONU na direção dos direitos humanos são fundamentais em um país em que os afrodescendentes são 64% de pobres e 69% de indigentes. Assim, faz-

se necessária a adoção de ações afirmativas em benefício da população afrodescendente, em especial, nas áreas da educação e do trabalho.

Neste sentido, de acordo com Gomes (2017), no âmbito brasileiro, o Movimento Negro tem expandido a politização da raça e da identidade negra pelo país.

A Constituição Federal de 1988 apresenta em seu conteúdo a preocupação com ações em busca de justiça social e igualitária, como a dignidade humana como fundamento da Nação. Consta no preâmbulo da Constituição Federal:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Nesse preâmbulo da Constituição Federal destaca-se o sentido ideológico, percebe-se a intenção do legislador brasileiro na construção de valores sociais e democráticos, com direções à promoção do bem-estar geral.

Baseando-se em Johann (2017), analisando a Constituição Federal de 1988, ao definir em seu preâmbulo que o Brasil se constitui de “Estado Democrático de Direito”, demonstrou a preocupação de nossos constituintes com a busca pela justiça social e igualitária.

Dentre seus princípios fundamentais, a Constituição vigente insere a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, e, da mesma forma, eleva o princípio da igualdade a objetivo a ser alcançado, além de alocá-lo no rol dos direitos fundamentais.

O Art. 1º da Constituição Federal destaca a importância dos direitos dos cidadãos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Bertoncini e Filho (2012) ressaltam que o princípio da igualdade é o principal fundamento que legitima a adoção de ações afirmativas, sobretudo porque são utilizadas para corrigir as distorções de toda a natureza que se consolidaram em nível nacional com o passar dos anos, referente a variados grupos sociais, a exemplos dos negros, índios, mulheres, idosos, pessoas portadoras de deficiência, homossexuais e outros.

A implantação de políticas de ações afirmativas, portanto, sob as perspectivas de um legítimo Estado Democrático de Direito, tal como instituído na Constituição Federal de 1988, não se mostra apenas possível, como, também, necessária à concretização dos anseios constitucionais, de forma a possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com a redução das desigualdades sociais enraizadas nas relações humanas. (BERTONCINI; FILHO, 2012, p. 65).

A Constituição Federal de 1988, assim como as análises realizadas por juristas, destacam a importância das políticas de ações afirmativas como instrumento de diminuição da desigualdade.

2.6 Casos de sucesso no mundo: políticas de ações afirmativas na Índia e no Brasil

Na Índia, as políticas de ações afirmativas, desde o começo, tomaram a forma de “reservas” (posições ou assentos reservados). De acordo com Weisskopf (2008), os candidatos podem obter acesso sem competir com candidatos de grupos não contemplados pela política. O tamanho da cota reservada é geralmente definido de acordo com a proporção do grupo contemplado em relação ao total da população indiana.

As políticas de ações afirmativas na Índia têm suas origens no começo do século XX, quando foram implementadas em algumas províncias do sul do país sob domínio do Raj como resposta a crescentes movimentos populares contra a dominação de membros da casta Brahmin (mais alta). Logo após a independência, em 1947, a nova constituição nacional fincou as bases da estrutura legal das atuais políticas de ações afirmativas indianas – embora a previsão constitucional de tratamento preferencial e determinados grupos coexista de forma tensa com afirmações mais gerais de oportunidades iguais e não-discriminação. (WEISSKOPF, 2008, p. 37).

Destaca-se que, assim como no Brasil, na Índia as políticas vêm de cima para baixo, promovidas pelos atores governamentais e sofre resistências em alguns órgãos subordinados.

Depois de várias décadas, a Índia tem presenciado um importante aumento, após partir de um patamar extremamente baixo, na integração dos Dalits e dos Adivasis (classes que sofrem preconceito racial) na elite educacional indiana.

De acordo com Weisskopf (2008), o fato de que hoje Dalits e Adivasis estejam menos sub-representados na elite indiana certamente reforça a legitimidade e, portanto, a efetividade do sistema político democrático indiano. As políticas também têm contribuído de outras maneiras para o fortalecimento da sociedade indiana.

Há indícios de que os Dalits e Adivasis formados buscam, com maior frequência que outros, realizar objetivos não materiais, como a prestação de serviços à comunidade, especialmente as mais necessitadas.

Destaca-se que os Dalits e Adivasis têm maior motivação, entretanto, ressalta-se que ainda existem muitas ações a serem realizadas, pois persiste o preconceito racial e, assim, a necessidade de apresentar caminhos para igualdade social.

No Brasil, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi uma das pioneiras no início das discussões acerca da implantação de políticas de ações afirmativas. Silva Filho (2013) afirma que, desde 1998, o debate sobre as cotas foi colocado pelo Centro de Estudos Afrodescendente (CEAFRO), ao apresentar à Reitoria da época propostas de ações afirmativas que postulava implantar um sistema de cotas raciais e sociais na graduação.

Em 17 de maio de 2003, a UFBA fez a primeira apresentação pública das diretrizes e princípios do anteprojeto do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, já ressaltando os quatro eixos da proposta: preparação, ingresso, permanência e pós-permanência.

De acordo com Silva Filho (2013), inicialmente o projeto enfrentou várias barreiras: a falta de destinação orçamentária para implantação das medidas de permanência estudantil, o preconceito e a resistência dos grupos contrários à sua implantação. Na percepção dos discentes atendidos pelas políticas de ações afirmativas, as políticas são um “tratamento desigual”, mas esse tratamento desigual não é ilegítimo nem injusto na medida em que “corrige” problemas do passado.

Ainda em Silva Filho (2013), os discentes da UFBA identificam claramente a discriminação racial, na sociedade e mesmo na UFBA, dentro dos cursos de caráter mais elitizado, questionando a existência de uma “democracia racial” e reafirmando a primazia do argumento de garantir igualdade de condições para todas as pessoas, corrigindo distorções e focando especialmente em negros e pobres. Percebe-se a constituição de um sentimento de pertencimento a esse grupo social, de um orgulho dos que “vêm de baixo” e “lutam pelo seu espaço” e pela compreensão de que não se garante justiça sem atacar privilégios ou ferir interesses, essenciais na disputa de hegemonia na sociedade.

Para se confirmar a importância da aplicação das políticas de ações afirmativas:

Já no ano de 2006, os resultados acadêmicos dos alunos na UFBA atestavam que, na maior parte dos cursos, o rendimento dos alunos cotistas era superior aos alunos não cotistas, além do nível de evasão ser menor. Essa constatação descredenciou as principais argumentações contrárias às cotas: de que os alunos cotistas não teriam condições de acompanhar o nível de exigência dos professores universitários e que o padrão de excelência acadêmica da instituição estaria comprometido. (SILVA FILHO, 2013, p. 114).

Os resultados das políticas de ações afirmativas implantadas na UFBA apresentam elementos de uma trajetória de mudanças das instituições. Mudanças baseadas na discussão da identidade étnico-racial e inserção dos negros nas universidades e da diminuição do preconceito racial.

3. DISCENTES CONTEMPLADOS PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS

No trabalho apresentado neste *e-book*, foram selecionados para análise 715 discentes dos cursos superiores do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) que ingressaram através das políticas de ações afirmativas no período de 2018 a 2019.

Para análise dos discentes contemplados por ações afirmativas, foi elaborado um com 21 questões, sendo 6 questões sobre o perfil do respondente, 12 questões fechadas sobre o tema do trabalho, sendo usada uma escala de Likert de 5 pontos e 3 questões abertas. Levando em consideração que as questões principais em relação ao tema do trabalho referem-se a questões com escalas proporcionais, optou-se por usar uma amostragem para proporção.

O questionário foi elaborado virtualmente com linguagens de programação livres: *HTML 5*, *CSS*, *PHP 7.0*, *JavaScript*, bem como um sistema de disparo de *e-mails* padrão com um código de acesso individual e criptografado num banco de dados *MySQL* com segurança *SSL* e não identificação do indivíduo por resposta. Além disso, os *e-mails* foram disparados semanalmente e um *e-mail* de reforço foi enviado pelo pesquisador para que as unidades amostrais tivessem conhecimento e participassem da pesquisa. A pesquisa se iniciou em 14/04/2019 e terminou em 10/06/2019, totalizando um número de respostas de 171 unidades amostrais, ou seja, ultrapassou o número estimado, resultando num erro amostral reajustado de 7%.

4. O QUESTIONÁRIO

A base de dados em questão foi composta através da resposta de 171 indivíduos que responderam ao questionário composto de 21 questões elaborado pelo autor deste *e-book*. Dessa maneira, foi realizada uma análise descritiva a respeito das respostas dos participantes, de modo a identificar os respectivos perfis e percepções dos discentes que ingressaram através das políticas de ações afirmativas. Em anexo, encontram-se tabelas descritivas que resultaram nos respectivos dados e análises. Todo resultado foi elaborado através da utilização da linguagem de programação e *software* livre chamada R.

Com o objetivo de extrair mais informações a respeito do questionário, foram realizados testes estatísticos a fim de encontrar relações de associação ou independência entre os itens que compuseram a pesquisa. A base de dados em questão refere-se à frequência e contagem das respostas obtidas através dos questionários. Dessa forma, o teste chi-quadrado é um teste não-paramétrico comumente utilizado para inferir relação de associação entre diferentes aspectos (PLACKETT, 1983). Entretanto, um dos pressupostos para a utilização deste método é que a amostra seja grande, isto é, pelo menos 5 observações de cada uma das combinações da tabela de contingência entre duas perguntas do questionário.

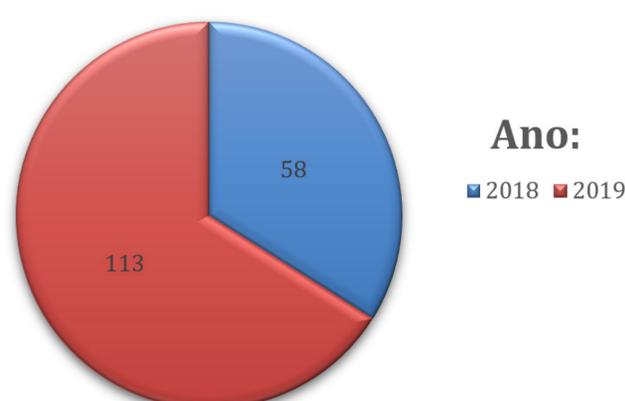
A partir da análise descritiva, é possível observar que há diversas perguntas em que há apenas um indivíduo para determinada categoria ou há um número menor do que 5 para cada resposta, o que implica que as condições necessárias para a utilização do teste chi-quadrado não são atendidas. Dessa forma, utiliza-se o teste exato de Fisher (1956), que leva em consideração pequenos tamanhos amostrais. Para este teste não-paramétrico, sob a hipótese nula, temos que a proporção relativa de uma variável é independente da segunda. Portanto, através do teste pode-se rejeitar ou não esta hipótese.

4.1 Questões de perfil do respondente

Q1: Em qual ano que você ingressou no IFSP?

Esta pergunta refere-se ao ano de ingresso do discente no Instituto Federal de São Paulo. Dos 171 participantes, 58 (33,9%) responderam que ingressaram em 2018, enquanto 113 (66,1%) responderam 2019.

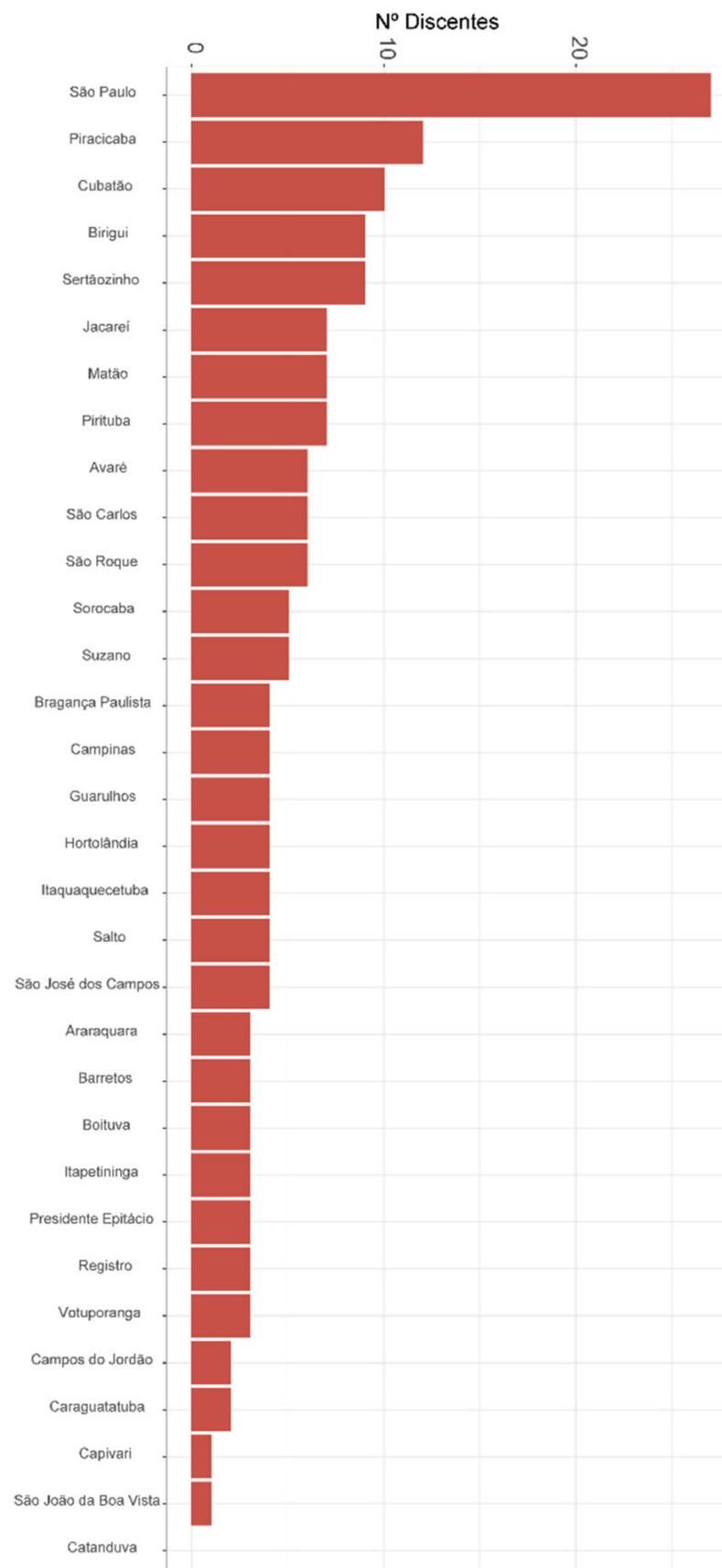
Figura 10 – Respostas da questão 1



Q2: Em qual *campus* você está matriculado?

No segundo item do questionário, os participantes indicaram o município no qual situa-se o *campus* em que eles estão matriculados. No total, foram disponibilizados para resposta 31 municípios. Através das respostas, é possível perceber uma concentração na capital paulista, seguida por outras cidades como Piracicaba, Cubatão, Birigui e Sertãozinho, respectivamente. O município de Catanduva não teve discentes que participaram do questionário.

Figura 11 – Respostas da questão 2



Fonte: Autor

Q3: Em qual curso você está matriculado?

No terceiro item do questionário, os participantes indicaram o curso em que eles estão matriculados. No total, foram disponibilizadas para resposta 42 opções. Através das respostas, é possível perceber uma concentração nos cursos de: **Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras**, respectivamente, totalizando 51,76% dos discentes nestes cursos.

Figura 12 – Respostas da questão 3

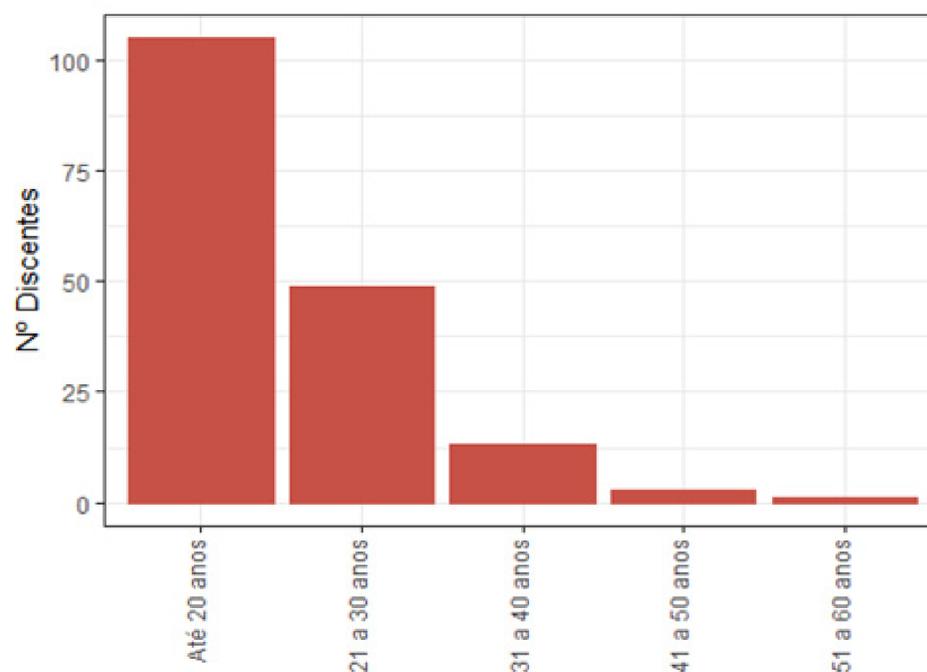


Fonte: Autor

Q4: A sua idade está em qual faixa etária?

No quarto item do questionário, foi perguntada a idade dos discentes. Foram disponibilizadas seis opções de faixa etária correspondentes aos intervalos: até 20 anos, 21 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos, 51 a 60 anos, mais de 60 anos. É possível perceber a predominância dos grupos de discentes de até 20 anos de idade e de 21 a 30 anos de idade, o que mostra um perfil mais jovem dos participantes da pesquisa.

Figura 13 - Respostas da questão 4

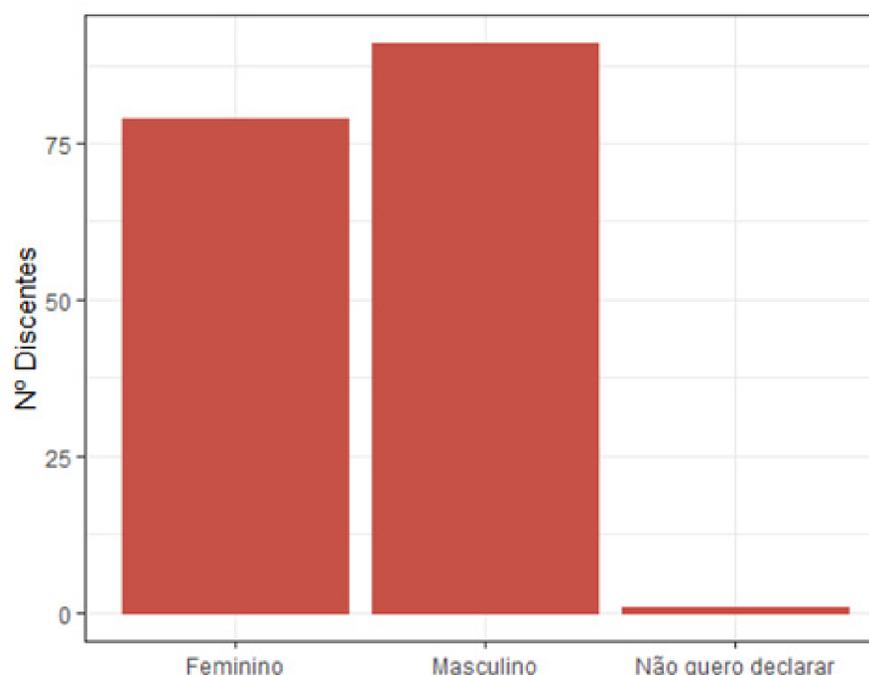


Fonte: Autor

Q5: Qual é o seu gênero?

Na quinta questão, foi perguntado o gênero dos participantes. 79 discentes se declararam do gênero feminino, enquanto 91 responderam pertencer ao gênero masculino. Uma pessoa preferiu não declarar. O resultado mostra uma relativa homogeneidade entre os gêneros dos discentes.

Figura 14 – Respostas da questão 5

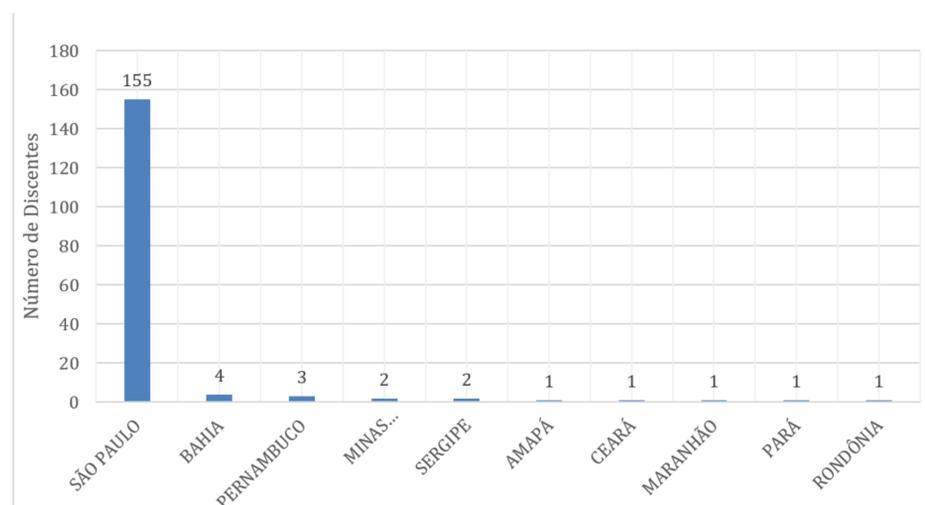


Fonte: Autor

Q6: Qual é seu estado e cidade de origem?

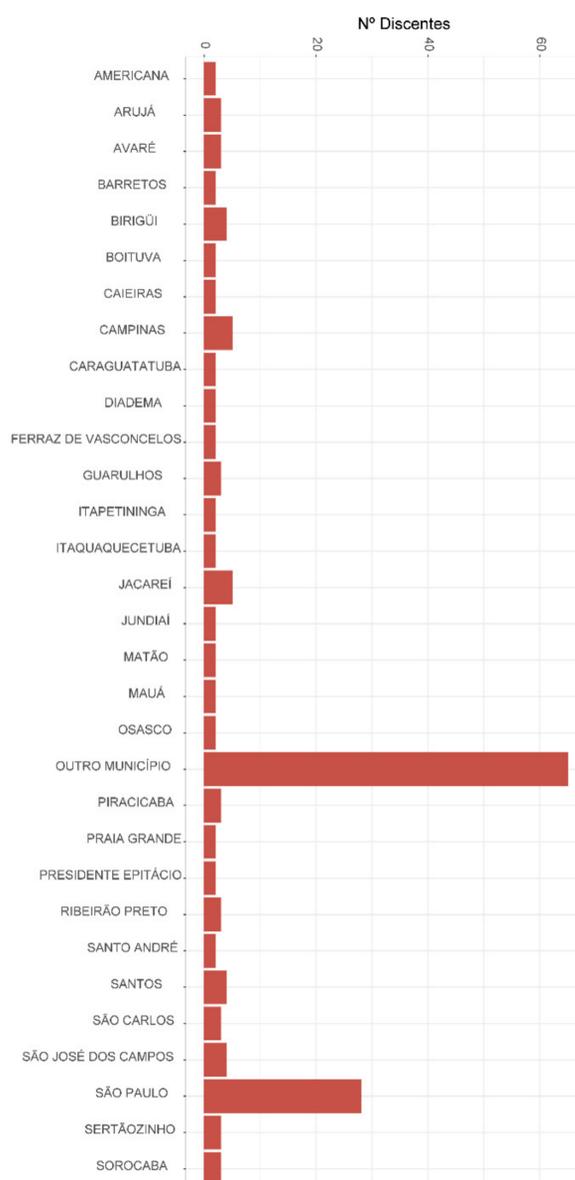
Neste item do questionário, os discentes responderam qual é o estado e a cidade de origem. No que se refere ao estado, há uma maioria absoluta de participantes provenientes de São Paulo, totalizando 155 (90%) indivíduos. Entretanto, no que se refere ao município de origem, a distribuição encontra-se mais pulverizada. Apesar de São Paulo ainda concentrar um grande número de discentes, participantes que são representados por meio de apenas um município somam um total de 65 pessoas.

Figura 15 – Respostas da questão 6 (a)



Fonte: Autor

Figura 16 – Respostas da questão 6 (b)



Fonte: Autor

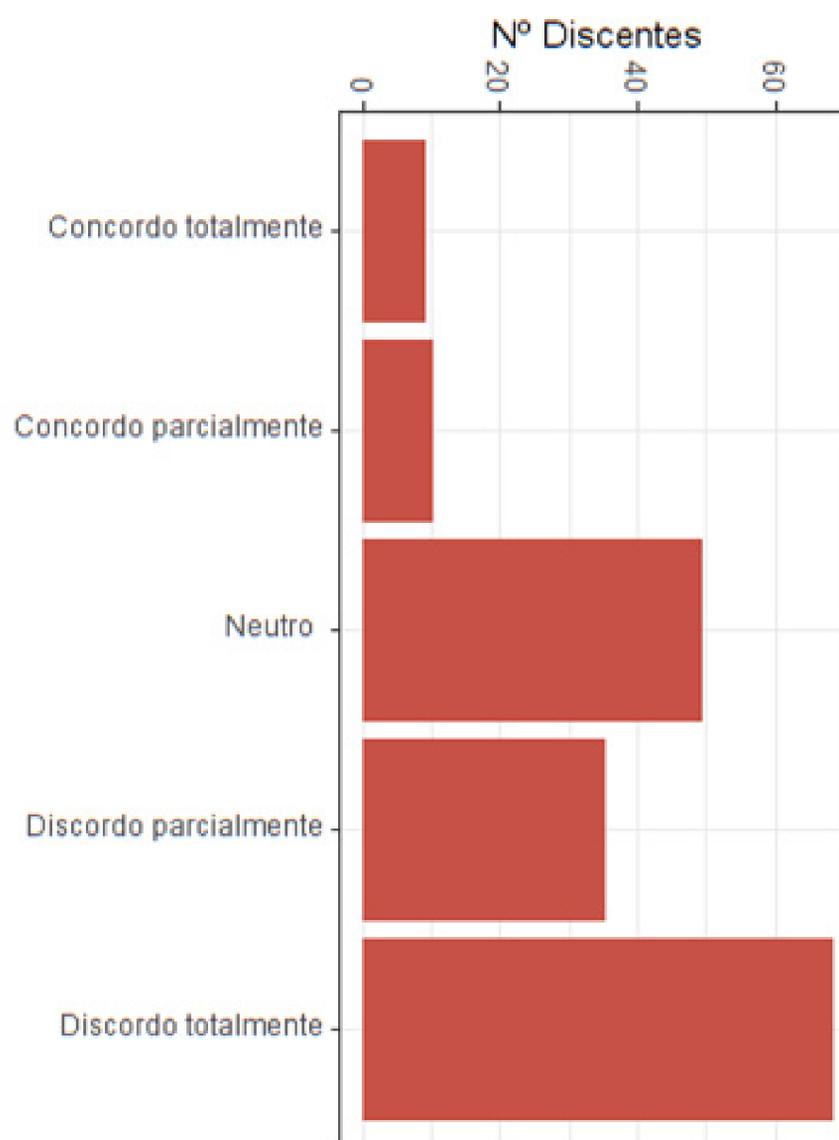
4.2 Questões fechadas sobre o tema do trabalho

A partir da **Questão 7** do questionário, as perguntas são feitas de modo que o participante responde selecionando uma opção dentro do espectro de cinco categorias: Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Neutro, Discordo parcialmente, Discordo totalmente.

Q7: Tenho conhecimento do que são políticas de ações afirmativas instituídas através da Lei 12.711/2012, adotadas por todas as Universidades Federais e os Institutos Federais.

O sétimo item do questionário diz respeito ao conhecimento das políticas de ações afirmativas pelos discentes. A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria desconhece o tema através das respostas de *Discordo Parcialmente* (35) e *Discordo totalmente* (68) que correspondem a um total de 103 (60,2%) indivíduos. Apenas 9 e 10 pessoas responderam *Concordar Totalmente*, ou *Concordar Parcialmente* respectivamente, enquanto 49 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 17 – Respostas da questão 7

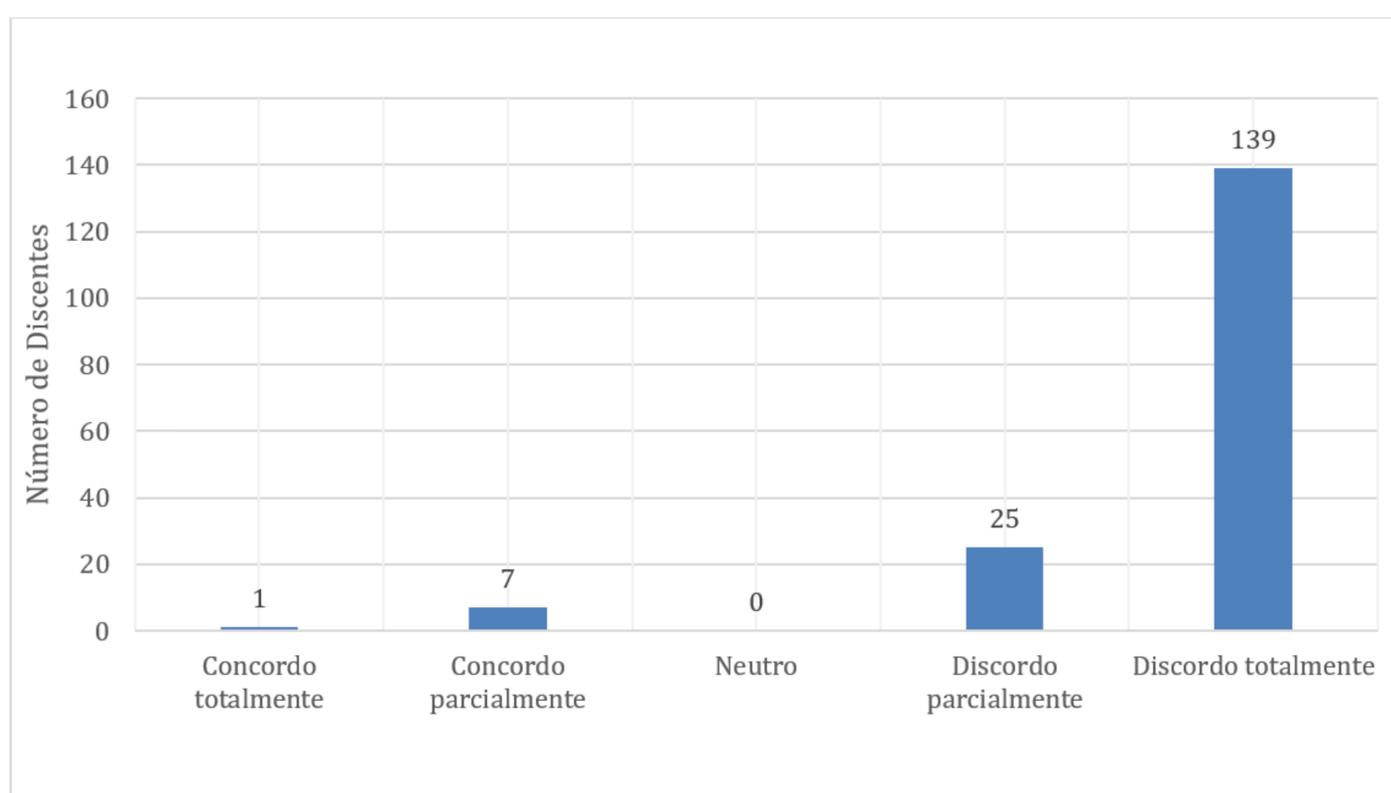


Fonte: Autor

Q8: Tenho conhecimento do processo de seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que participei para ingresso no IFSP.

Neste item do questionário, foi interrogado o conhecimento do processo de seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria desconhece o processo através das respostas de *Discordo Parcialmente* (25) e *Discordo totalmente* (139) que correspondem a um total de 164 (95,9%) indivíduos. Apenas 1 e 7 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente* respectivamente, enquanto nenhum discente se manifestou de maneira **Neutra**.

Figura 18 – Respostas da questão 8

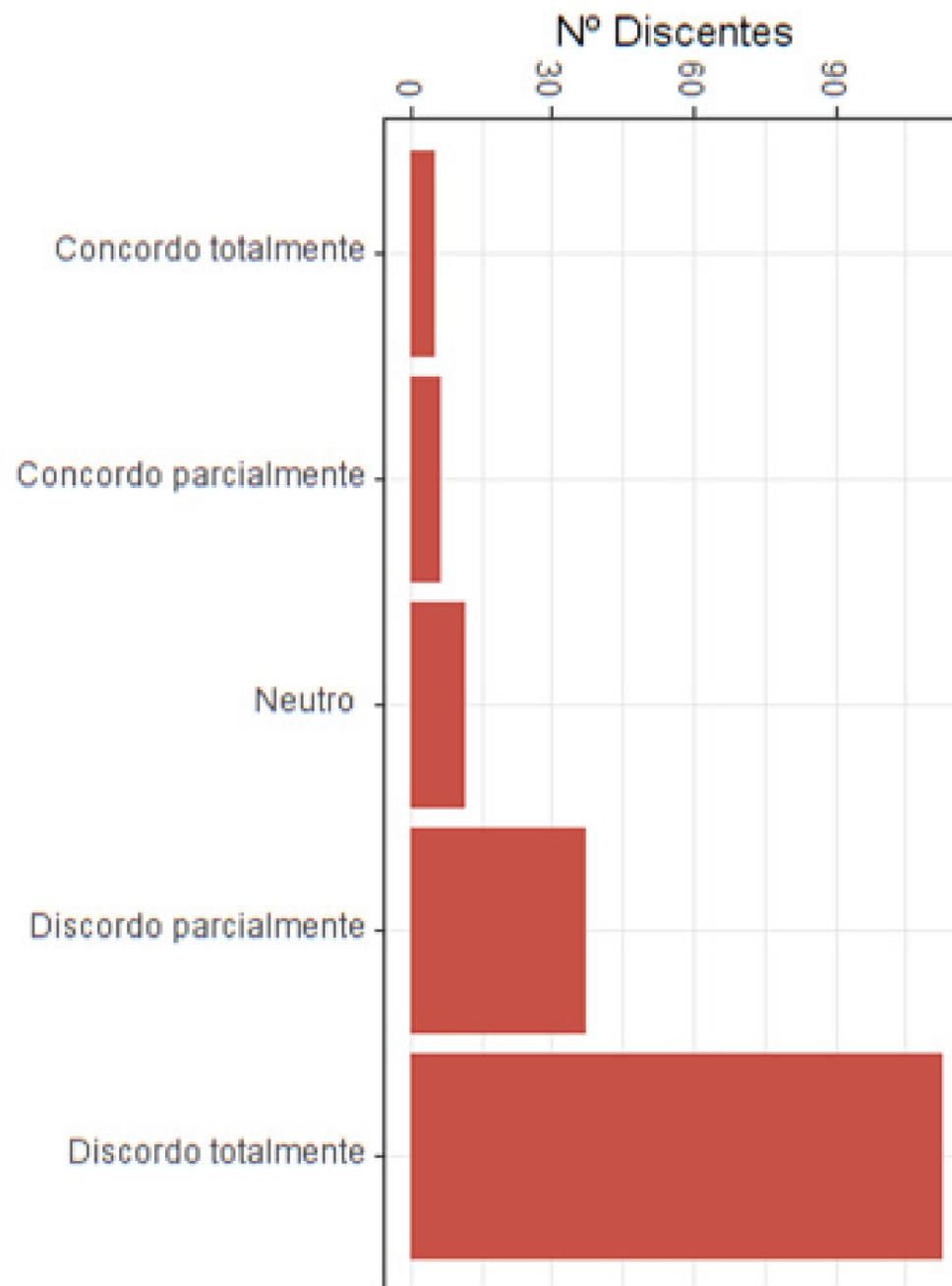


Fonte: Autor

Q9: As políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, são necessárias para garantir o ingresso dos discentes afrodescendentes nas instituições federais.

Neste item do questionário, foi interrogada se as políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, são necessárias para garantir o ingresso dos discentes afrodescendentes nas instituições federais. A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria discorda da necessidade através das respostas de *Discordo Parcialmente* (37) e *Discordo totalmente* (112) que correspondem a um total de 149 (87,1%) indivíduos. Apenas 5 e 6 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 11 discentes se manifestaram de maneira *Neutra*.

Figura 19 – Respostas da questão 9

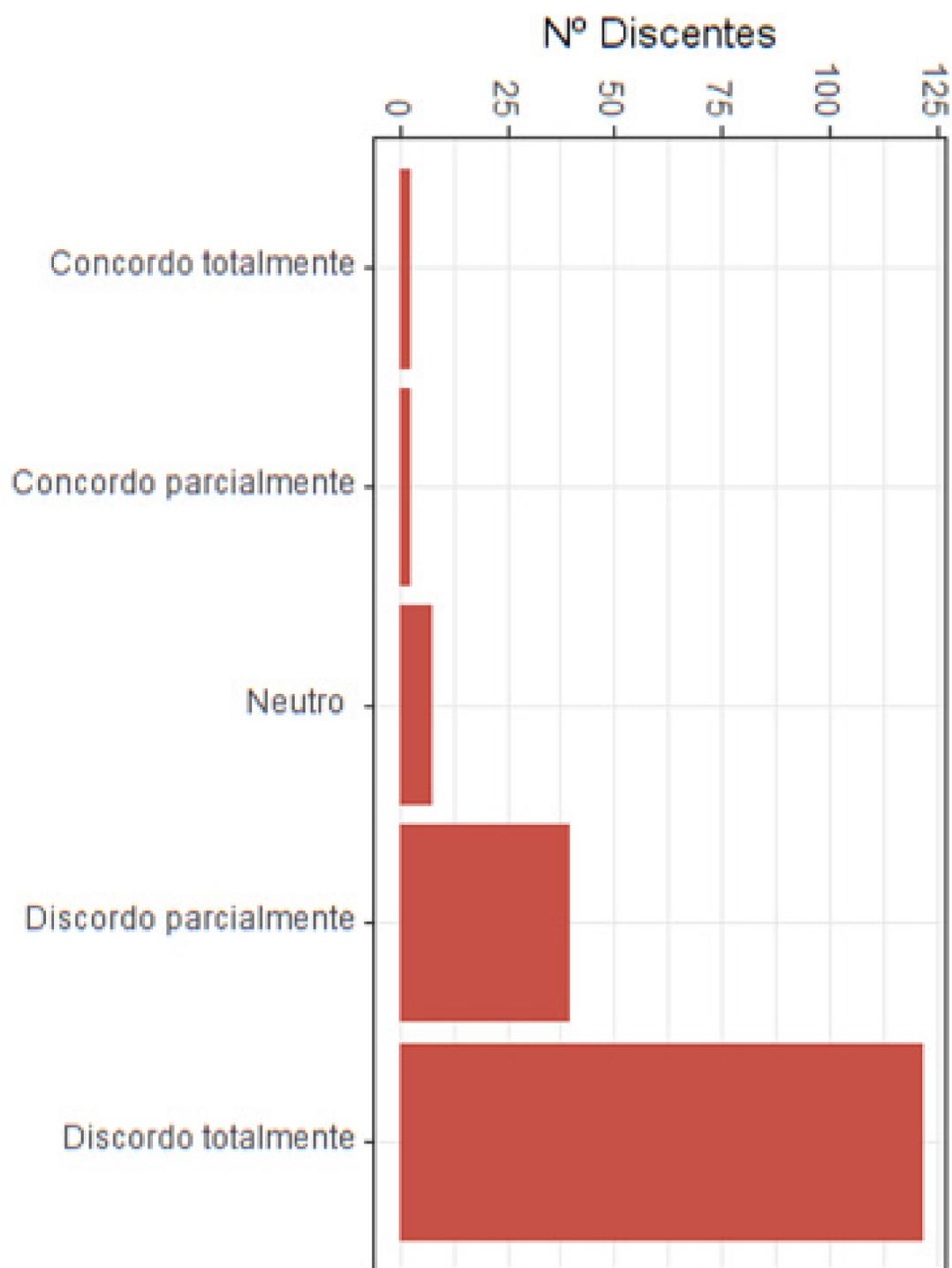


Fonte: Autor

Q10: As políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, contribuíram para o meu ingresso no IFSP.

Neste item do questionário, foi interrogada a contribuição das políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, no ingresso dos discentes nas instituições federais. A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria discorda dessa contribuição, através das respostas *Discordo Parcialmente* (39) e *Discordo totalmente* (121) que correspondem a um total de 151 (88,3%) indivíduos. Apenas 2 e 2 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente* respectivamente, enquanto 7 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 20 – Respostas da questão 10

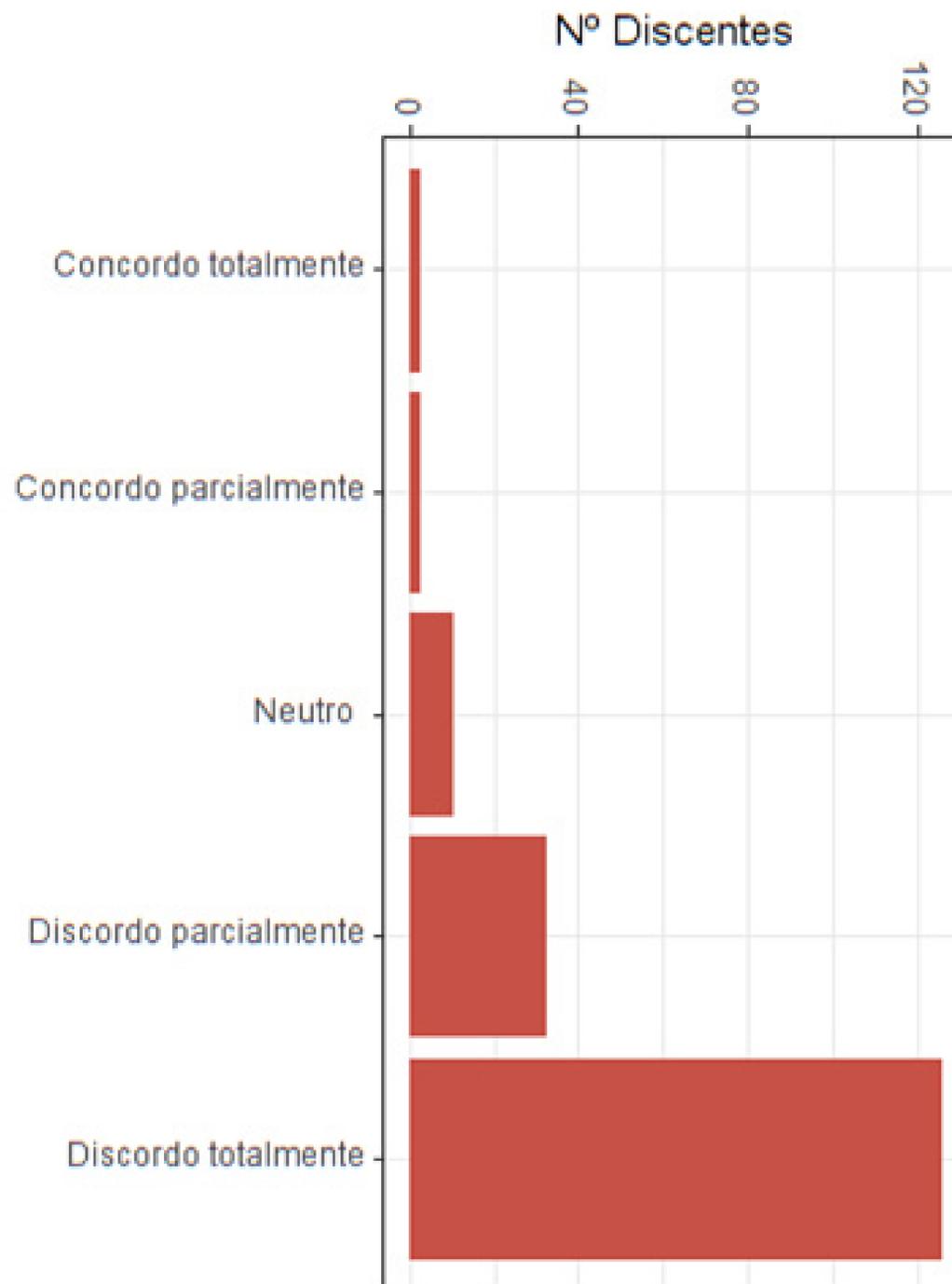


Fonte: Autor

Q11: Sou favorável às políticas de ações afirmativas que são aplicadas no ingresso do curso em que estou matriculado.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito da contribuição das políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, no ingresso dos discentes nas instituições federais. A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria discorda dessa afirmação, através das respostas de *Discordo Parcialmente* (32) e *Discordo totalmente* (125) que correspondem a um total de 157 (86.7%) indivíduos. Apenas 2 e 2 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 10 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 21 – Respostas da questão 11

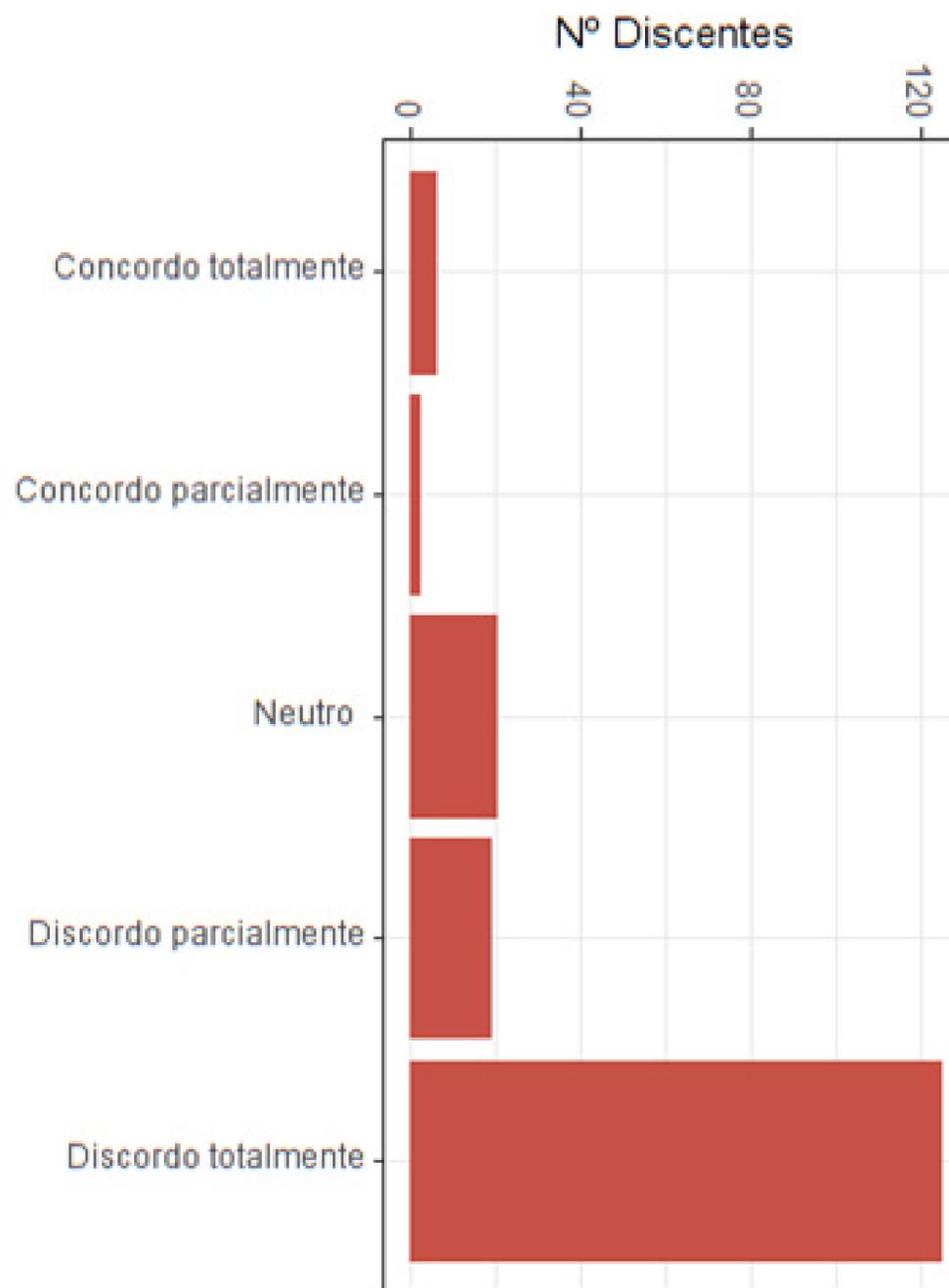


Fonte: Autor

Q12: No IFSP, observo que não ocorre nenhuma diferença no tratamento partindo dos servidores (docentes e técnico-administrativos), para com os discentes ingressantes através da lei de cotas.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito da não-ocorrência da diferença no tratamento partindo dos servidores (docentes e técnico-administrativos), para com os discentes ingressantes através da lei de cotas nas instituições federais. A partir das respostas, é possível ver que a expressiva maioria discorda dessa afirmação, através das respostas *Discordo Parcialmente* (19) e *Discordo totalmente* (124) que correspondem a um total de 151 (83,6%) indivíduos. Apenas 6 e 2 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 20 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 22 – Respostas da questão 12

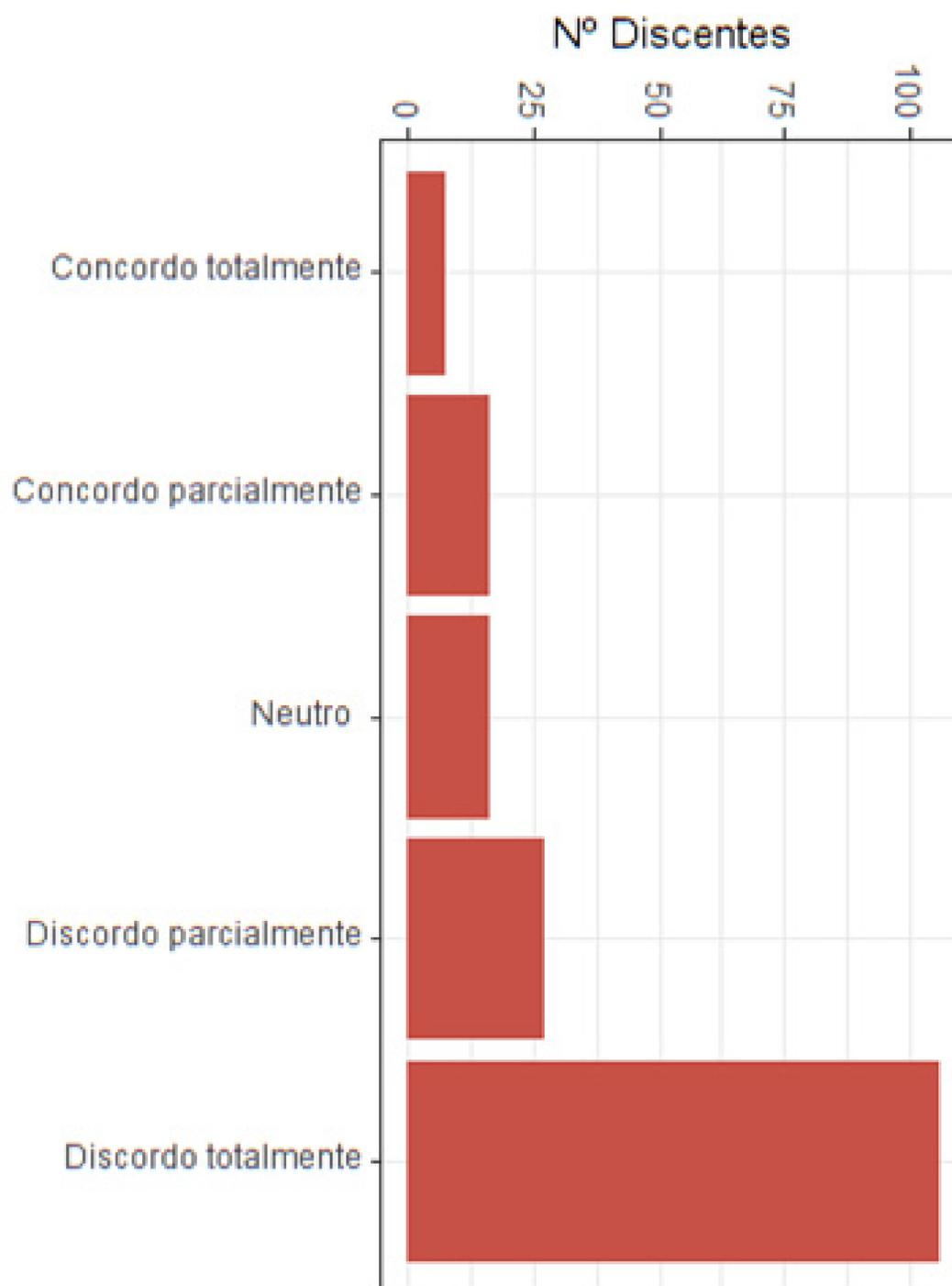


Fonte: Autor

Q13: No IFSP, observo que não ocorre nenhuma diferença no tratamento partindo dos discentes que não utilizaram a lei de cotas, com relação aos discentes ingressantes através da lei de cotas.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito da não-ocorrência na diferença do tratamento partindo dos discentes que não utilizaram a lei de cotas, para com os discentes ingressantes através da lei de cotas nas instituições federais. A partir das respostas, é possível ver que a maioria discorda dessa afirmação, através das respostas de *Discordo Parcialmente* (27) e *Discordo totalmente* (105) que correspondem a um total de 132 (77,2%) indivíduos. Apenas 7 e 16 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 16 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 23 – Respostas da questão 13

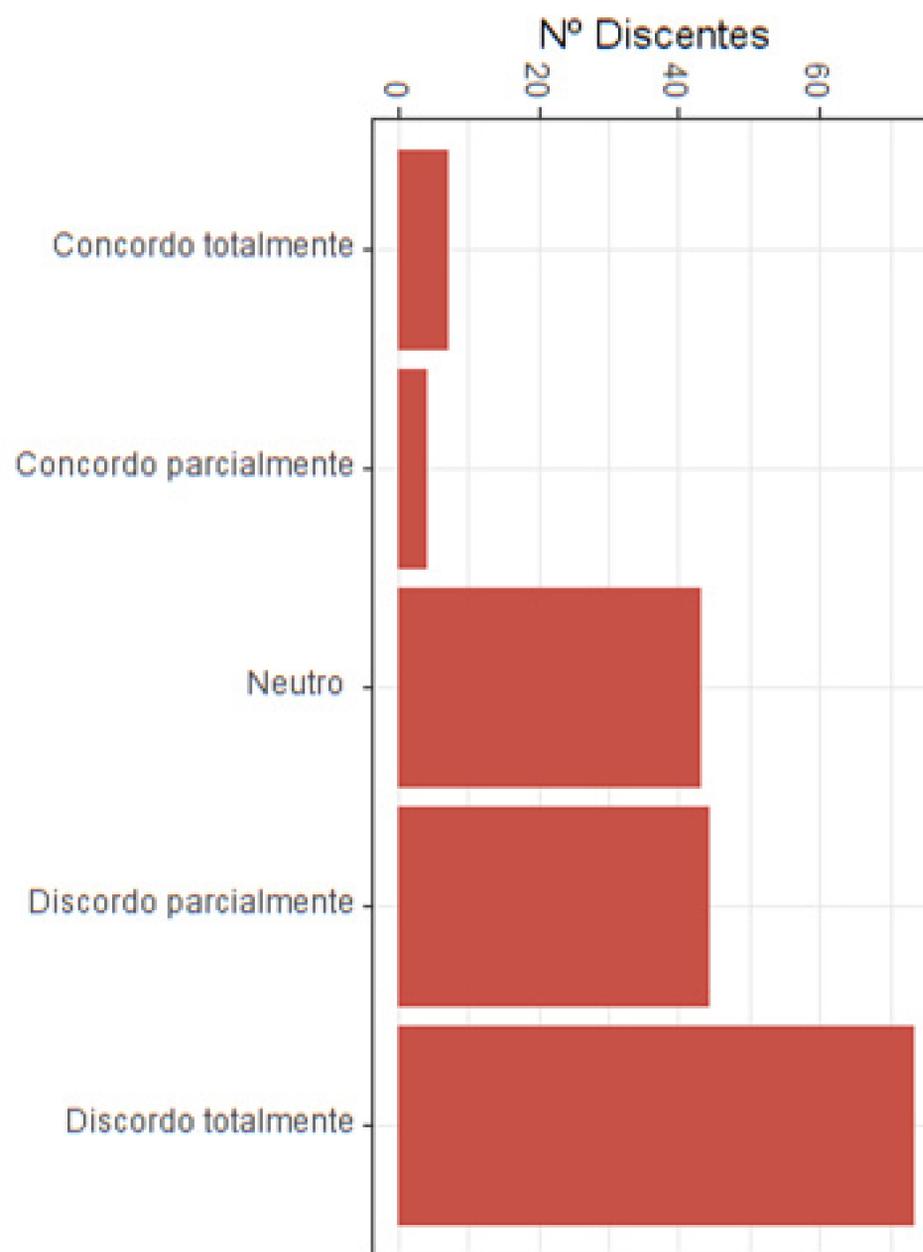


Fonte: Autor

Q14: As políticas de ações afirmativas adotadas pelo IFSP contribuem para a diminuição do preconceito racial.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito das políticas de ações afirmativas adotadas pelo IFSP como contribuinte da diminuição do preconceito racial. A partir das respostas, é possível ver que a maioria discorda dessa afirmação, através das respostas de *Discordo Parcialmente* (44) e *Discordo totalmente* (73) que correspondem a um total de 117 (68,4%) indivíduos. Apenas 7 e 4 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 43 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 24 – Respostas da questão 14

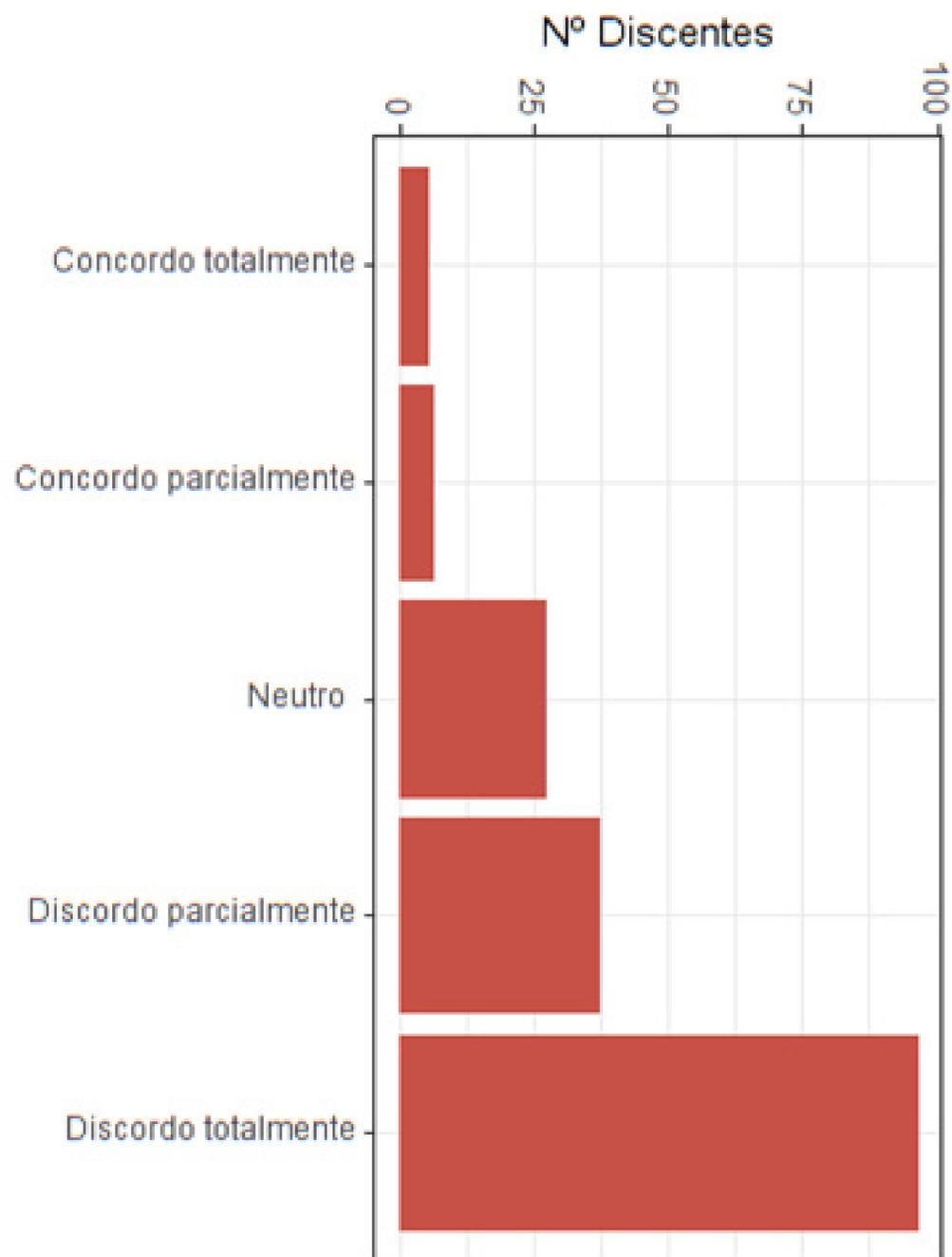


Fonte: Autor

Q15: Deveria ampliar o percentual na lei de cotas, para atendimento aos discentes afrodescendentes oriundos de escolas públicas, desta forma, ampliando as políticas de ações afirmativas.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito da ampliação do percentual na lei de cotas, para atendimento aos discentes afrodescendentes oriundos de escolas públicas, desta forma, ampliando as políticas de ações afirmativas. A partir das respostas, é possível ver que a maioria discorda dessa afirmação, através das respostas *Discordo Parcialmente* (37) e *Discordo totalmente* (96) que correspondem a um total de 133 (77,8%) indivíduos. Apenas 5 e 6 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 27 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 25 – Respostas da questão 15

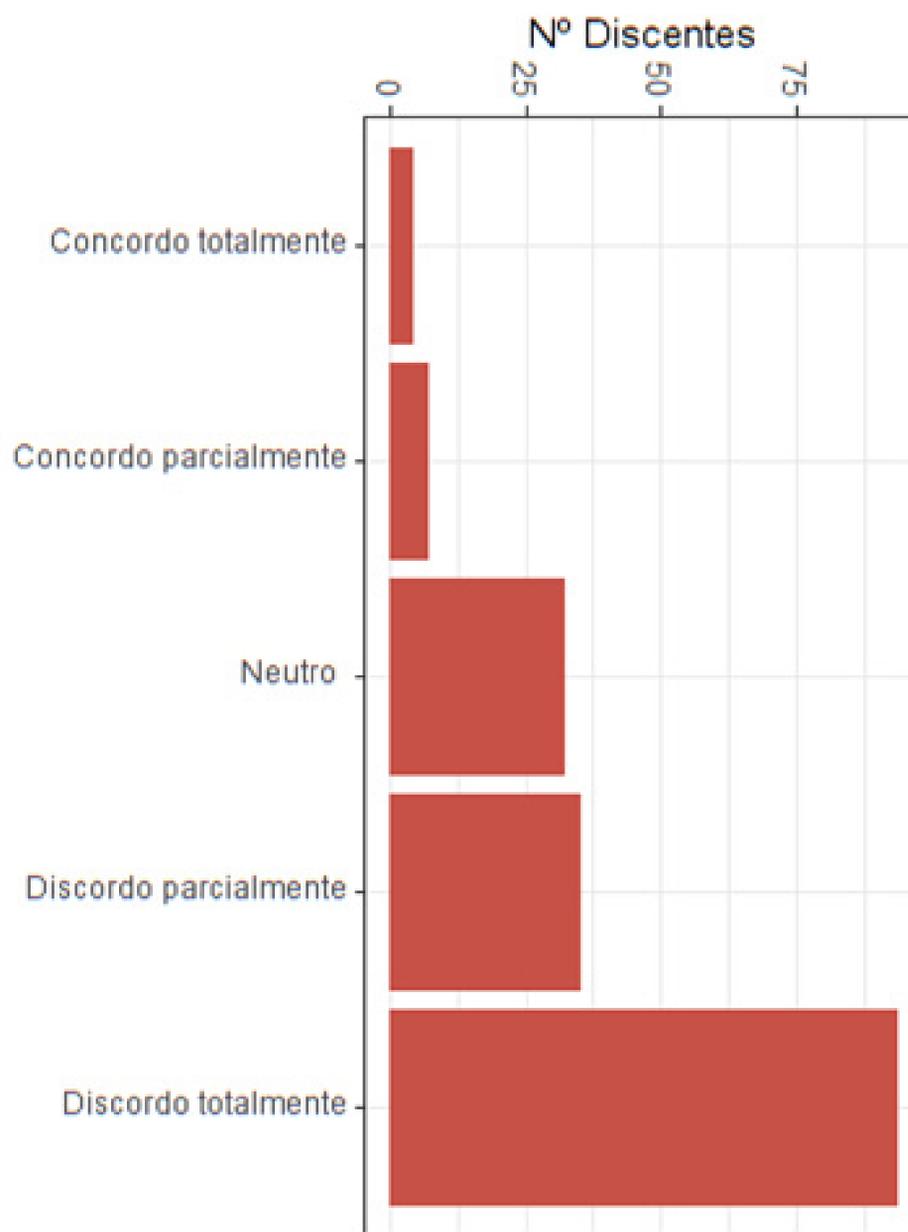


Fonte: Autor

Q16: A garantia de ações culturais voltadas para discentes ingressantes pela lei de cotas deveria ser instituída com o objetivo de ampliação das políticas de ações afirmativas e, conseqüentemente, combate ao preconceito racial.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito da garantia de ações culturais voltadas para discentes ingressantes pela lei de cotas. A partir das respostas, é possível ver que a maioria discorda dessa afirmação, através das respostas *Discordo Parcialmente* (35) e *Discordo totalmente* (93) que correspondem a um total de 128 (74,8%) indivíduos. Apenas 4 e 7 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente* respectivamente, enquanto 32 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 26 – Respostas da questão 16

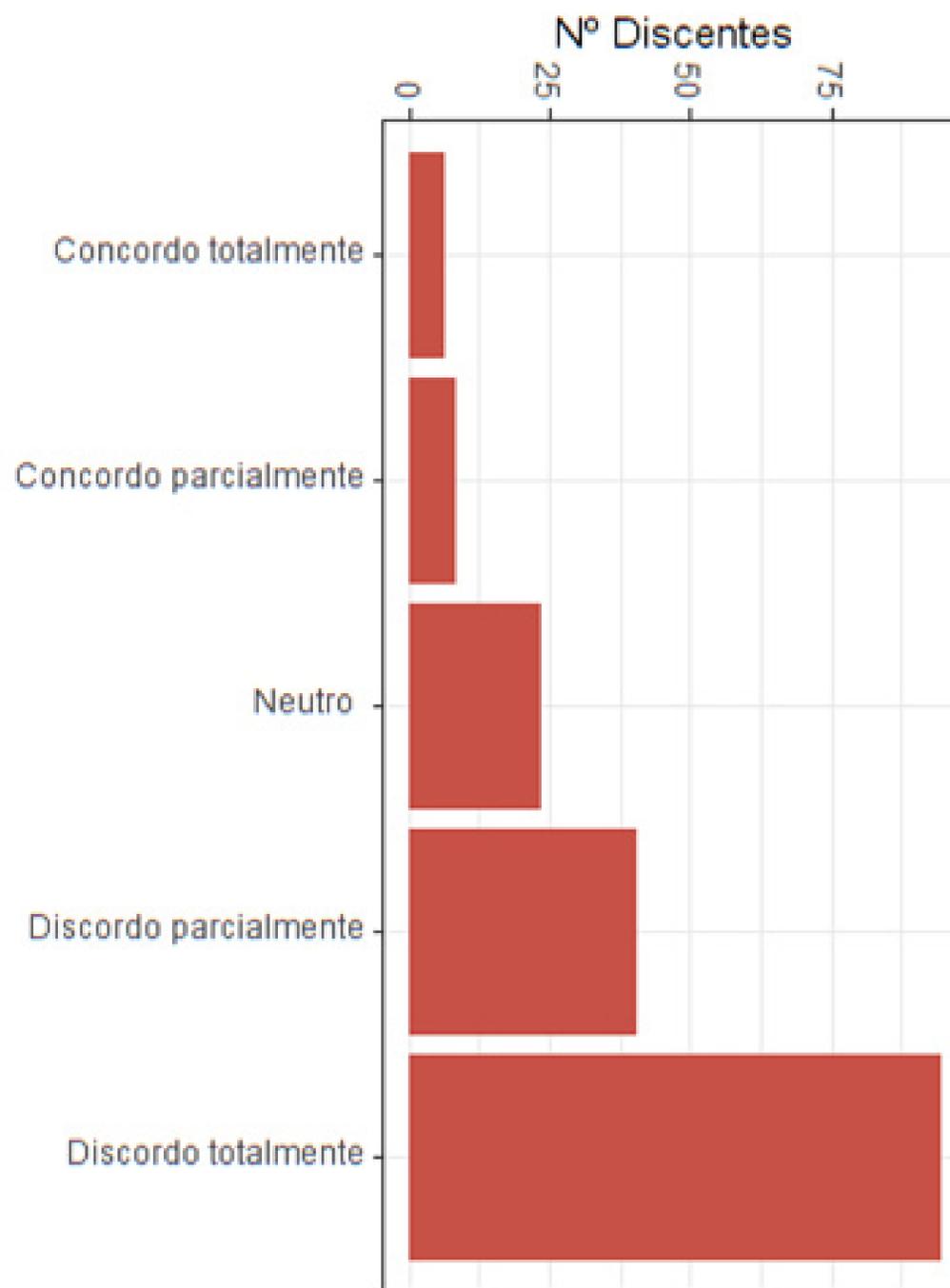


Fonte: Autor

Q17: A garantia de ações de apoio financeiro voltadas para discentes ingressantes pela lei de cotas deveria ser instituída com o objetivo de ampliar as políticas de ações afirmativas e, conseqüentemente, combater o preconceito racial.

Neste item do questionário, foi interrogada a instituição de ações de apoio financeiro voltadas para discentes ingressantes pela lei de cotas, com o objetivo de ampliar as políticas de ações afirmativas e, conseqüentemente, combater o preconceito racial. A partir das respostas, é possível ver que a maioria discorda dessa afirmação, através das respostas *Discordo Parcialmente* (40) e *Discordo totalmente* (94) que correspondem a um total de 128 (78,4%) indivíduos. Apenas 6 e 8 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente* respectivamente, enquanto 23 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 27 – Respostas da questão 17

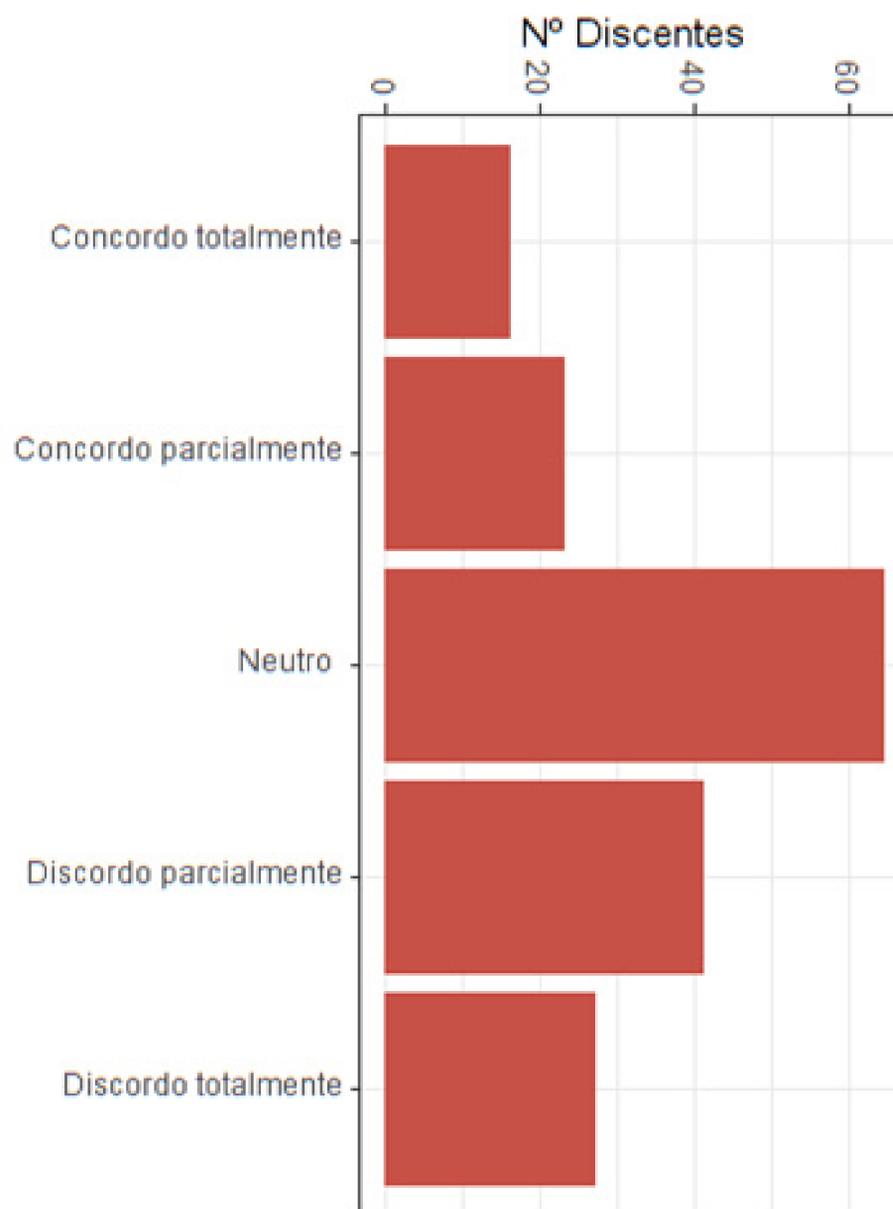


Fonte: Autor

Q18: As atividades previstas no calendário acadêmico e que são realizadas durante o ano letivo do IFSP, que debatem o tema racismo, são suficientes para a diminuição do preconceito racial dentro do IFSP.

Neste item do questionário, foi interrogado a respeito das atividades previstas no calendário acadêmico e realizadas durante o ano letivo do IFSP, que debatem o tema racismo, como sendo suficientes para a diminuição do preconceito racial dentro do IFSP. A partir das respostas, é possível ver que o grupo discorda em certo grau dessa afirmação, através das respostas de *Discordo Parcialmente* (41) e *Discordo totalmente* (27) que correspondem a um total de 68 (39,7%) indivíduos. Apenas 16 e 23 pessoas responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente*, respectivamente, enquanto 64 discentes se manifestaram de maneira **Neutra**.

Figura 28 – Respostas da questão 18



Fonte: Autor

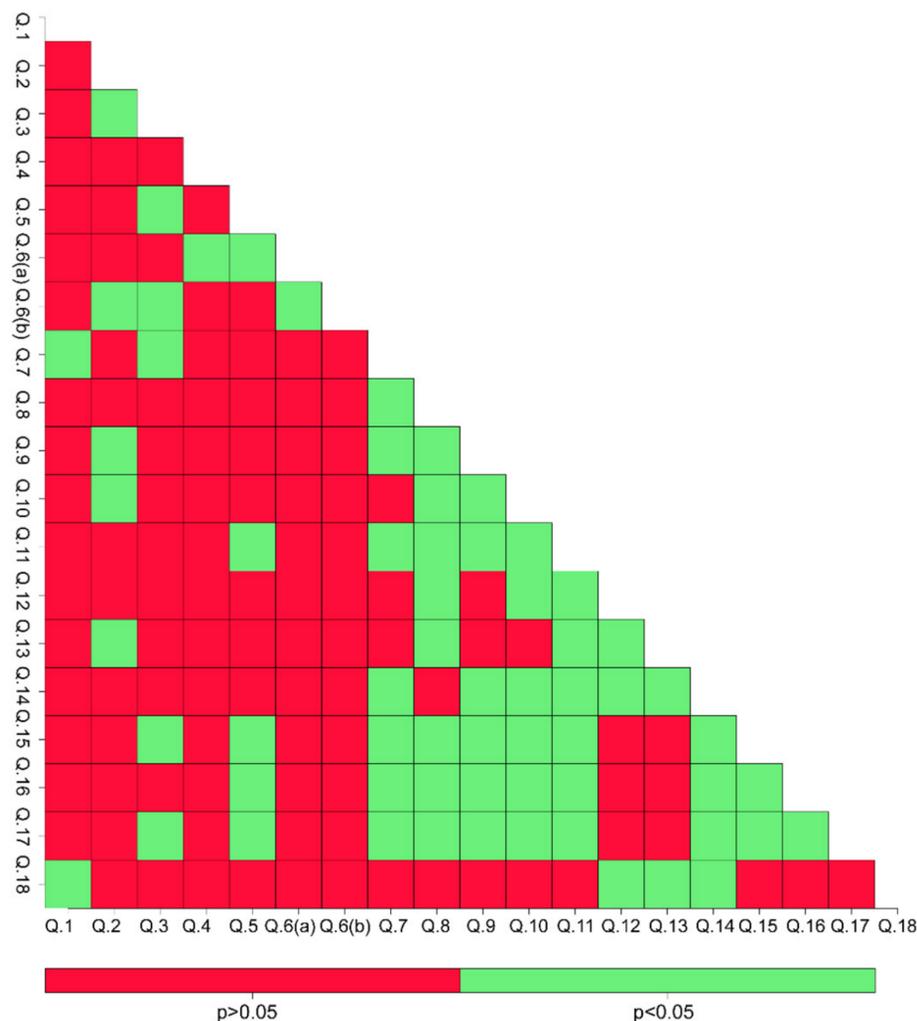
4.3 Questões abertas sobre o tema do trabalho

As questões 19 a 21 são do tipo abertas e serviram de base para a análise qualificativa da tese. De modo a analisar e visualizar de maneira mais direta e agradável simultaneamente todas as respostas, foi utilizada a técnica de *wordcloud* ou nuvem de palavras. Dessa forma, para cada item do questionário foi gerada uma nuvem de palavras que permite a interpretação da resposta dos discentes.

Q19: Quais ações e/ou atividades você entende que deveriam ocorrer dentro do IFSP para combater o preconceito racial?

O décimo nono item do questionário não foi respondido por 90 participantes. Entretanto, a partir da *wordcloud*, é possível ver dentre as respostas dadas a proposição de atividades como palestras e debates, que abrangem temas como o preconceito, história, racismo, conscientização e a negritude.

Figura 32 – Quadro de testes exato de Fisher para inferir sobre associação entre as perguntas do questionário



Fonte: Autor

Através do quadro, pode-se perceber que há diversos casos em que se rejeita a hipótese nula ($p < 0.05$) de independência entre as variáveis. Podemos exemplificar, por exemplo, que através dos testes realizados há uma associação entre o curso do discente e a sua opinião na garantia de ações de apoio financeiro voltadas para discentes ingressantes pela lei de cotas. Assim, deveria ser instituída com o objetivo de ampliação das políticas de ações afirmativas e, conseqüentemente, combate ao preconceito racial.

Outra ilustração a respeito da interpretação deste teste estatístico mostra que não há uma relação de independência entre o *campus* em que o discente está matriculado e a não-ocorrência de nenhuma diferenciação no tratamento dos discentes que não utilizaram a lei de cotas, para com os discentes ingressantes através da lei de cotas.

Observa-se ainda que há uma maior associação entre as perguntas do tema racismo, mostrando que há uma dependência sobre a proporção entre pares de respostas para esse tipo de pergunta.

4.5 Análise de correspondência múltipla

De modo a analisar as **questões tema** (questões 7-18), estas foram submetidas a uma análise de correspondência múltipla. As categorias foram codificadas de modo que as respectivas categorias 1, 2, 3, 4 e 5 representam Concordo Totalmente, Concordo Parcialmente, Neuro, Discordo Parcialmente e Concordo Totalmente, respectivamente. A Figura 33 exibe o *Biplot* das variáveis categóricas correspondente às **questões tema** resultantes da análise de correspondência múltipla.

Nesta figura, cada um dos eixos representa as duas componentes principais da ACM que apresentam a maior porcentagem de explicabilidade dos dados. A distância entre quaisquer pontos de linha (discentes) ou pontos de coluna (respostas) fornece uma medida de sua similaridade (ou dissimilaridade). Na imagem, as categorias de resposta são representadas por triângulos vermelhos, enquanto os pontos em cinza são as observações que correspondem aos discentes.

Interpretando as distâncias e as categorias da figura abaixo, observa-se que o Eixo 1 separa bem as categorias que apresentam uma resposta positiva de posicionamento em relação às perguntas propostas das respostas mais negativas, enquanto o Eixo 2 exibe uma separação entre um comportamento de discordância total e um posicionamento de discordância e neutro. Ou seja, neste caso, os quatro quadrantes representam bem o cenário de concordância, discordância ou neutralidade dos discentes, considerando todas as questões analisadas.

Através da análise de correspondência múltipla, percebe-se um padrão de alguns grupos de categorias. Um primeiro padrão a ser reconhecido é através do agrupamento de concordância completa para as perguntas 15, 16 e 17. O que gera evidências de que discentes que concordam com a garantia de ações culturais também concordam com apoio financeiro e com a ampliação do percentual de políticas de cotas.

De maneira mais geral, pelo *biplot* observa uma forte similaridade no que se refere a respostas totalmente negativas, mostrando que há uma tendência de discordância geral dos indivíduos às afirmações propostas nos **itens tema**. É possível analisar ainda que há um comportamento similar quando o quesito se refere a um posicionamento de neutralidade, ou seja, discentes que responderam de maneira neutra determinados itens tendem a se manter neutros na resposta de outras questões.

É interessante notar que itens como os triângulos Q13_5, Q12_5 e Q18_4 estão bastante próximos e os itens doze e treze referem-se à não-ocorrência de tratamento discriminatório com integrantes de cotas raciais. O item 18 refere-se à realização dos eventos acadêmicos

como suficientes para diminuição do preconceito racial. Dessa forma, pode ser interpretado como uma possível necessidade de modificação de abordagem para solucionar essa questão racial nos IFSP.

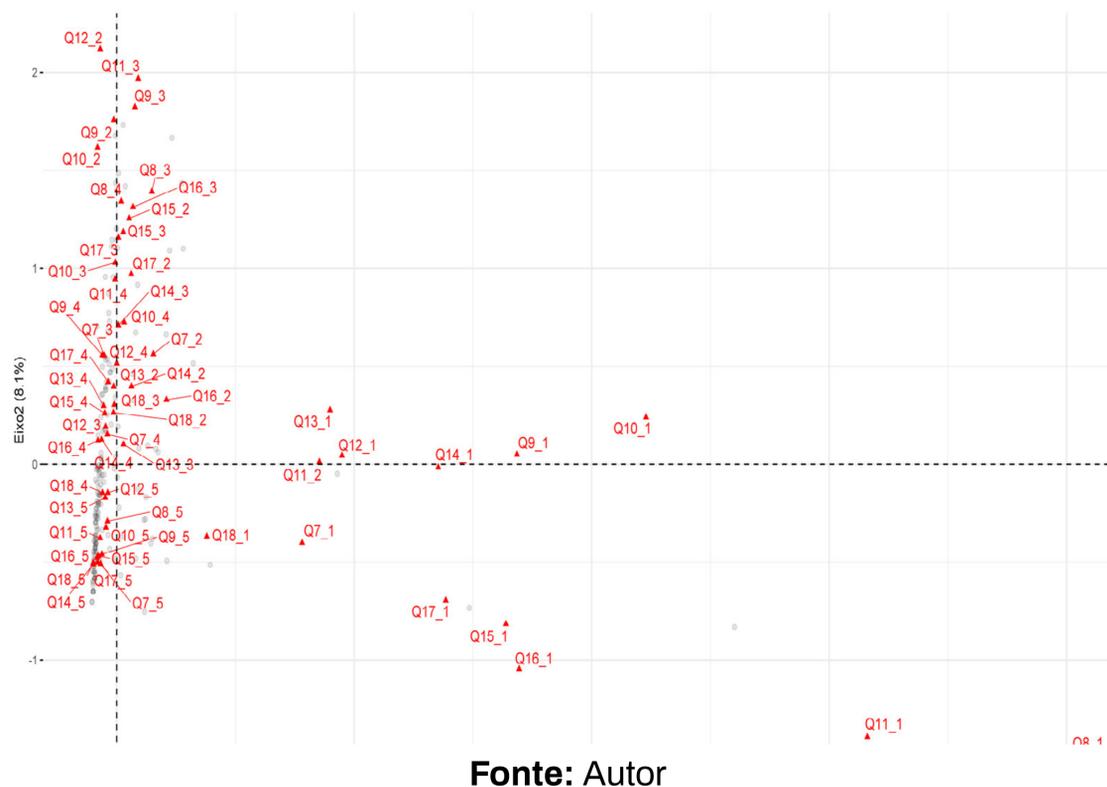
Analisando agrupamentos entre as categorias das respostas, temos ainda que a proximidade entre os itens Q7_1, Q11_2, Q12_1, Q13_2 mostra que indivíduos que concordam totalmente em ter conhecimento do que são políticas de ações afirmativas também concordam em serem favoráveis a políticas de ações afirmativas para o ingresso do curso em que estão matriculados. Eles também apresentam posicionamento de concordância total e parcial à não ocorrência de tratamento, partindo dos servidores e dos discentes que não utilizaram a lei de cotas para com os discentes ingressantes através da lei de cotas respectivamente.

Outro grupo de respostas está entre as categorias Q9_1, Q10_1 e Q14_1. A partir da análise dessas categorias, chega-se à conclusão de que os discentes que concordam totalmente que as políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, são necessárias para garantir o ingresso dos discentes afrodescendentes nas instituições federais também concordam totalmente que políticas de ações afirmativas, em especial, a lei de cotas, contribuíram para o seu respectivo ingresso no IFSP. Além disso, também concordam totalmente que as políticas de ações afirmativas adotadas pelo IFSP contribuem para a diminuição do preconceito racial.

As categorias Q11_11 e Q8_1 na Figura 33 mostram que os discentes que são totalmente favoráveis às políticas de ações afirmativas aplicadas no ingresso do curso em que estão respectivamente matriculados também concordam completamente ao afirmar que possuem conhecimento do processo de seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que participaram para ingresso na IFSP.

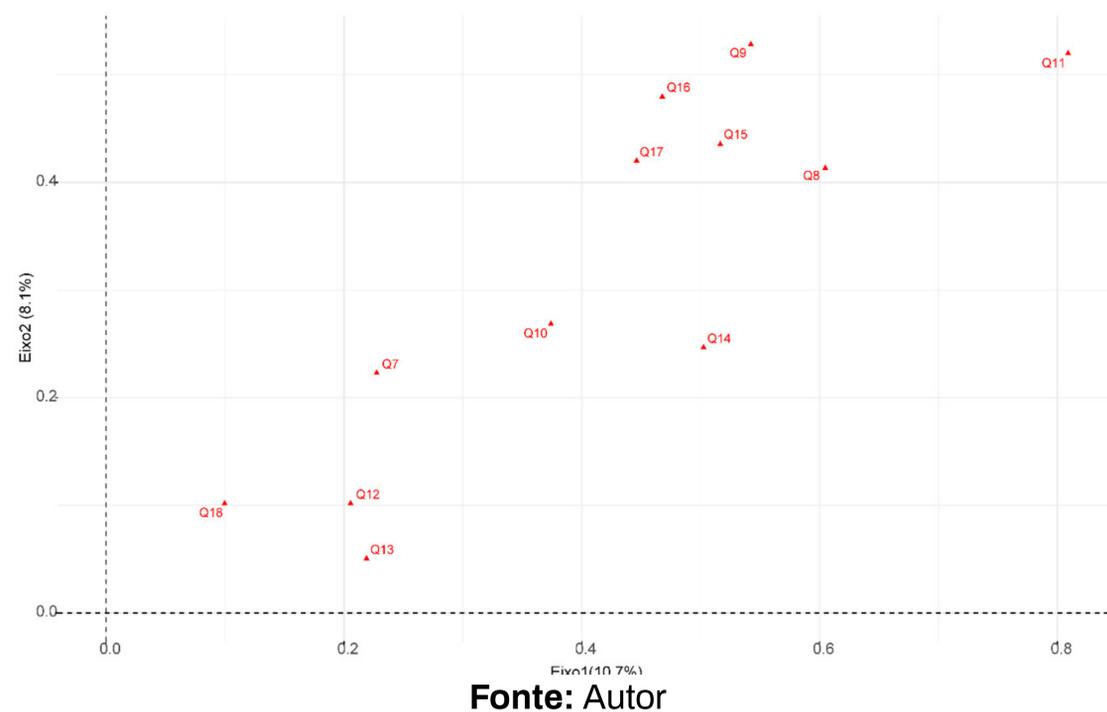
Além dos grupos que convergem no posicionamento de concordância, há também outro grupo importante a ser destacado que é composto das categorias Q9_3, Q11_3 e Q12_2. A partir desse conjunto, interpreta-se que discentes que possuem posicionamento neutro em relação à política de cotas como necessária para garantir o acesso dos discentes afrodescendentes nas IFSP também possuem posicionamento neutro à aplicação de políticas públicas, em especial, cotas, nos respectivos cursos matriculados, além de concordarem parcialmente com o fato de não-ocorrer nenhuma diferença no tratamento por parte dos servidores para com os discentes ingressantes através da lei de cota.

Figura 33 – Biplot das variáveis categóricas correspondente às questões tema resultante da análise de correspondência múltipla



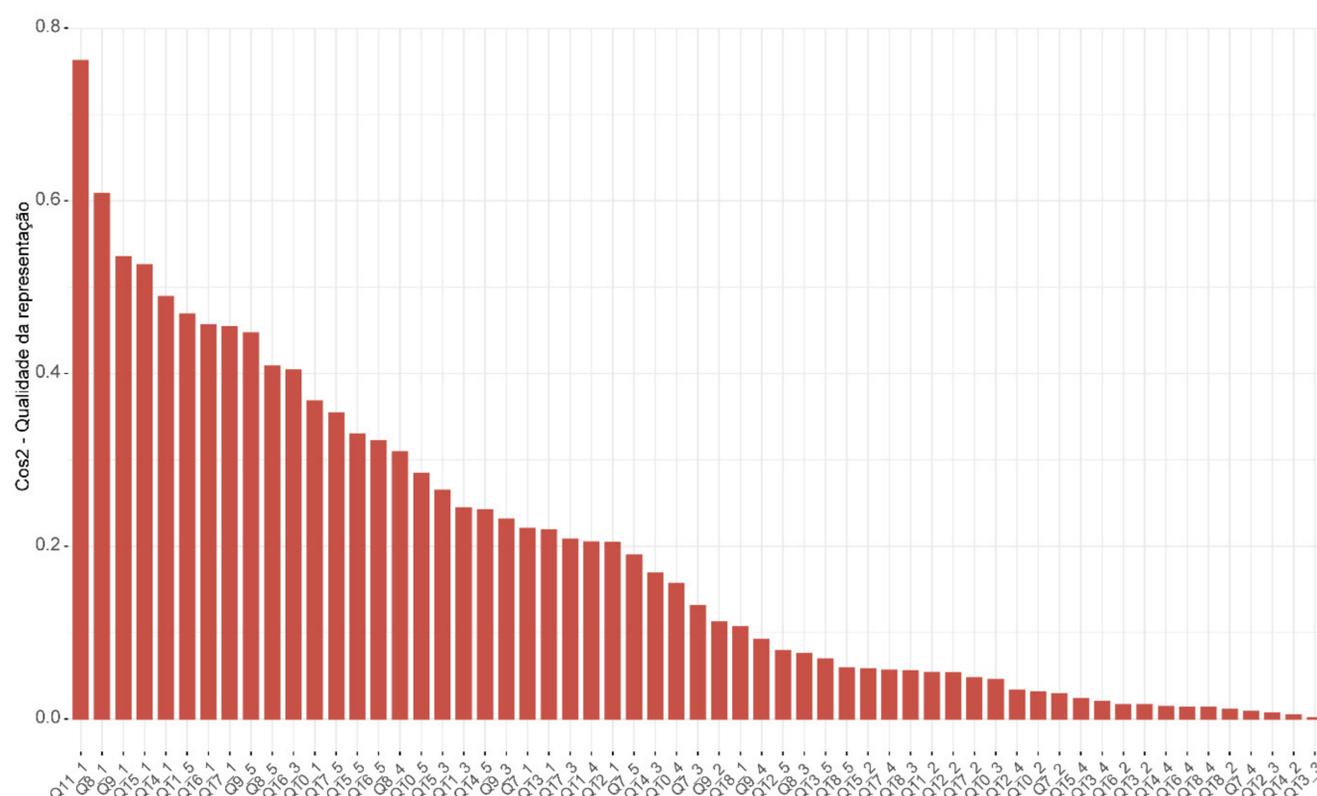
Através da análise de correspondência múltipla, também é possível verificar a correlação das variáveis (item dos questionários). A Figura 34 mostra esse resultado em que a coordenada de cada item do questionário corresponde ao quadrado da correlação entre as variáveis e os eixos dos componentes. Interpretando esse resultado, pode-se observar novamente a tendência de correlação entre as perguntas 12, 13 e 18, mostrando que há uma associação entre o papel das atividades do calendário acadêmico atual nos IFSP para o combate ao racismo nos IFSP e não-ocorrência de diferença de tratamento com os discentes cotistas por parte de discentes e corpo docente/técnico dos institutos.

Figura 34 – Visualização da correlação entre variáveis e componentes principais da ACM



Outra propriedade importante na ACM refere-se à qualidade da representação e é chamada de cosseno quadrado (\cos^2), que mede o grau de associação entre categorias variáveis e um eixo específico. Se uma categoria variável é bem representada por duas dimensões, a soma do \cos^2 é igual a um. A Figura 35 mostra o resultado das categorias considerando as dimensões das componentes do Eixo1 e Eixo2. Pode-se perceber que as categorias destacadas e comentadas na Figura 33 são aquelas que apresentam maior qualidade da representação, o que representa uma maior assertividade e segurança a respeito das interpretações realizadas anteriormente. Além destas, há também as categorias como a Q9_5, Q8_5, Q16_3, e etc., que mostram uma boa qualidade nos eixos apresentados.

Figura 35 – Valores da qualidade de representação (\cos^2) das categorias



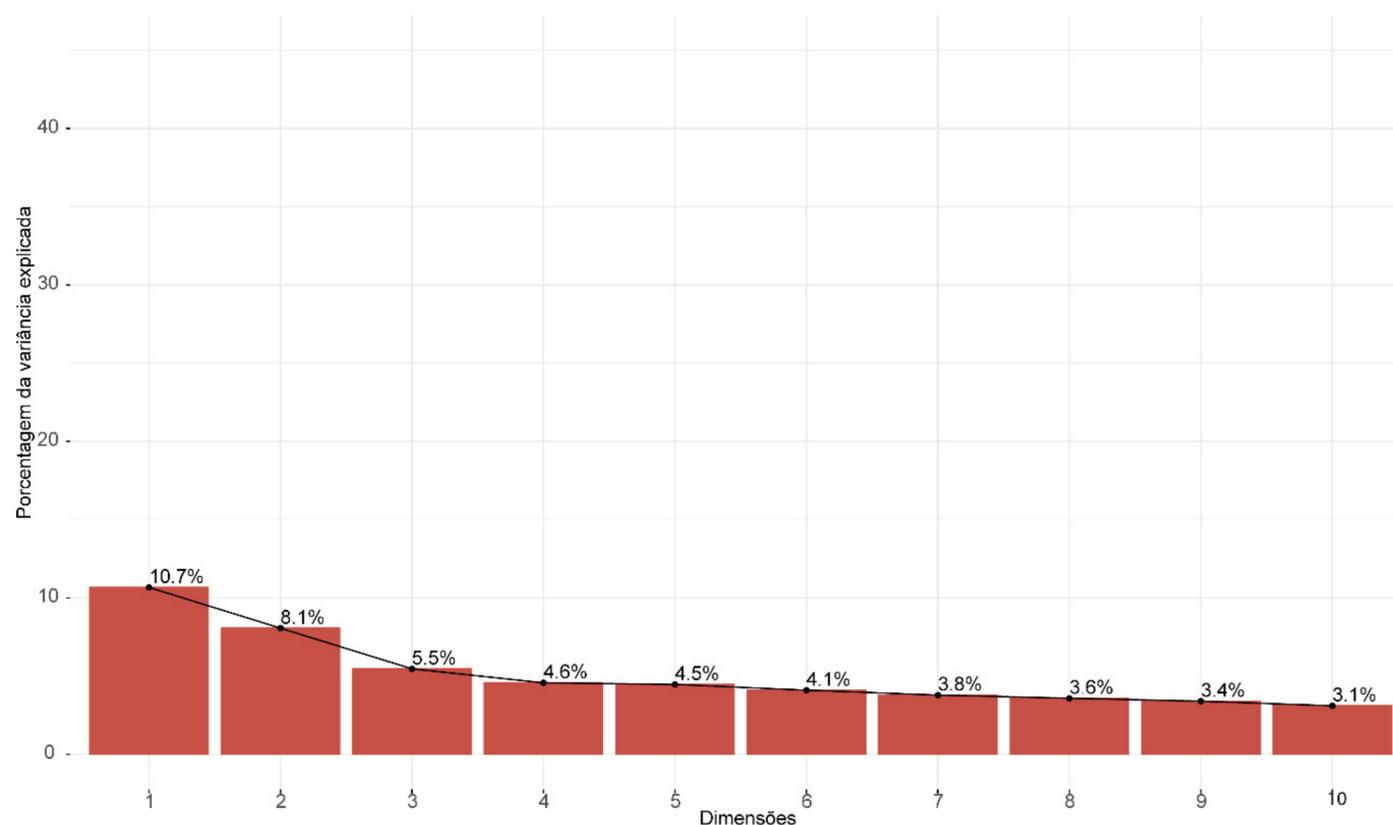
Fonte: Autor

O conceito de inércia total na análise de correspondência múltipla pode ser levado em consideração, lembrando que esta corresponde à quantidade de informações que os dados contêm. Ou seja, analisando a inércia total de cada uma das componentes/eixos da MCA, esta representa a porcentagem de variância explicada. Como no exemplo em questão há 60 dimensões (resultado de 12 questões vezes as 5 categorias de resposta), é comum que a porcentagem de explicação de variância das duas primeiras componentes principais não seja tão grande.

A Figura 36 mostra os valores de inércia total para os eixos. Pode-se perceber que as duas componentes iniciais apresentam um maior valor de inércia total quando comparada com os demais, apesar de este ainda ser um valor um pouco menor quando comparado com o total

de 100% de variabilidade explicada. Entretanto, como afirmado anteriormente, dado o grande número de categorias, este resultado apresenta valores razoáveis e permitem uma segurança das interpretações feitas.

Figura 36 – Inércia total para cada uma das dimensões da análise de correspondência múltipla



Fonte: Autor

Isto posto, de acordo com o referencial teórico utilizado (por meio do levantamento bibliográfico) aliado à realização da pesquisa empírica, foi possível observar e confirmar que as informações se convergem, pois todo o processo histórico e estrutural em que a sociedade brasileira vive faz com que o “mito da democracia racial” e da “meritocracia” ainda se façam presentes em muitos sujeitos.

De acordo com o grande percentual de respondentes dos questionários, não há necessidade de aumento no número de cotas nas políticas de ações afirmativas. Muitos deles não compreendem os processos analíticos e de recrutamento do SISU e vivenciam tratamentos diferenciados por parte dos servidores. Os próprios discentes atendidos pelas políticas de ações afirmativas consideram um tratamento desigual, porém legítimo. Essas percepções se assemelham às experiências dos discentes da UFBA, como apontou Silva Filho (2013).

Assim, como também apontado pelos respondentes, há necessidade de intensificação de diálogo, reflexões e atividades que resgatem os fatos ocorridos com a população negra no Brasil e sejam compreendidos os motivos pelos quais a população negra se vê às margens da educação, da economia, do trabalho formal, da universidade.

4.6 Proposta de novas políticas de ações afirmativas

Aliando referencial teórico e pesquisa empírica, este trabalho propõe novas políticas de ações afirmativas com vistas a diminuir o preconceito racial. Para as políticas já existentes, são propostos ajustes e complementações. Outras delas ainda não são existentes no âmbito do IFSP.

Isto posto, apresenta-se o Quadro 2 – Propostas de novas políticas de ações afirmativas como forma de apontar caminhos para que as condições de toda a comunidade do IFSP melhorem, pois, se as condições dos discentes negros melhorarem, essas melhorias servirão para toda a comunidade.

Quadro 2 – Propostas de novas políticas de ações afirmativas

Item	Proposta de política	Atual política	Justificativa
1	Reservar 50% das vagas totais nos processos seletivos dos cursos para ações afirmativas (28% para negros, pardos e indígenas).	Reservar 50% das vagas totais nos processos seletivos dos cursos para ações afirmativas (28% para negros, pardos e indígenas).	Manter como está disposto na Lei nº 12.711/2012. De acordo com as respostas dos questionários, os discentes entendem que não há a necessidade de modificação desse quantitativo.
2	Reservar 25% dos projetos de pesquisa e extensão para ações afirmativas. Projetos que tenham como objetivo tratar ações relacionadas a demandas contra o racismo.	Não há.	De acordo com a análise dos questionários, identifica-se que os discentes entendem que faltam ações destinadas aos discentes negros. Assim, os projetos de pesquisa e extensão têm papel fundamental nesse contexto.
3	Realizar projetos para divulgação e compreensão sobre os procedimentos da seleção realizada pelo SiSU.	Não há.	De acordo com a análise, os discentes ressaltam que não compreendem a metodologia utilizada na seleção do SiSU.
4	Formação dos servidores.	Não há.	De acordo com as análises dos questionários, os servidores (docentes e técnico-administrativos) tratam os discentes negros ingressantes por políticas de ações afirmativas de forma diferente.
5	Instituição de uma agenda anual de atividades fixas que promovam reflexões e debate entre os discentes, trazendo para essa agenda personalidades negras.	Existe apenas no mês de novembro a Semana da Diversidade e da Consciência Negra.	De acordo com as análises dos questionários, os discentes consideram pertinente a organização e a realização de mais atividades que promovam a reflexão e o debate entre os discentes.

6	Inclusão de disciplinas obrigatórias de História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos superiores.	Não há.	A Lei nº 10.639 de 2003 ⁶ propõe essa obrigatoriedade apenas nos ensinos fundamentais e médio.
7	Inclusão da categoria de discente no Núcleo de Estudos Brasileiros Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).	Não há.	Inserir a categoria de discente para colaborar com as tratativas do NEABI, sendo esta uma forma de propagação e de interação entre os segmentos da instituição.
8	Criação de subnúcleos do NEABI em cada <i>campus</i> do IFSP, com a participação de todos os segmentos.	Não há.	O que existe atualmente é um representante do NEABI em cada <i>campus</i> , mas não há representatividade dos três segmentos. Dessa forma, uma subnúcleo propiciaria ações mais assertivas em cada <i>campus</i> , vivenciado as diferentes realidades.
9	Ampliação e divulgação dos canais de comunicação de proteção/orientação contra o preconceito racial.	Não há.	Sugere-se que cada <i>campus</i> tenha um canal de comunicação que se interligue com um canal central, via Reitoria, para tratativas relacionadas à proteção/orientação contra o preconceito racial.
10	Criar uma subcomissão de Permanência e Êxito específica para os discentes negros.	Não há.	Sugere-se essa subcomissão, visto que a maioria dos discentes negros dos cursos superiores ingressam por meio das políticas afirmativas e se faz necessário o acompanhamento da permanência e êxito, específica desses discentes.
11	Inserir a produção intelectual nos currículos acadêmicos.	Não há.	Sugere-se a inserção da produção intelectual negra nos currículos como forma de conhecer, disseminar e compartilhar essas produções, que partem de um lugar de vivência negra.

6 Lei nº 10.693 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

5. PARA CONCLUIR...

A pesquisa apresentada neste *e-book*, desenvolvida na tese de doutorado intitulada *Novas políticas de ações afirmativas para o combate do preconceito racial dos discentes dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*, ressaltou a importância dos estudos e movimentos acerca das ações de inclusão e busca pela diminuição da desigualdade no Brasil. As políticas de ações afirmativas buscam contribuir para a reparação dos danos causados a mais da metade da população do Brasil, decorrentes do período escravagista. São políticas necessárias, que precisam ser resguardadas e fortalecidas.

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão e as consequências desse fato são visíveis. Uma delas é o racismo estrutural, compreendido como um sistema complexo de opressão e negação de direitos à população negra, como apontado por Almeida (2019). Desse modo, se fez urgente instituir políticas de ações afirmativas no âmbito da educação superior.

Estudar as políticas de ações afirmativas e dialogar, ainda que por meio de questionários, com discentes que ingressaram no ensino superior no IFSP através dessas políticas foi uma possibilidade de escutar o que tem sido feito e o que pode ser feito diretamente de quem carrega as marcas das dificuldades, da opressão e da falta de acesso e oportunidade.

Para os discentes que participaram da pesquisa, verificou-se que não há necessidade de haver uma ampliação no percentual de reserva de vagas dessas políticas, mas há urgência em debater mais sobre a temática, visto que o preconceito racial persiste.

Neste sentido, as recomendações apresentadas a seguir são urgentes:

1. Manter a reserva de 50% das vagas totais nos processos seletivos dos cursos para ações afirmativas (28% são para negros, pardos e indígenas e 22% para alunos de baixa renda, independentemente de ser negro, pardo ou indígena);
2. Reservar 25% dos projetos de pesquisa e extensão para ações afirmativas, incluindo projetos que tenham como objetivo tratar ações relacionadas às demandas contra o racismo;
3. Realizar projetos para divulgação e compreensão sobre os procedimentos da seleção realizada pelo SiSU;
4. Formação dos servidores relacionada à importância das políticas de ações afirmativas e suas aplicações, desde o processo seletivo até a formação do aluno;
5. Instituição de uma agenda anual de atividades fixas que promovam reflexões e debate entre os discentes, trazendo para essa agenda personalidades negras;
6. Inclusão de disciplinas obrigatórias sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos superiores;

7. Inclusão da categoria de discente no Núcleo de Estudos Brasileiros Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI);
8. Criação de subnúcleos do NEABI em cada *campus* do IFSP, com a participação de todos os segmentos;
9. Ampliação e divulgação dos canais de comunicação de proteção/orientação contra o preconceito racial;
10. Criar uma subcomissão de Permanência e Êxito específica para os discentes negros;
11. Inserir a produção intelectual nos currículos acadêmicos.

Se implementadas duas das proposições (itens 6 e 11 - inclusão de disciplinas obrigatórias e inclusão da produção intelectual negra nos currículos), ambas nos cursos superiores, será reforçada a necessidade de um resgate investigativo e reflexivo da formação do Brasil e da história do negro, que se constitui de uma história de luta e resistência por muito tempo apagada.

Prospecta-se que o imaginário coletivo construído sobre o negro pela sociedade brasileira, como sendo serviçal, incapaz e inferior, seja destituído, para dar lugar ao reconhecimento de que a reparação precisa ser feita, que a população negra é inteligente, é capaz, mas precisa de oportunidade de acesso.

A investigação foi uma oportunidade de compreender todo o processo histórico de faltas, negações e mazelas que circunda a população negra e, assim, desnudar as inúmeras desigualdades e estruturas de privilégios ainda existentes na sociedade.

A pesquisa realizada cumpriu seu papel, quando atingiu o objetivo geral proposto e confirmou sua hipótese de propor novas políticas de ações afirmativas que combatam o preconceito racial dos discentes dos cursos superiores do IFSP.

A metodologia utilizada foi satisfatória para o alcance dos objetivos e a utilização de uma abordagem quali-quantitativa trouxe dados expressivos que culminaram em um processo analítico profícuo, sendo possível sugerir novas políticas de ações afirmativas e apontar caminhos para futuras investigações.

Retoma-se a Almeida (2019) quando o autor destaca a importância de compreender o racismo como um sistema de opressão estrutural e como tal deve ser combatido. Valores da igualdade, da liberdade e do direito à vida e a oportunidades devem ser possíveis para todos. O campo da Educação deve promover o debate e a busca por uma educação e atitudes antirracistas.

Finaliza-se com Gomes (2017) quando a autora destaca a importância de um Movimento Negro Educador, para reivindicar os saberes construídos nas lutas por emancipação e é disso que a população negra precisa: emancipação, oportunidade, reparação e justiça.

Desse modo, as políticas de ações afirmativas caminham para essa reparação. Ainda que precisem de ajustes, elas são necessárias para dirimir as desigualdades da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

AMARO, S. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BERTONCINI, M. E. S. N.; FILHO, W. C. C. Políticas de ação afirmativa no contexto do direito constitucional brasileiro. **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 394-418, 2012. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rdp/article/viewFile/5655/3055>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.447, de 23 de janeiro de 1943**. Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais. Rio de Janeiro, 23 jan. 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-11447-23-janeiro-1943-463768-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto s/nº, de 18 de janeiro de 1999**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP. Brasília, DF, 19 jan. 1999. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/117868/decreto-99>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas. Brasília, DF, 24 ago. 1965. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.182, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.940, de 19 de maio de 2009**. Estabelece 2009 como Ano da Educação Profissional e Tecnológica e o dia 23 de setembro como o Dia Nacional dos Profissionais de Nível Técnico. Brasília, DF, 19 maio 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11940.htm. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **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, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

CAMARGO, R.; VILLELA, J. E. N. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: cem anos de ensino público federal. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 2010.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COSTA, E. V. C. **A abolição**. 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 set. 2019.

ECHEVERRIA, R. **A história da Princesa Isabel**. Rio de Janeiro: Versal, 2015.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. *In*: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERRO, M. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FISHER, R. A. Mathematics of a lady tasting tea. **The world of mathematics**, v. 3, p. 1512-1521, 1956.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986a.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v. 2. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986b.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v. 5. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986c.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares. v. 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In*: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JOHANN, C. W. **Ações afirmativas perante a Constituição Federal de 1988**: a discriminação positiva como consagração do princípio da igualdade. 2017. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017.

HEIMERL, F. *et al.* Word cloud explorer: Text analytics based on word clouds. *In*: **2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences**. IEEE, 2014. p. 1833-1842.

HERINGER, R. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). *In*: PAIVA, A. R. *et al.* (org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Editora, 2010.

HILL, M. O. Correspondence analysis: a neglected multivariate method. **Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)**, v. 23, n. 3, p. 340-354, 1974.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013). São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/34-pdi.html?download=86%3Apdi>. Acesso em: 20 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Conselho Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023). São Paulo, 2018. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Histórico da Instituição. São Paulo, 2011. Disponível em: http://189.108.236.229/internet/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=59&limitstart=2. Acesso em: 20 jul. 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. D.; GOMES, A. M. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 6, p. 2-19, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450006.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

MESGRAVIS, L. **História do Brasil Colônia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. (Histórias na Universidade).

MESGRAVIS, L.; PINSKY, C. B. **O Brasil que os europeus encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. (Repassando a História).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

PLACKETT, R. L. Karl Pearson and the chi-squared test. **International Statistical Review/Revue Internationale de Statistique**, p. 59-72, 1983.

PENHA-LOPES, V. Universitários cotistas: de aluno a bacharéis. *In*: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>. Acesso em: 20 set. 2019.

PRADO JR., C. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROCHA, T. M. **Políticas afirmativas e educação**: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, H. A. **Floresta Nacional de Ipanema, berço da siderurgia brasileira (1589 – 2013)**: Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema: 203 anos (1810 – 2013). Iperó, 2013. Disponível em: <http://www.cidadedeipero.com.br>. Acesso em: 21 maio 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. P. F. **Ações afirmativas e igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, A. P. S. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA FILHO, P. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira**: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

TRESPACH, R. **História não (ou mal) contadas**: escravidão, do ano 1000 ao século XXI. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

UNESCO. Estratégia integrada de combate ao racismo. 2005. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 21 set. 2019.

WEISSKOPF, T. E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

SOBRE O AUTOR



Possui Doutorado em Ciências da Educação na Universidad Interamericana (em fase de reconhecimento), Mestrado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), possui especialização/MBA em Gestão de Unidades de Informação pelo Centro Universitário Central Paulista (2009) e graduação em Ciências da Informação e da Documentação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é bibliotecário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *Campus Araraquara*, atuando principalmente nos seguintes temas: educação; políticas públicas; ações afirmativas; produção científica, avaliação de desempenho, biblioteca escolar, divulgação científica, políticas de ciência e tecnologia.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



