



**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEPT**

JEFERSON EDUARDO SILVA

**O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS PRETAS, PARDAS E INDÍGENAS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES**

**CERES - GOIÁS
FEVEREIRO 2024**

JEFERSON EDUARDO SILVA

**O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS PRETAS, PARDAS E INDÍGENAS NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica

**CERES - GOIÁS
FEVEREIRO 2024**

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

SSI586
a Silva, Jeferson Eduardo Silva
O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS PRETAS, PARDAS
E INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS
CERES / Jeferson Eduardo Silva Silva; orientadora
Mirelle Amaral de São Bernardo São Bernardo. --
Ceres, 2024.
156 p.

Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em
Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto
Federal Goiano, Campus Ceres, 2024.

1. Inclusão educacional. 2. Políticas afirmativas.
3. Estudantes PPI. 4. Ensino Médio Integrado. 5.
Transformação social. I. São Bernardo, Mirelle Amaral
de São Bernardo, orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS PRETAS, PARDAS E INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

• Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;

• Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;

• Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local

/ /

Data



Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 9/2024 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

ATA Nº/ 082 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatro dias do mês de março do ano de dois mil e vinte quatro, às 14:00 (quatorze horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof^a. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo(orientadora), Prof. Dr. Jose Carlos Moreira de Souza (avaliador interno), Prof^a. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes (avaliadora externa), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada de forma online por via Webconferência (Google Meet), para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Jeferson Eduardo Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Observações:

Prof^a. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo

Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Jose Carlos Moreira de Souza

Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof^a. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Priscilla de Andrade Silva Ximenes - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 06/03/2024 16:09:23.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/03/2024 14:40:51.
- Mirelle Amaral de Sao Bernardo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/03/2024 11:19:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/02/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 577380

Código de Autenticação: 4acebb2b3c



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km.03, Zona Rural, 03, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000

(62) 3307-7100

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
(ProfEPT)

BANCA EXAMINADORA

Mestrando: Jeferson Eduardo Silva

Membros

- 1- Profa. Dra. Mirelle Amaral de Sao Bernardo (Orientadora)
- 2- Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (IF Goiano – Membro interno. Campus Ceres)
- 3- Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Membra Externa UFG)

Silêncio no patriarcado é a voz da cumplicidade.
Audre Lorde.

Dedico este trabalho aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado me incentivando, ao meu suporte de todos os dias Flávio meu companheiro, à minha filha Sara Elisa. À minha grande amiga, madrinha e segunda mãe Professora Dr^a Fátima Gavioli. À minha orientadora Professora Dr^a Mirelle que sem a qual jamais seria possível trilhar este caminho. Em especial à minha vó (*In memoriam*) Laurita, a quem amo infinitamente. A todos e todas vocês meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Durante estes gloriosos, proveitosos e ricos momentos vividos no programa de mestrado, que foram marcados por muito estudo, esforço e empenho, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos. Primeiro, agradeço a Deus pelo dom da vida e, em seguida, às pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho.

Gostaria de expressar minha gratidão a meus pais, Roberto e Nilva, e à minha tia Sandra, cuja menção se estende a todos os familiares em geral, pelo apoio profundo e constante, especialmente nos momentos mais difíceis. A meu companheiro Flávio, pela compreensão e sacrifícios feitos para me apoiar neste processo. À minha filha Sara Elisa, que sempre cuidou de mim nos momentos de estudo. Às minhas irmãs, Geiselâne e Michelle, obrigado pelo carinho e pela torcida constante.

Sou eternamente grato à minha família em geral, sem exceção, por tudo que sou, por todas as conquistas e pela felicidade que possuo.

Agradeço com muito carinho também à minha grande amiga, madrinha e segunda mãe pelo incentivo e por sempre acreditar no meu potencial como ser humano e profissional; Professora Dr^a Fátima Gaviolli minha eterna gratidão!

Um agradecimento especial à Professora Dra. Mirelle, minha orientadora e grande amiga, pela parceria, apoio e inspiração constantes.

Agradeço também à minha banca de qualificação, Professor Dr. José Carlos e Professora Dra. Priscila Ximenes, pelo exemplo, dedicação e suporte. A minha amiga Vanderléa a qual merece um agradecimento especial por ter acreditado em mim quando outros não o fizeram. A você, Vanderléa, meu carinho é eterno. Também agradeço à Dra. Janaine, uma grande amiga que sempre me encorajou a seguir em frente, lembrando-me da minha paixão e dedicação à educação.

Agradeço novamente a Deus por todas as bênçãos em minha vida e aos santos e anjos que sempre olham por mim e intercedem em meu favor. Sem essa força divina, nenhuma conquista seria possível.

RESUMO

Este estudo justifica-se pela relevância no contexto educacional brasileiro, abordando de maneira criteriosa o acesso e a persistência de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) no ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária. O estudo foi realizado no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, lança luz sobre questões cruciais de inclusão e diversidade, fornecendo entendimentos significativos sobre as políticas educacionais, as experiências dos estudantes que acessaram a educação profissional e tecnológica por cotas PPI e os desafios enfrentados. A dissertação começa com uma contextualização histórica abrangente da educação profissional e tecnológica no Brasil. Essa retrospectiva é fundamental para compreender as políticas educacionais atuais e como elas foram moldadas ao longo dos anos, influenciadas por diversos fatores políticos, sociais e econômicos. A revisão bibliográfica destaca o papel transformador da educação na sociedade e a importância das políticas afirmativas na promoção da igualdade e inclusão de grupos historicamente marginalizados. O objetivo central da pesquisa é investigar os fatores que afetam o acesso e a permanência de estudantes pretos, pardos e indígenas no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma metodologia qualitativa que envolve entrevistas semiestruturadas com discentes, docentes e assistente educacional, bem como a análise de documentos e registros institucionais. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e humanizada das experiências dos estudantes, indo além de meros dados estatísticos. Os resultados da pesquisa são reveladores e contribuem significativamente para o debate sobre educação inclusiva no Brasil, sendo analisados por meio de uma abordagem ampla dos dados. A dissertação demonstra que, apesar dos avanços nas políticas educacionais, ainda existem desafios consideráveis para a inclusão efetiva de estudantes pretos, pardos e indígenas. Questões como preconceito, falta de representatividade e dificuldades financeiras continuam a ser obstáculos significativos para esses discentes. No entanto, também são destacados aspectos positivos das políticas de inclusão, como o aumento no número de estudantes desses grupos em cursos técnicos e a valorização de suas identidades culturais dentro do ambiente escolar. A dissertação enfatiza a importância de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas no Brasil, propondo caminhos para superar os desafios identificados. O estudo destaca a necessidade de medidas que combatam o preconceito, promovam a representatividade e ofereçam suporte financeiro adequado aos estudantes pretos, pardos e indígenas. Além disso, ressalta a importância de se manter um ambiente escolar que celebre a diversidade cultural e respeite as identidades destes discentes. Espera-se que este estudo seja uma leitura importante para educadores, formuladores de políticas públicas e todos aqueles interessados em uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Ademais, foi produzido, com a participação dos alunos participantes da pesquisa, um documentário que apresenta os desafios e as experiências dos estudantes cotistas no curso e na vida acadêmica dentro do IF Goiano – Campus Ceres.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Políticas afirmativas, Estudantes PPI, Ensino Médio Integrado, Transformação social.

ABSTRACT

This study is justified by its relevance in the Brazilian educational context, carefully addressing the access and persistence of black, brown, and indigenous students (BBI) in high school integrated with the technical course in agriculture. The study, carried out at the Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, sheds light on crucial issues of inclusion and diversity, providing significant understandings about educational policies, the experiences of students who accessed professional and technological education through BBI quotas and the challenges faced. The dissertation begins with a comprehensive historical contextualization of professional and technological education in Brazil. This retrospective is fundamental to understanding current educational policies and how they have been shaped over the years, influenced by various political, social, and economic factors. The literature review highlights the transformative role of education in society and the importance of affirmative policies in promoting equality and inclusion of historically marginalized groups. The central objective of the research is to investigate the factors that affect the access and retention of black, brown, and indigenous students in the technical course in agriculture at the Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. To achieve this objective, a qualitative methodology was adopted that involves semi-structured interviews with students, teachers, and educational assistants as well as the analysis of institutional documents and records. This approach allows a deeper and more humanized understanding of students' experiences, going beyond mere statistical data. The research results are revealing and contribute significantly to the debate on inclusive education in Brazil, being analyzed using a broad data approach. The dissertation demonstrates that, despite advances in educational policies, there are still considerable challenges to the effective inclusion of black, brown, and indigenous students. Issues such as prejudice, lack of representation and financial difficulties continue to be significant obstacles for these students. However, positive aspects of inclusion policies are also highlighted, such as the increase in the number of students from these groups in technical courses and the appreciation of their cultural identities within the school environment. The dissertation emphasizes the importance of more inclusive and equitable educational policies in Brazil, proposing ways to overcome the identified challenges. The study highlights the need for measures that combat prejudice, promote representation, and offer adequate financial support to black, brown and indigenous students. Furthermore, it highlights the importance of maintaining a school environment that celebrates cultural diversity and respects the identities of these students. It is hoped that this study will be an important read for educators, public policy makers and all those interested in truly inclusive and transformative education. Moreover, with the participation of students in the research, a documentary was produced that presents the challenges and experiences of quota students on the course and in academic life within IF Goiano – Campus Ceres.

Keywords: Educational inclusion, Affirmative policies, BBI Students, Integrated High School, Social transformation.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico1- População em idade de trabalhar, na força do trabalho, desocupada e subutilizada (%)	36
Gráfico2- Pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza (%)	36
Tabela 1- Vagas ofertadas a cotistas nos processos seletivos dos Institutos Federais em 2019	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desenvolvimento da pesquisa conforme Bardin 1977.....	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
MEC	Ministério da Educação.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa.
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO.....	16
1 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	20
1.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil	20
1.2 Breve descrição e trajetória da política educacional brasileira.....	25
1.3 Avanços e Desafios na Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil	30
1.4 Integração do Ensino Médio e a Educação Tecnológica.....	33
2. TRAJETÓRIA, ACESSO E PERMANÊNCIA DE PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	37
2.1 A demanda por justiça social.....	41
2.2 Tensões e Dinâmicas nas Políticas Públicas	42
2.3 Desafios Atuais e Políticas Públicas para os Povos Indígenas	43
2.4 Dinâmicas Raciais: A Realidade da População Negra, Preta e Quilombola no Brasil.....	45
2.5 Identidade e Cultura	47
2.6 Desafios Contemporâneos.....	48
2.7 Educação e Empoderamento	49
2.8 Perspectivas de inclusão das pessoas pretas, pardas e indígenas.....	50
3. O IF GOIANO - CAMPUS CERES.....	55
3.1 Impacto da Pandemia de Covid-19.....	57
3.2 Lei Nº 12.711 DE 29 DE Agosto DE 2012 – Lei De Cotas: breves apontamentos	60
4 TRAJETÓRIA METODOLOGIA	65
4.1 Tipo de Estudo	65
4.2 Procedimento de Coleta dos Dados.....	66
4.3 Procedimentos de Análise	67

4.4 Aspectos Éticos e Legais	70
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
5.1 Contextualização	73
5.2 Eficácia das Políticas Públicas	74
5.3 Desafios e Suportes	77
5.4 Desafios Acadêmicos	78
5.5 Desafios Financeiros	80
5.6 Desafios Sociais	81
5.7 Estratégias de Suporte Acadêmico	85
5.8 Avaliação Contínua	87
5.9 Experiências dos Estudantes	88
5.10 Propostas de Melhorias	89
5.11 Aprimoramento do Suporte Acadêmico	90
5.12 Ampliação das Estratégias de permanência	93
6 PRODUTO EDUCACIONAL	96
6.1 Fundamentação Teórica	96
6.2 Metodologia	100
6.3 Resultados	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	122
Anexo I - Contribuições: Capítulo de Livro publicado	122
REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO E PERMANÊNCIAS DAS POPULAÇÕES PRETAS PARDAS E	123
Anexo II – Parecer Emitido Pela Comitê de Ética em Pesquisa – CEP	138
Anexo II - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Discentes menores de 18 anos	139
1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos	139

2. Desconfortos, riscos e benefícios	139
3. Forma de acompanhamento e assistência	140
4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.....	140
5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos	140
Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
(pais/responsáveis legais)	142
1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos	142
2. Desconfortos, riscos e benefícios	142
3. Forma de acompanhamento e assistência	143
4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.....	143
5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos	143
Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Assistentes	
educacionais, Professores, Cordenadores e Direção)	144
1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos	144
2. Desconfortos, riscos e benefícios	144
3. Forma de acompanhamento e assistência	145
4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.....	145
5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos	145
Anexo V – Termo de autorização para gravação de voz	146
Anexo VI - Questionário Discentes IF Goiano	147
Anexo VII - Roteiro de Entrevista Online – Assistentes Educacionais, Professores,	
Cordenadores e Direção do Campus.	149
Anexo VIII - Instrumento de Validação de Conteúdo do Questionário (discentes doIF	
Goiano).....	151
Anexo IX - Instrumento de Validação de Conteúdo do Roteiro da Entrevista	
(Assistentes Educacionais, Professores, Coordenadores e Direção)	153

MEMORIAL

Olá! Sou Jeferson Eduardo Silva, filho de José Roberto de Freitas da Silva e Nilva Aparecida de Oliveira. Venho de uma família de origens e raízes negras, da qual tenho muito orgulho. Como primogênito deste casal, sempre contei com o apoio dos meus três irmãos em todos os meus projetos. Aos 38 anos, estou casado com Flávio Barbosa Cruz, um homem íntegro e trabalhador, que sempre me apoiou em busca dos meus sonhos. Sou pai da Sara Elisa Gomes Silva, minha maior paixão. Cresci em uma família simples e trabalhadora, que desde cedo me ensinou o valor do esforço e do trabalho.

Minha paixão pela educação começou na infância, quando sonhava em ter um diário amarelo. Conforme avançava nos estudos, crescia também o desejo de ser professor, algo que sempre persegui com dedicação. Aos cinco anos, iniciei minha trajetória educacional, destacando-me nas habilidades escolares. Essa paixão pelo ensino só aumentou com o tempo.

Sou fruto da educação pública, tendo estudado em diversas instituições estaduais e municipais em Bela Vista de Goiás. Durante o Ensino Médio, já dava meus primeiros passos na carreira educacional, substituindo professores enquanto ainda estudava.

Após concluir o Ensino Médio em 2003, ingressei no ensino superior, cursando Educação Física na UNB e Pedagogia na UNICESUMAR. Além disso, sou especialista em Psicopedagogia, Educação Especial, Linguagens e suas Tecnologias, Mundo do Trabalho, Processos Educacionais e Educação Infantil.

Minha carreira como professor começou em 2006, como contratado temporário da rede estadual de Goiás, e depois na Prefeitura Municipal de Bela Vista de Goiás. Em 2013, tornei-me servidor efetivo da rede municipal de Corumbáiba, Goiás, e em 2022, fui aprovado no concurso público da SEDUC Goiás.

Em 2022, tive a oportunidade de dar mais um passo em minha carreira na educação ao ser aprovado no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IF Goiano campus Ceres. No qual se constata um itinerário permeado de inquietações, experiências e o testemunho vivo das “modificações/transformações” possibilitadas pelo ProfEPT. Sob a orientação da Professora Doutora Mirelle Amaral de São Bernardo, na linha de Práticas Educativas, enfrentei desafios que fortaleceram minha pesquisa. Refletindo sobre minha trajetória, percebo o quanto cresci como professor, pesquisador, homem, pai, companheiro, filho, irmão e amigo. Apesar das dificuldades encontradas, hoje tenho um conhecimento mais sólido, graças às contribuições do ProfEPT. Que a mim seja oportunizado continuar a pesquisa na busca do Doutorado.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. No contexto brasileiro, as políticas afirmativas de cotas surgiram como uma resposta à necessidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e técnico, visando à redução das desigualdades históricas que permeiam a educação no país. Nesse cenário, as cotas raciais e étnicas se destacam como uma estratégia relevante para a promoção da inclusão de estudantes pretos, pardos e indígenas.

Karl Marx, em sua análise crítica das estruturas sociais, argumentou que a educação desempenha um papel fundamental na reprodução das relações de classe. Ele afirmou que a educação é um instrumento de dominação de classe, uma vez que reproduz, geração após geração, a estrutura social existente (Marx, 1867). Essa perspectiva ressalta a importância de compreender a educação como um elemento intrínseco às dinâmicas sociais e econômicas.

Para fundamentar teoricamente este estudo, é relevante revisitar os conceitos marxistas, como os abordados por José Neto em seu livro "O Método em Marx". Este enfoque proporciona uma perspectiva crítica e analítica para compreender as dinâmicas sociais e econômicas subjacentes às políticas de cotas e à educação na totalidade. Um conceito-chave que emerge dessas bases é o da "omnilateralidade", que nos desafia a considerar as múltiplas dimensões da formação educacional e a interconexão entre diferentes aspectos da vida de um indivíduo. Como Marx argumentou, a formação omnilateral do indivíduo é a tarefa primordial da educação (Marx, 1867).

Além da perspectiva marxista, autores como Paulo Freire também destacaram a importância da educação na formação crítica dos indivíduos. Freire (1970) afirmou que a educação não é a aprendizagem de fatos, mas a formação do pensamento crítico e da consciência social. Isso ressalta a necessidade de considerar não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a conscientização social na educação inclusiva.

A referida pesquisa se entrelaça com as questões da racialidade, onde nos substanciamos em valiosos apontamentos de Florestan Fernandes (1989), vejamos:

“A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça” (FERNANDES, 1989).

Com base no teórico acima, percebemos que quando se discutem as relações entre raça e classes sociais em nosso país, o aspecto de desigualdade se ressentem no fator étnico. E ainda hoje é um desafio a inserção do negro em uma sociedade capitalista.

Ainda, os impactos da pandemia de COVID-19 têm sido profundos e abrangentes, afetando todas as áreas da vida, incluindo a educação.

De fato, a interação social interfere de forma maciça na educação, [...] Bourdieu (1977) observou que a educação é um dos principais mecanismos de reprodução social, e a pandemia ampliou as desigualdades já existentes, afetando de forma desproporcional as comunidades mais vulneráveis. Isso tornou ainda mais urgente a discussão sobre equidade e inclusão na educação, considerando as mudanças no cenário educacional e as necessidades emergentes dos estudantes (JEFERSON E. SILVA, 2024, p. 19).

A teoria bourdieusiana frisa que o sucesso ou fracasso dos alunos acontece por intermédio e vontade dos pais/família e através da sucessão de capitais e hábitos. Bourdieu estudou os mecanismos de dominação social e manutenção das hierarquias sociais, no contexto francês no século XX, mas ajuda a constatar como a escola brasileira seria um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, ou seja, permanência e ao êxito dos estudantes, depende deles, mas, também de outras forças/ações engendradas pela própria escola.

A abordagem dessas questões se torna especialmente relevante no contexto do ensino médio integrado, como o oferecido pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. O curso técnico em Agropecuária, especificamente, é alvo de nossa investigação devido à sua relevância regional e ao potencial impacto das políticas de cotas sobre a composição do corpo discente.

Em 2023, completaram-se 10 (dez) anos da promulgação da Lei de Cotas, [...] “A Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, é uma lei brasileira sancionada em 29 de agosto de 2012. A lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos”; o que se apresenta como um marco na história da inclusão educacional no Brasil. Este aniversário merece reflexão sobre os progressos alcançados e os desafios restantes no caminho da equidade.

A presente dissertação, que analisa de forma primária: as políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano - Campus Ceres. Este estudo insere-se no contexto mais amplo das políticas inclusivas na educação profissional e tecnológica do Brasil, onde a igualdade de oportunidades educacionais para grupos historicamente marginalizados representa um desafio contínuo.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando questionário, entrevistas e análise documental para explorar as dinâmicas de acesso, permanência e sucesso acadêmico

desses estudantes. O foco é compreender as barreiras e os facilitadores encontrados por esses alunos, iluminando as realidades vividas por eles dentro do ambiente educacional. É importante destacar que, embora as políticas de cotas sejam direcionadas também a estudantes indígenas, nesta pesquisa específica não houve participação de alunos desse grupo, conforme indicado na nota de rodapé.

O objetivo deste trabalho é também contribuir para o entendimento das questões de equidade na educação profissional e tecnológica, ressaltando a necessidade de abordagens inclusivas que sejam sensíveis às realidades sociais e culturais dos alunos. Esta dissertação busca fornecer insights sobre como as políticas afirmativas são vivenciadas no cotidiano escolar e suas implicações para a inclusão efetiva de estudantes pretos e pardos, destacando a importância de estratégias de suporte abrangentes e políticas educacionais mais efetivas e igualitárias. A investigação conduzida neste estudo ressalta a relevância da educação profissional e tecnológica como um vetor de desenvolvimento social e econômico, além de ser um importante mecanismo para a promoção da equidade e inclusão. As políticas de ação afirmativa, particularmente as cotas para alunos pretos e pardos, são analisadas à luz de suas contribuições e limitações no contexto educacional brasileiro. Além disso, esta pesquisa busca entender como as experiências vividas por esses estudantes influenciam sua trajetória educacional e seu sentido de pertencimento no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, a dissertação dialoga com teorias críticas da educação, explorando conceitos como interseccionalidade, identidade e resistência cultural. Essa abordagem teórica permite uma análise mais rica e contextualizada das experiências dos alunos no IF Goiano, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por esses estudantes e das estratégias necessárias para promover uma inclusão educacional genuína e eficaz.

O estudo também ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas educacionais vigentes, propondo uma reavaliação contínua dessas estratégias para garantir que elas atendam às necessidades reais dos estudantes e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Assim, esta dissertação não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também oferece informações para formuladores de políticas, educadores e todos aqueles envolvidos na educação profissional e tecnológica no Brasil.

Espera-se que os resultados desta pesquisa colaborem para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão no contexto educacional brasileiro, a partir dos achados coletados com a participação dos estudantes pretos e pardos matriculados no curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres e dos atuantes diretos com esses alunos no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Ao identificar as barreiras enfrentadas por

esses estudantes e os fatores que contribuem para o seu sucesso acadêmico, esta dissertação poderá subsidiar a elaboração de políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas mais inclusivas.¹

No capítulo 1, abordamos a Educação Tecnológica. No Capítulo 2, discutiremos a fundamentação teórica que embasa este estudo, explorando conceitos relacionados à equidade na educação e às políticas de ação afirmativa. No Capítulo 3, apresentaremos a metodologia utilizada, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados. Os resultados das entrevistas e a análise documental serão apresentados e discutidos no Capítulo 4. Posteriormente, apresentaremos o Produto Educacional neste capítulo como exigência do programa. No Capítulo 6, destacaremos as principais conclusões da pesquisa e suas implicações. Doravante, serão apresentadas as considerações finais, apontando para possíveis direções futuras de pesquisa.

¹ É relevante ressaltar, mais uma vez, que apesar das políticas de cotas serem direcionadas para alunos pretos, pardos e indígenas, esta pesquisa se concentrou exclusivamente nos dois primeiros grupos devido à ausência de respostas de alunos indígenas durante o processo de coleta de dados. Essa limitação foi um resultado da natureza da amostra e não reflete uma exclusão intencional dos alunos indígenas. Reconhecemos a importância de futuras pesquisas que explorem as experiências educacionais e as políticas de inclusão voltadas especificamente para alunos indígenas.

1 EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

1.1 Trajetória histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil

A história da educação profissional no Brasil é marcada por transformações significativas que refletem as políticas públicas educacionais em diferentes contextos políticos, desde o período colonial até a era republicana (Haidar, 1972). Essa evolução é especialmente notável desde o século passado, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e as reformas educacionais iniciadas na década de 1950.

Ciavatta e Ramos² (2011) destacam o conceito de integração na educação, enfatizando a fusão do trabalho, ciência e cultura no processo educativo. Elas propõem uma educação que visa não apenas a qualificação profissional, mas também a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, fornecendo-lhes uma compreensão crítica das relações sociais de produção.

Segundo Gadotti (1995), o papel do educador como mediador de ciência é fundamental na instrumentalização dos indivíduos para uma ação eficaz, alinhada com as exigências da época. Isso requer um entendimento profundo do contexto social e educacional em que se está inserido.

Lourenço Filho (1964) aborda a educação de um ponto de vista mais amplo, ligando-a às mudanças nas necessidades da infância e aos avanços em áreas como biologia e psicologia. Ele vê a educação como um conjunto de princípios que buscam revisar as formas tradicionais de ensino.

As recentes mudanças, particularmente a implementação do Ensino Médio Integral Profissional, proposto pelo governo Temer, e que não se alinha ao já existente, desde 2008, Ensino Médio Integrado vinculado aos Institutos Federais, trouxeram debates e desafios, conforme apontado por Ramos (2017). É fundamental analisar o contexto educacional brasileiro em sua totalidade histórica para compreender as características específicas do sistema (Moraes, 2006).

Karl Marx, em "Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política" (1996), destaca a importância de analisar profundamente as relações sociais e suas circunstâncias para compreender a realidade. Araújo (2003) e Boschetti (2009) reforçam a ideia de que cada aspecto da educação deve ser entendido como um elemento de um sistema mais amplo, destacando a importância de compreender a historicidade do sistema educacional brasileiro.

² CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 03 jan. 2024

A educação profissional no Brasil, como observamos hoje, tem suas raízes em políticas educacionais desenvolvidas inicialmente em países capitalistas durante a segunda metade do século XIX, visando atender às demandas da industrialização e do mercado consumidor (Bryan, 2008). No Brasil, porém, a educação profissional começou de forma não formal com os indígenas, que foram os primeiros a ensinar artes e ofícios como tecelagem, cerâmica, construção de casas e produção de medicamentos (Manfredi, 2002).

A chegada da frota portuguesa em 1500 marcou o início da conquista e exploração do Brasil, seguida pela colonização, que durou até o século XIX. Durante este período, tanto indígenas quanto africanos foram escravizados e trabalharam em plantações e engenhos de açúcar. A educação profissional não formal surgiu também de iniciativas de trabalhadores, associações comunitárias e movimentos sociais, embora menos documentadas historicamente.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o primeiro sinal de educação profissional governamental foi o Colégio das Fábricas, estabelecido em 1809 por D. João VI. Em 1816, a Escola de Belas Artes foi criada para integrar o ensino de ciências e desenho aos ofícios mecânicos (MEC, 2000). A educação profissional evoluiu durante o período imperial, marcado por conflitos políticos e ideológicos, incluindo a influência das ideias iluministas e liberais (Costa, 1999; Souza, 2015).

No Brasil, o liberalismo econômico ganhou força após a independência em 1822, com os principais adeptos sendo homens ligados à exportação e à importação, interessados em manter estruturas tradicionais de produção enquanto buscavam espaço no livre-comércio (Costa, 1999). Durante o período imperial, sob D. Pedro II, o cenário político era dividido entre liberais e conservadores, com os primeiros defendendo um sistema de educação livre do controle religioso e os segundos opondo-se a essas ideias.

A educação profissional formal no Brasil começou a se destacar na primeira metade do século XX, especialmente com a criação de casas para menores abandonados, como os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (Decreto Nº 5.532, 24/01/1874), e os Liceus de Artes e Ofícios em várias cidades brasileiras (MEC, 2000). Essas instituições ofereciam educação básica e treinamento em oficinas, refletindo uma política assistencialista.

O ensino profissional passou a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1906, com a criação de escolas comerciais e a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado em São Paulo (MEC, 2000). As mudanças nas políticas educacionais refletiram as necessidades do mercado de trabalho e a globalização, exigindo maior qualificação dos trabalhadores (Carvalho, 1992).

Frigotto (2001) e Kuenzer (1997) destacam a necessidade de uma educação profissional que não apenas qualifique tecnicamente, mas também desenvolva uma consciência crítica e

habilidades de decisão. Gentili (1996) reforça a importância de uma educação profissional comprometida com a formação específica para o trabalho, mas também atenta às necessidades sociais e críticas.

Portanto, a história da educação profissional no Brasil é uma narrativa de lutas e evolução, refletindo as mudanças sociais, econômicas e políticas ao longo dos séculos. Ainda hoje, a busca por uma educação igualitária e de qualidade continua, guiada pela compreensão de que o Estado, como defendido por Gramsci (2000), é composto pela sociedade civil e política, e que a educação é uma ferramenta chave nesse processo (Souza, 2015), onde as concepções de Estado, Sociedade Civil e Sociedade Política, vão além da culminância na noção de Estado Ampliado, categoria fundamental na tese de Antonio Gramsci³.

A educação profissional no Brasil, influenciada pelo pensamento de Gramsci (2000), entende o Estado como uma composição da sociedade civil e política, na qual a educação se apresenta como um instrumento vital na mediação destas relações. Segundo Souza (2015), essa visão de Gramsci ressalta a importância da educação como meio de alcançar uma hegemonia cultural, que se baseia na ideia de que o consenso social e a direção política são essenciais para a transformação social.

Nesse contexto, a evolução da educação profissional no Brasil é marcada por uma série de reformas e políticas que visavam adaptar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho e à realidade socioeconômica do país. Durante o século XX, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, houve um crescimento significativo da industrialização no Brasil, o que demandou uma força de trabalho mais qualificada. Isso levou à criação de várias instituições de ensino técnico e profissional, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), estabelecido em 1946.

Essas instituições representaram um avanço significativo na educação profissional brasileira, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes que preparavam os jovens para o mercado de trabalho. No entanto, essa fase também foi marcada por críticas, especialmente em relação à manutenção das desigualdades sociais. Muitos estudiosos argumentavam que a educação profissional era utilizada como um instrumento de manutenção da ordem social estabelecida, destinando-se principalmente aos segmentos mais pobres da população, enquanto a educação superior continuava a ser um privilégio das classes mais altas.

³ “Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no ‘governo jurídico’”. (GRAMSCI, 2004, p. 20)

Na década de 1960, com o regime militar no Brasil, a educação profissional passou por uma fase de centralização e controle governamental. O governo militar viu na educação profissional um meio de desenvolver a força de trabalho necessária para o seu projeto de modernização e industrialização. Foi nesse período que se estabeleceram políticas educacionais voltadas para a formação técnica, com a criação de novas escolas técnicas federais e a expansão do sistema SENAI e SENAC.

No entanto, a partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, começou um processo de revisão e reformulação das políticas de educação profissional. O objetivo era superar a visão meramente instrumental da educação profissional, buscando integrá-la ao sistema educacional de forma mais ampla e democrática. Essa fase foi marcada pela promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reestruturou todo o sistema educacional brasileiro.

A LDB de 1996 representou um marco na história da educação profissional no Brasil, pois introduziu a ideia de uma educação integrada, que unisse a formação técnica com a educação básica, visando não apenas a qualificação profissional, mas também a formação cidadã. Essa lei também promoveu a descentralização do ensino profissional, dando maior autonomia aos estados e municípios para a gestão de suas políticas educacionais.

No século XXI, a educação profissional no Brasil continua a evoluir, enfrentando novos desafios e buscando adaptar-se às rápidas mudanças do mercado de trabalho e às exigências da economia globalizada. A atual política de educação profissional e tecnológica, estabelecida pelo governo federal, visa expandir e democratizar o acesso à educação profissional, com a criação de novos institutos federais de educação, ciência e tecnologia em todo o país.

Em síntese, a trajetória da educação profissional no Brasil é uma história de transformações e adaptações constantes às realidades socioeconômicas e políticas do país. Desde suas origens não formais até os dias atuais, a educação profissional brasileira tem se esforçado para atender às necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo, em que busca promover a inclusão social e a formação integral do cidadão.

Nesse contexto, a evolução da educação profissional no Brasil é marcada por uma série de reformas e políticas que visavam adaptar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho e à realidade socioeconômica do país. Durante o século XX, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, houve um crescimento significativo da industrialização no Brasil, o que demandou uma força de trabalho mais qualificada. Isso levou à criação de várias instituições de ensino técnico e profissional, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(SENAC), estabelecido em 1946.

Essas instituições representaram um avanço significativo na educação profissional brasileira, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes que preparavam os jovens para o mercado de trabalho. No entanto, essa fase também foi marcada por críticas, especialmente em relação à manutenção das desigualdades sociais. Muitos estudiosos argumentavam que a educação profissional era utilizada como um instrumento de manutenção da ordem social estabelecida, destinando-se principalmente aos segmentos mais pobres da população, enquanto a educação superior continuava a ser um privilégio das classes mais altas.

Na década de 1960, com o regime militar no Brasil, a educação profissional passou por uma fase de centralização e controle governamental. O governo militar viu na educação profissional um meio de desenvolver a força de trabalho necessária para o seu projeto de modernização e industrialização. Foi nesse período que se estabeleceram políticas educacionais voltadas para a formação técnica, com a criação de novas escolas técnicas federais e a expansão do sistema SENAI e SENAC.

No entanto, a partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, começou um processo de revisão e reformulação das políticas de educação profissional. O objetivo era superar a visão meramente instrumental da educação profissional, buscando integrá-la ao sistema educacional de forma mais ampla e democrática. Essa fase foi marcada pela promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reestruturou todo o sistema educacional brasileiro.

A LDB de 1996 representou um marco na história da educação profissional no Brasil, pois introduziu a ideia de uma educação integrada, que unisse a formação técnica com a educação básica, visando não apenas a qualificação profissional, mas também a formação cidadã. Essa lei também promoveu a descentralização do ensino profissional, dando maior autonomia aos estados e municípios para a gestão de suas políticas educacionais.

No século XXI, a educação profissional no Brasil continua a evoluir, enfrentando novos desafios e buscando adaptar-se às rápidas mudanças do mercado de trabalho e às exigências da economia globalizada. A atual política de educação profissional e tecnológica, estabelecida pelo governo federal, visa expandir e democratizar o acesso à educação profissional, com a criação de novos institutos federais de educação, ciência e tecnologia em todo o país.

Em síntese, a trajetória da educação profissional no Brasil é uma história de transformações e adaptações constantes às realidades socioeconômicas e políticas do país. Desde suas origens não formais até os dias atuais, a educação profissional brasileira tem se esforçado para atender às necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo, em que busca

promover a inclusão social e a formação integral do cidadão.

1.2 Breve descrição e trajetória da política educacional brasileira

A trajetória do sistema educacional brasileiro está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento econômico do país. Brandão (1981) destaca que, desde a chegada dos portugueses em 1500, a estratificação social e a economia agroexportadora moldaram o Brasil. A dependência das flutuações do mercado global, sobretudo dos países com economias dominantes, caracterizou a vulnerabilidade desse modelo econômico.

Sob esta análise, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. O sistema educativo desenvolve-se através de um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades, públicas e privadas.

Este modelo agroexportador, amplamente discutido na literatura acadêmica, é melhor compreendido em contraste com a industrialização. A teoria das vantagens comparativas de David Ricardo (1982) no século XIX, que sugeria a especialização de Portugal em produtos agroindustriais (como o vinho) e da Inglaterra em produtos industriais (como os têxteis), oferece uma base para entender este modelo de desenvolvimento.

No que tange à educação, esse período apresentava uma política educacional praticamente inexistente. Saviani (2013) relata que a organização educacional no Brasil Colônia se dividiu em dois períodos principais: o "período heroico" ou "pedagogia Brasilística" (1549-1570), marcado pela chegada dos primeiros jesuítas, e a "Pedagogia Jesuítica" (1599-1759), que consolidou um modelo educacional liderado por eles.

Os jesuítas, formando bacharéis e teólogos, asseguravam a reprodução da hierarquia da Igreja e da administração local, consolidando a hegemonia da Igreja Católica na sociedade civil e influenciando a política por meio da educação.

A função educacional jesuíta contribuía para a manutenção da ordem social, pacificando indígenas e 'amansando' escravos. Dada a predominância da monocultura latifundiária e a presença de escravos africanos, que não exigiam mão-de-obra qualificada, a escolarização formal era frequentemente negligenciada (Araújo, 2003).

Os portugueses, em sua colonização, adotaram estratégias que combinavam a força e a persuasão para submeter os indígenas ao trabalho compulsório e posteriormente à escravidão. Nesse contexto, a educação jesuíta desempenhou um papel fundamental, como destacado por Saviani:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os "gentios", foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa

meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica." (SAVIANI, 2013, p. 43).

Esse sistema de educação elitizada, iniciado na Colônia, estabeleceu uma dicotomia de elitismo e exclusão que perdura até os dias atuais. Romanelli (2005) observa que esta característica, parte de uma herança cultural conservadora, continua a negar a maioria da população o acesso a uma educação pública de qualidade.

Durante o Brasil Imperial, as estruturas coloniais permaneceram em grande parte inalteradas. A Igreja manteve seu domínio na sociedade civil e nas instituições educacionais, perpetuando a ideologia dominante. A economia, ainda agroexportadora, passou do açúcar para o café. Cunha (1977) ressalta que, nesse período, a dependência econômica do Brasil se voltou para a Inglaterra, necessitando da formação de novos quadros técnicos e administrativos e resultando na criação de escolas técnicas e academias.

O início da República marcou os primeiros passos para uma política educacional estatal, em resposta ao fortalecimento do Estado. Monroe (1983) aponta que a crise do café em 1929 acelerou a industrialização e o surgimento de uma burguesia emergente. Haidar (1972, p.14) enfatiza que o período imperial foi um marco na história do ensino médio brasileiro, com o Ato Adicional de 1834 trazendo mudanças na Constituição de 1824, distribuindo a responsabilidade da educação entre as diferentes esferas do governo.

Fausto (2009, p. 162-163) descreve as modificações introduzidas pelo Ato Adicional, que incluíam a criação de Assembleias Legislativas provinciais e mudanças na estrutura da Regência. Em 1835, foi criado o Colégio Pedro II, destinado a formar a elite brasileira. A educação, então, começou a se inclinar para iniciativas privadas a partir de 1870, devido ao reconhecimento exclusivo de títulos do Colégio Pedro II.

Com a Constituição de 1891, a Igreja perdeu o poder educacional para o Estado, com o objetivo de laicizar a sociedade e a educação, finalizando também o voto que se baseava na renda e iniciando uma nova etapa de volta somente para as pessoas alfabetizadas do sexo masculino. Mas mesmo assim, o modelo de ensino seguia métodos autoritários e disciplinares. A divisão do ensino permaneceu como era anteriormente: o ensino primário sendo oferecido pelos Estados e o Secundário e Superior pela Federação. Assim, as instituições de ensino secundário, na narrativa de Silva, revelam que:

Eram nitidamente seletivas, num triplo sentido. Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas [...]; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições habilitar, com exclusividade, às

ocupações que exigiam nível superior (SILVA, 1969, p.80).

Durante a primeira República, foi muito nítida a separação dos estudos direcionados à chamada classe popular da elite desde o ensino primário, normal, profissional, secundário e superior. Foram realizadas tentativas de exames preparatórios e de garantia de qualidade dos cursos superiores, mas as mesmas não tiveram sucesso.

No entanto, esses esforços “corretores” foram frustrados “pela pressão dos candidatos às escolas superiores que acabaram por conseguir sucessivos adiamentos daquele exame ou a possibilidade de entrarem em qualquer série”. O exame de madureza foi sendo adiado, sua função modificada e acabou extinto: “de exame de saída do ensino secundário passou a ser exame de entrada aos cursos superiores, confundindo-se com os exames preparatórios prestados nas faculdades” (CUNHA, 1980, p. 156)

A partir de 1915, foram estabelecidos exames de admissão para o ensino superior no Brasil, conhecidos como vestibulares. Esses exames exigiam um certificado de aprovação nas matérias do curso ginásial, oferecido pelo Colégio Pedro II ou por colégios estaduais equivalentes e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino (Cunha, 1980, p. 169).

Na década de 1930, o Ministério da Justiça e Negócios do Interior foi reestruturado, dividindo suas funções para supervisionar a educação e a saúde pública, além de regular as relações entre o capital e o trabalho, seguindo um modelo corporativista (Cunha, 1980, p. 211). Durante esse período, uma reforma significativa do ensino secundário foi implementada pelo Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas. Esta reforma, influenciada pelo movimento da Igreja Católica e pela Escola Nova, introduziu formações intermediárias nas escolas profissionais, voltadas para o comércio e a indústria, desarticulando o magistério primário do secundário e do superior (Brandão, 1981).

A Reforma de Capanema em 1942, sob a liderança de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, fragmentou ainda mais o ensino médio profissional, direcionando-o para atender às necessidades específicas de diferentes setores da economia e da burocracia. Essa reforma estruturou o ensino industrial, agrícola, comercial e normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Durante o Estado Novo (1937-1945), as Leis Orgânicas do Ensino foram implementadas, trazendo mudanças significativas no ensino secundário (Romanelli, 2003).

Em 1946, com o fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais sob responsabilidade dos estados. Também foram organizados o ensino primário supletivo, o ensino normal e o ensino agrícola, e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Romanelli, 2003). Durante esse período, o ingresso nos cursos básicos profissionais dependia

de exames de admissão, e a formação técnica foi desvinculada do acesso aos cursos superiores.

Lei Orgânica do ensino secundário manteve o entendimento restritivo e seletivo sobre o ensino secundário e proibia o uso de denominações “ginásio” e “colégio” aos demais estabelecimentos de nível médio (SCHWARTZMAN, 1984, p. 190).

A educação no Brasil tem sido palco de debates em torno da concepção marxiana (e marxista) de educação. Existe uma distinção entre os termos ‘educação politécnica’ e ‘educação tecnológica’. Saviani (2003, p. 145-146) observa uma mudança significativa no discurso econômico e pedagógico da burguesia em relação a esses termos, com ‘tecnologia’ sendo apropriada pelo discurso dominante. Ele enfatiza que a concepção de politecnicidade⁴ foi preservada na tradição socialista como uma maneira de distinguir essa visão educativa da concepção dominante (Saviani, 2003, p. 146).

No entanto, essa abordagem de educação politécnica enfrentou desafios com a promulgação do Decreto 2208/1997, que separou o ensino técnico do ensino médio. Em resposta, movimentos sociais e educadores democráticos se mobilizaram para redefinir os objetivos do ensino médio, visando uma formação humana integral. Ramos (2014) argumenta que, em vez de uma formação restrita a um ramo profissional, o ensino deveria ter um caráter omnilateral, voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções.

Durante o governo de Lula, o Decreto 5154/04 reintegrou o ensino técnico ao ensino médio, alinhando-se com a antiga LDB 5692/71. Essa mudança permitiu que o ensino médio e a educação de jovens e adultos integrados à educação profissional recebessem recursos financeiros do FUNDEB. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas em 2002, e o Decreto 5840/2006 estabeleceu a integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos, incluindo o Proeja, Proeja FIC e Proeja Indígena (Brasil, 2004).

A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse

⁴ Politecnicidade refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ele compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre educação e trabalho e do dualismo entre ensino geral/acadêmico e ensino profissional, que seriam expressões da divisão social do trabalho. Do conceito de politecnicidade, surgem propostas sobre a formação omnilateral (do latim *omnis*=tudo e *latus*=lado, significa desenvolvimento integral do homem) a partir da integração e prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo (intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.). Isso não significa ensinar tudo, mas orientar o processo de ensino/aprendizagem pelo princípio ontológico da totalidade.

Fonte: Fernando Fidalgo e Lucília Machado. Verbete: Politecnicidade/Monotecnicidade do Dicionário da Educação Profissional

ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p.16).

Existe uma contenda, até hoje, que gira em torno da denominação mais adequada à concepção marxiana (e marxista) de educação. Em vez de ‘educação politécnica’, alguns autores optam pela designação educação tecnológica. Concordamos com a posição de Saviani (2003, p. 145-146), que assinala uma importante mudança no discurso econômico e pedagógico da burguesia, no que tange à utilização dos termos ‘tecnologia’ e ‘politecnicia’, sendo o primeiro definitivamente apropriado pelo discurso dominante: “Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante” (Saviani, 2003, p. 146).

No entanto, essa concepção de educação politécnica sofreu um ataque com a criação do Decreto 2208/1997, que separou o ensino técnico do ensino médio. Portanto, com a iniciativa dos movimentos sociais e de educadores democráticos, constituiu-se um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos do ensino médio (Brasil, 2013). Esse projeto era voltado para a formação humana integral. Segundo Ramos (2014, p.73), “ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções”.

Durante o primeiro mandato do Governo Lula, (2003-2006), mediante a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 promoveu-se a integração curricular. Essas mudanças, do ensino médio e a educação de jovens e adultos integrados à educação profissional, passam a contar com recursos financeiros do FUNDEB (Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica). Além disso, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (DCNEM) em 2002 e o Decreto 5840/2006 que estabelece, na esfera federal, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos: Proeja, Proeja FIC e Proeja Indígena (BRASIL, 2004).

O currículo integrado no ensino médio em suas diferentes modalidades, tal como o entendemos enquanto “formação humana integral”, é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso (BRASIL, 2013, p.25).

Dessa maneira, a sociedade brasileira conseguiu como conquista, metaseducacionais incluídas no Plano Nacional de Educação (PNE): Meta 3, universalização do ensino médio a toda população de 15 a 17 anos; Meta 6, proposta de Educação Integral; Meta 10, atendimento à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Meta 11, aumento de matrículas na Educação Profissional de nível médio. Nessa trajetória, a Educação Brasileira

sofreu inúmeras tentativas de ajustes e, nos últimos anos, ainda continua com grandes debates acerca de uma nova Reforma no Ensino Médio, com a aprovação da Lei 13415/17⁵ (BRASIL, 2017), como abordaremos adiante.

1.3 Avanços e Desafios na Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil e as repercussões na política de acesso, permanência e êxito de pessoas pretas, pardas e indígenas

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil tem suas origens nas 19 escolas de aprendizes artífices criadas pelo Decreto nº 7.566 de 1909, sob a presidência de Nilo Peçanha. Este marco representou o início da formalização da educação profissional no país, em um contexto de declínio da Oligarquia e os esforços de Peçanha para instituir o ensino técnico profissional. Com a chegada da Era Vargas em 1930, essas escolas passaram para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, elas foram transformadas em liceus profissionais, e o ensino profissional tornou-se obrigatório para indústrias e sindicatos, conforme estipulado na Constituição de 1937, refletindo a reprodução de mão de obra e a consolidação da divisão social do trabalho (Gadotti, 2012).

Em 1942, sob a Lei nº 4.073 de 30 de janeiro, as escolas foram renomeadas como Escolas Industriais e Técnicas, marcando uma nova fase no ensino industrial. Este período foi caracterizado pela centralização do poder por Getúlio Vargas, a eliminação dos órgãos legislativos e a adoção de medidas econômicas e trabalhistas, incluindo a criação da CLT. A Era Vargas também testemunhou o desenvolvimento da indústria automobilística durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), levando à reconfiguração das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais em 1959 e sua transformação em autarquias.

Durante o regime militar, o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), em parceria com o SENAI e as escolas técnicas federais, focou na qualificação profissional para grandes projetos nas áreas de petroquímica, mineração e agropecuária. Isso permitiu que as empresas se beneficiassem de incentivos fiscais conforme a Lei 6.297 de dezembro de 1975. A criação dos Centros Educacionais de Educação Tecnológica (CEFET), baseada na Lei Nº 6.545 de 30 de junho de 1978, foi outro marco importante na formação da rede federal de educação

⁵ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: julho/2023.

profissional.

Sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), houve uma reforma gerencial do Estado, visando eficiência e a publicização de serviços sociais e científicos, conforme discutido por Pereira (1999). Neste período, o CEFET expandiu suas ofertas para incluir cursos superiores de tecnologia, enfatizando o desenvolvimento regional e a resposta às necessidades e demandas socioeconômicas, culturais e tecnológicas.

A expansão significativa da Educação Profissional ocorreu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), com o Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004, legitimando a organização dos CEFETs. Estas instituições foram criadas pela transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, conforme leis anteriores, tornando-se autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação.

Em 2008, houve uma reestruturação significativa com a criação dos Institutos Federais, visando verticalizar a Educação Profissional, conforme a Lei nº 11.8992/2008. Esta lei definiu os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008).

As fases do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica foram aceleradas, conforme dados do SETEC/MEC (2017). A primeira fase enfocou a construção de escolas em estados desprovidos destas instituições e a segunda, iniciada em 2007 durante o governo de Lula, visou a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica. A terceira fase, sob o governo de Dilma Rousseff (2011-2015), propôs a criação de 208 novas unidades até 2014, com o objetivo de superar desigualdades regionais e facilitar o acesso à formação profissional e tecnológica. Até 2016, mais de 500 novas unidades foram construídas, totalizando 644 campi em funcionamento.

A expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente sob a gestão de Dilma Rousseff, marcaram um período significativo de desenvolvimento educacional no Brasil. Esta fase foi caracterizada por um investimento robusto na educação profissional, visando diminuir as disparidades regionais e promover a inclusão social através da educação. Até 2016, com a conclusão da terceira fase do plano de expansão, mais de 500 novas unidades foram estabelecidas, resultando em um total de 644 campi operacionais, uma conquista notável na história da educação brasileira.

Com a chegada do governo de Michel Temer (2016-2018), a Rede Federal enfrentou novos desafios e adaptações. Em meio a um cenário de austeridade econômica e cortes orçamentários, as instituições federais de educação tiveram que repensar suas estratégias e prioridades. Ainda assim, a importância da educação profissional permaneceu incontestável, com um foco renovado na eficiência e na sustentabilidade operacional.

Sob a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022), enfocou nas áreas exatas e no ensino básico e técnico. O programa desse governo reforçou o combate à doutrinação, indicando que o conteúdo e o método de ensino precisavam ser modificados. Apesar dos desafios, como a pandemia de COVID-19, que impulsionou a necessidade de adaptações no ensino e aprendizagem, a rede demonstrou resiliência e capacidade de inovação. A transição para o ensino remoto e híbrido foi uma das principais mudanças, exigindo uma rápida adaptação tanto dos estudantes quanto dos educadores.

A educação profissional no Brasil, desde o início do século XX, tem sido um campo de constante evolução e adaptação. As instituições que compõem a Rede Federal desempenharam um papel fundamental na formação de profissionais qualificados, atendendo às demandas do mercado de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do país. As políticas e práticas adotadas ao longo dos anos refletem uma compreensão crescente da importância da educação profissional não apenas como um meio de capacitação para o emprego, mas também como um instrumento de inclusão social e de promoção da cidadania.

Além disso, a Rede Federal tem sido um espaço para inovação e pesquisa, contribuindo significativamente para o avanço científico e tecnológico do Brasil⁶. A colaboração com a indústria e outros setores tem fomentado o desenvolvimento de soluções tecnológicas, patentes e startups, evidenciando o potencial da educação profissional em impulsionar a economia baseada no conhecimento.

O foco na sustentabilidade e na responsabilidade social também se tornou uma característica distintiva dessas instituições. Programas voltados para a sustentabilidade ambiental, energia renovável e eficiência de recursos têm se destacado, mostrando o compromisso da Rede Federal com os desafios globais e a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Por fim, é importante reconhecer que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil representa um modelo de educação que equilibra a necessidade de competências técnicas com a formação integral do indivíduo. Conforme apontado por Silva (2019), "a educação profissional no Brasil transcendeu seu papel tradicional de formação técnica para se tornar um pilar na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável". Este modelo de educação continuará a ser fundamental para o futuro do Brasil, à medida que o país enfrenta novos desafios e busca caminhos para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

⁶ Polos da Rede Federal de educação se reúnem para discutirem avanços. <https://www.ifes.edu.br/noticias/21065-polos-de-inovacao-da-rede-federal-se-reunem-no-espírito-santo>, Acesso em 03/02/2024. <http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/catalog/book/440>

Por fim, é importante reconhecer que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil representa um modelo de educação que equilibra a necessidade de competências técnicas com a formação integral do indivíduo. Conforme apontado por Silva (2019), "a educação profissional no Brasil transcendeu seu papel tradicional de formação técnica para se tornar um pilar na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável". Este modelo de educação continuará a ser fundamental para o futuro do Brasil, à medida que o país enfrenta novos desafios e busca caminhos para o desenvolvimento sustentável e inclusivo.

1.4 Integração do Ensino Médio e a Educação Tecnológica

O ensino profissional no Brasil reflete a influência das lutas sociais em busca de uma educação que supere a divisão entre conhecimento intelectual e prático. O Ensino Médio Integrado (EMI), que combina cursos técnicos com o currículo básico do Ensino Médio, surge como uma tentativa de superar essa dualidade e promover uma abordagem "unitária, politécnica e omnilateral" da educação (RAMOS, 2018).

A separação entre educação propedêutica e prática, originalmente estabelecida para formar trabalhadores em um contexto capitalista, reflete as tensões sociais resultantes da luta de classes. Aqueles que produzem riqueza frequentemente se encontram em conflito com aqueles que a desfrutam. A educação unitária, que busca integrar conhecimento, arte, desenvolvimento físico e trabalho, é uma resposta a essa luta por educação de qualidade e igualdade de oportunidades (Ramos, 2018).

Karl Marx, ao abordar a educação, faz referência à "educação tecnológica", onde o conhecimento intelectual se combina com a instrução em trabalho material produtivo. Esse conceito, também conhecido como "educação politécnica", envolve as dimensões corporal, intelectual e tecnológica, diferenciando-se do "ensino profissional" que se concentra apenas na preparação para tarefas produtivas específicas (Lima filho; Campelo, 2018).

A educação politécnica, de acordo com Marx, integra o trabalho intelectual e manual e pode contribuir para superar a divisão social do trabalho. Ela engloba o saber, o fazer, o saber fazer e a reflexão crítica sobre o conhecimento e a ação. Além disso, reconhece o trabalho não apenas em seu aspecto econômico, mas também em sua dimensão ontológica e como uma ação humana para satisfazer necessidades e promover a liberdade (Lima Filho; Campelo, 2018; Ramos, 2018).

Durante a ditadura militar (1964-1985) os debates continuaram em andamento, especialmente no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

(Frigotto e Ciavatta, 2003; Gatterman e Possa, 2018). Mas foi durante o período de redemocratização no Brasil que os conceitos de educação tecnológica, educação omnilateral, ganharam força e prosperaram, quando ganharam destaque nas lutas sociais pelo acesso à educação. Após a redemocratização e diante de eventos como Eleições diretas, Constituição de 1988, LDB de 1996.

A expansão das instituições federais de ensino, como os Institutos Federais, desempenhou um papel importante no desenvolvimento regional, particularmente em áreas menos desenvolvidas. Isso envolveu a interiorização das unidades e o acesso de estudantes de populações subalternizadas com baixo poder aquisitivo. Esses alunos, muitas vezes, tiveram sua primeira oportunidade de acesso à educação de qualidade, contribuindo não apenas para sua sobrevivência econômica, mas também para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Escott e Moraes, 2012).

Portanto, a busca por uma educação tecnológica e politécnica no Brasil reflete uma luta histórica por uma educação que integre conhecimento, prática e reflexão, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essa jornada continua em meio a debates sobre políticas educacionais e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, com o potencial de impactar positivamente o desenvolvimento regional e a inclusão social.

No cenário educacional brasileiro, a busca por uma educação tecnológica e politécnica representa um compromisso com a formação de cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Esta abordagem pedagógica não se limita a uma visão fragmentada do conhecimento, mas busca integrar as dimensões intelectual, prática e tecnológica, proporcionando uma compreensão abrangente da realidade.

A educação tecnológica, conforme defendida por Karl Marx, não se restringe ao mero adestramento para tarefas produtivas, mas abrange a formação integral do indivíduo. Ela visa unir o saber teórico ao conhecimento prático, possibilitando que os estudantes compreendam os princípios científicos e tecnológicos subjacentes à produção moderna. Essa abordagem transcende a simples aquisição de habilidades técnicas, promovendo uma visão crítica e reflexiva do mundo do trabalho (Lima Filho; Campelo, 2018).

A educação politécnica, por sua vez, incorpora as dimensões corporal, intelectual e tecnológica na formação dos indivíduos. Ela não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve a prática, o desenvolvimento físico e a reflexão sobre o saber e o fazer. Nesse contexto, o trabalho é compreendido não apenas como uma atividade econômica, mas como uma ação humana que satisfaz necessidades e promove a liberdade (Lima Filho; Campelo, 2018; Ramos, 2018).

Durante o período de ditadura e redemocratização no Brasil, as discussões em torno da educação tecnológica ganharam destaque. Grupos sociais pressionaram por uma educação que fosse omnilateral, integradora e acessível a todos. Essa luta foi motivada pela compreensão de que a educação desempenha um papel fundamental na transformação social e na promoção da igualdade de oportunidades. No entanto, também houve resistência por parte de grupos conservadores que defendiam políticas segregadoras (Frigotto e Ciavatta, 2003).

A expansão das instituições federais de ensino, como os Institutos Federais, desempenhou um papel importante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A interiorização dessas instituições permitiu o acesso de estudantes de regiões menos desenvolvidas, muitos dos quais pertenciam a populações subalternizadas e com baixo poder aquisitivo. Para esses estudantes, a oportunidade de ingressar em uma instituição de ensino de qualidade representou não apenas uma chance de sobrevivência econômica, mas também a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional (Escott e Moraes, 2012).

No entanto, as políticas de expansão da EPT também geraram debates e controvérsias. Alguns autores argumentam que o modelo de expansão das instituições federais de ensino pode refletir uma ideologia neoliberal que não rompe com a lógica que historicamente levou à criação do ensino profissional no Brasil-colônia (Gatterman e Possa, 2018). Essa perspectiva levanta questões sobre a eficácia das políticas de expansão e a necessidade de garantir que a EPT cumpra seu papel de promover a formação integral e omnilateral dos estudantes.

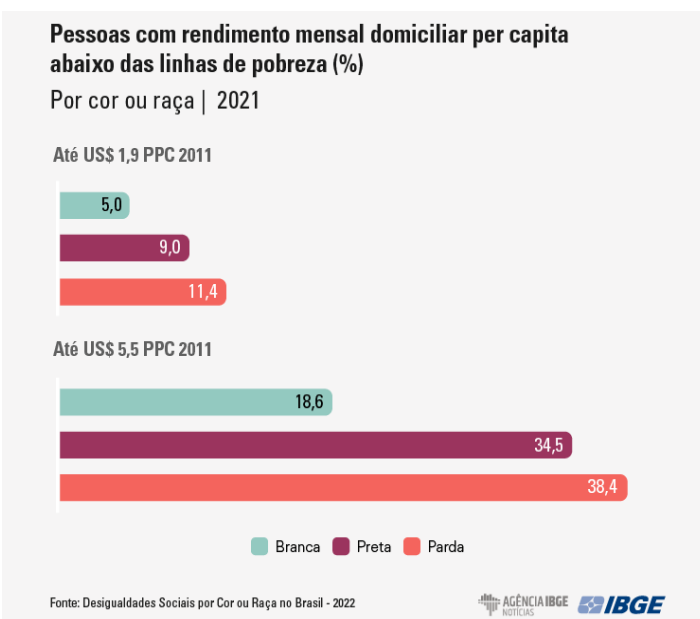
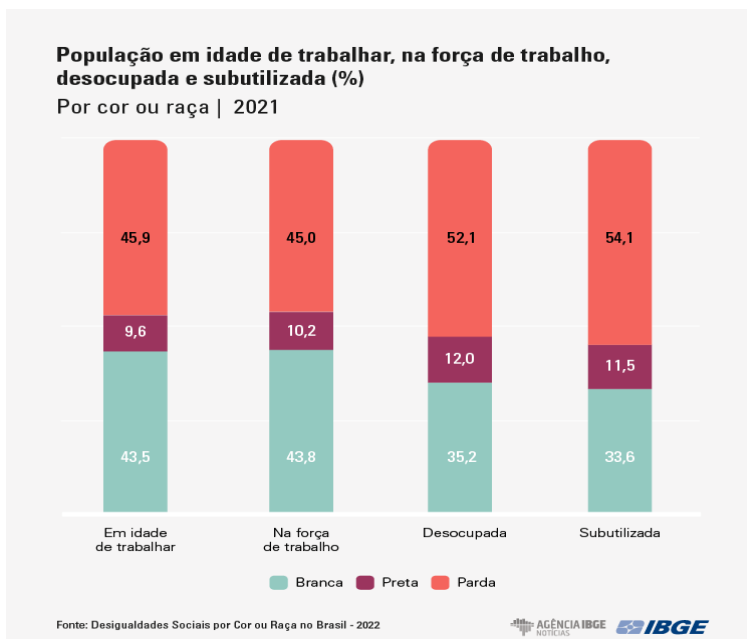
Em síntese, a busca por uma educação tecnológica e politécnica no Brasil representa um compromisso com a formação integral dos indivíduos e a promoção da igualdade de oportunidades. Essa abordagem pedagógica transcende a mera aquisição de habilidades técnicas e busca integrar o saber teórico, o conhecimento prático e a reflexão crítica. A expansão das instituições federais de ensino desempenhou um papel importante nesse contexto, possibilitando o acesso de estudantes de regiões menos desenvolvidas e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de muitos. No entanto, os desafios e debates em torno da EPT continuam, à medida que se busca garantir que ela cumpra sua missão de forma eficaz e inclusiva.

Doutra banda, segundo o IBGE as disparidades vivenciadas pela população preta e parda são gritantes, estas populações continuam com menor acesso a emprego, educação, dentre outras áreas importantes, conforme aponta o IBGE/PNAD⁷.

As desigualdades sociais por cor ou raça seguem evidentes no mercado de trabalho. A

⁷<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento> Acesso em 05 de fev de 2024.

desocupação, a subutilização e a informalidade continuam atingindo mais pretos e pardos do que os brancos. Em 2021, as taxas de desocupação foram de 11,3% para os brancos, de 16,5% para os pretos e de 16,2% para os pardos. No ano anterior, esses percentuais foram de 11,1%, 17,4% e 15,5%, respectivamente. Os dados são do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo IBGE. “As populações preta e parda representam 9,1% e 47% da população brasileira, respectivamente. Mas, nos indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida, a participação dessas populações é mais baixa”, diz o analista do IBGE João Hallak.



2. TRAJETÓRIA, ACESSO E PERMANÊNCIA DE PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A noção de colonialidade, introduzida pelos autores do movimento decolonial latino-americano, aborda a persistência das relações de poder e produção de diferenças coloniais na era moderna, manifestando-se através do racismo, xenofobia e outras formas de diferenciação social. Aníbal Quijano (2005) argumenta que o colonialismo deixou uma marca profunda na organização da sociedade, classificando seres humanos e perpetuando desigualdades na distribuição de recursos materiais, incluindo recursos econômicos, culturais, simbólicos e educacionais.

No contexto da população preta e parda no Brasil, observamos uma disparidade significativa no acesso aos recursos materiais essenciais. Embora representem o maior grupo populacional do país, esses grupos têm acesso limitado à educação e saúde, enfrentam maiores taxas de mortalidade e encarceramento, entre outras desigualdades. Essas desigualdades são evidenciadas pelo PNAD (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2021), que aponta que a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas é substancialmente maior do que entre pessoas brancas, destacando a magnitude das diferenças.

No que diz respeito aos povos indígenas, a educação tradicional, que historicamente inclui aspectos profissionais, tem sido marcada pela grilagem de terras, exploração de mão de obra e perda de idiomas e práticas tradicionais. Diferentemente da população negra, os povos indígenas enfrentam uma aculturação forçada e a expropriação de suas terras e modos de vida. Sua luta se concentra na preservação de sua cultura e autonomia, em vez de uma perspectiva de integração.

As políticas afirmativas surgem como uma resposta a essas desigualdades históricas, visando corrigir as disparidades raciais e sociais. Desde a década de 1990, essas políticas têm sido uma ferramenta importante nas lutas pela igualdade. Elas são definidas como ações políticas direcionadas à correção das desvantagens criadas e mantidas por estruturas sociais discriminatórias, proporcionando tratamento diferenciado para reverter a marginalização das populações negras e indígenas (Martins; Silva; Moutinho, 2014). As políticas afirmativas se organizam em três eixos principais. O primeiro é o acesso à educação, que envolve a reserva de vagas para reverter a sub-representação da população negra no ensino e garantir igualdade de oportunidades. O segundo eixo visa promover relações étnico-raciais, combatendo o racismo e valorizando a história e cultura afro-brasileira. O terceiro eixo se concentra nas estratégias de permanência, incluindo ações assistenciais como subsídios para moradia e alimentação (Miranda, 2020). Antes da implementação dessas políticas, cerca de 36% das universidades federais e institutos federais não tinham políticas afirmativas. No entanto, após a introdução

dessas políticas, houve um aumento significativo na oferta de vagas destinadas a cotistas, totalizando 107.302 vagas em 2019, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, que monitora estatísticas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (Santos e Escobar, 2021).

As políticas afirmativas desempenham um papel fundamental na promoção da equidade e na correção das desigualdades históricas enfrentadas pela população preta, parda e indígena no Brasil (CNE/CP 3, 2004 apud Martins; Silva; Moutinho, 2014). Elas representam um esforço deliberado para enfrentar a colonialidade do poder e suas manifestações contemporâneas, como o racismo e a xenofobia (Quijano, 2005).

É importante destacar que a colonialidade do poder, como conceituada por Quijano (2005), deixou marcas profundas na estrutura da sociedade brasileira. Essas marcas se manifestam não apenas na educação, mas em todos os aspectos da vida social, econômica e cultural. A educação é um dos principais campos de atuação das políticas afirmativas, pois é através dela que se busca promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades históricas.

No contexto educacional, as políticas afirmativas possuem o objetivo central de acesso à educação. A reserva de vagas para estudantes negros e indígenas nas universidades e institutos federais⁸ é uma medida concreta para reverter a sub-representação desses grupos no ensino superior. Essa ação busca proporcionar oportunidades iguais de educação, reconhecendo a importância de superar as barreiras que historicamente limitaram o acesso desses grupos.

Além do acesso, as políticas afirmativas também se preocupam com a promoção das relações étnico-raciais. Isso envolve a conscientização sobre o racismo e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa das diferenças.

O terceiro eixo das políticas afirmativas diz respeito às estratégias de permanência. Não basta apenas garantir o acesso; é necessário criar condições para que os estudantes possam concluir seus cursos com sucesso. Isso inclui ações assistenciais, como subsídios para moradia e alimentação, que auxiliam os estudantes a superar dificuldades financeiras que podem prejudicar sua permanência na educação (Santos e Escobar, 2021).

⁸ A reserva de vagas para estudantes negros e indígenas nas universidades e institutos federais é uma medida concreta para reverter a sub-representação desses grupos no ensino superior. Essa ação busca proporcionar oportunidades iguais de educação, reconhecendo a importância de superar as barreiras que historicamente limitaram o acesso desses grupos. As reservas de vagas de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017.

É inegável que as políticas afirmativas têm gerado impactos positivos. A reserva de vagas nas instituições de ensino superior tem permitido que um número significativo de estudantes negros e indígenas tenha acesso à educação superior, o que antes era uma realidade distante para muitos. Esses estudantes têm a oportunidade de ampliar suas perspectivas de futuro e contribuir para a construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva.

No entanto, as políticas afirmativas também enfrentam desafios e resistências. Alguns argumentam que essas políticas são discriminatórias em si, pois beneficiam grupos específicos com base na raça. No entanto, é importante entender que elas são uma resposta a séculos de discriminação racial e social, buscando corrigir as desigualdades históricas.

Além disso, a implementação eficaz das políticas afirmativas requer um esforço contínuo para superar obstáculos como o preconceito racial, a falta de recursos financeiros e a infraestrutura inadequada. É necessário garantir que os estudantes beneficiados por essas políticas tenham o suporte necessário para concluir seus estudos com sucesso.

As políticas afirmativas desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, na educação e na correção das desigualdades históricas. Elas representam um compromisso do Brasil em combater o racismo estrutural e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Apesar dos desafios, essas políticas têm o potencial de transformar a realidade de milhares de estudantes negros, pardos e indígenas, contribuindo para um futuro mais equitativo e diverso.

A tabela apresentada fornece informações detalhadas sobre as vagas oferecidas a cotistas nos processos seletivos dos Institutos Federais no ano de 2019. Esses dados são essenciais para entender o impacto das políticas afirmativas na educação profissional e tecnológica, especialmente em relação à inclusão de grupos historicamente sub-representados. A tabela está dividida em diferentes categorias de cursos e tipos de vagas, e cada categoria é identificada com uma legenda específica. Vamos analisar e discutir os dados apresentados na tabela:

Tabela 1- Vagas ofertadas a cotistas nos processos seletivos dos Institutos Federais em 2019 ⁹

Curso	Vagas Edital	Vagas AC	Vagas RI	Vagas RI-PPI	Vagas RI-PcD	Vagas RI-PPI-PcD	Vagas RS	Vagas RS-PPI	Vagas RS-PcD	Vagas RS-PPI-PcD
Técnico	175.321	88.801	14.131	20.385	3.704	4.884	16.740	17.823	4.242	4.611

⁹ 1. AC: Ampla concorrência.

2. RI: Renda Inferior (1,5 salário mínimo).

3. PPI: Preto/Pardo/Indígena.

4. RS: Renda Superior (1,5 salário mínimo).

Curso	Vagas Edital	Vagas AC	Vagas RI	Vagas RI-PPI	Vagas RI-PcD	Vagas RI-PPI-PcD	Vagas RS	Vagas RS-PPI	Vagas RS-PcD	Vagas RS-PPI-PcD
Graduação	77.829	39.317	6.889	9.096	1.576	1.902	6.757	8.710	1.779	1.803
Total	235.150	128.118	21.020	29.481	5.280	6.786	23.497	23.533	6.021	6.414

A tabela é dividida em duas categorias principais de cursos: "Técnico" e "Graduação". Em seguida, cada categoria é subdividida em várias colunas que representam diferentes tipos de vagas, incluindo Ampla concorrência (AC), Renda Inferior (RI), Preto/Pardo/Indígena (PPI), Renda Superior (RS), Pessoa com deficiência (PcD)¹⁰ e combinações desses critérios.

Um ponto importante a ser destacado é o significativo número de vagas destinadas a cotistas nas duas categorias de cursos, técnico e graduação. No total, foram oferecidas 128.118 vagas para cotistas na categoria "Técnico" e 29.481 vagas na categoria "Graduação". Esses números indicam o compromisso dos Institutos Federais em promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação.

Observa-se que as vagas destinadas à "Ampla concorrência" são significativamente maiores do que as vagas destinadas aos grupos cotistas em ambas as categorias. Isso reflete a tentativa de equilibrar a inclusão de estudantes cotistas com a manutenção de oportunidades para a ampla concorrência.

As categorias de cotas incluem "Renda Inferior", "Preto/Pardo/Indígena", "Renda Superior" e "Pessoa com deficiência". Esses critérios visam atender a diferentes dimensões da desigualdade e da diversidade, como renda, raça/etnia e deficiência. É importante notar que as vagas são distribuídas de forma equitativa entre essas categorias, demonstrando a preocupação em abordar múltiplas formas de desigualdade.

Além disso, a tabela destaca vagas destinadas a combinações de critérios, como "Renda Inferior + Preto/Pardo/Indígena" e "Renda Superior + Pessoa com deficiência". Essas combinações podem ser uma resposta à complexidade das desigualdades enfrentadas por diferentes grupos de estudantes.

Portanto, a tabela evidencia o compromisso dos Institutos Federais em promover a inclusão de grupos historicamente sub-representados na educação profissional e tecnológica. A alocação de um grande número de vagas para cotistas demonstra o esforço em buscar a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando múltiplos critérios de desigualdade. No entanto, é importante continuar acompanhando e avaliando o impacto dessas políticas afirmativas para

¹⁰ PcD: Pessoa com deficiência.

Fontes: Plataforma Nilo Peçanha (2020); Santos e Escobar (2021).

garantir que elas atinjam seus objetivos de forma eficaz e justa.

2.1 A demanda por justiça social

Para aprofundar a discussão sobre justiça social, é fundamental considerar as reflexões de Nancy Fraser, que se destaca por sua análise crítica das políticas públicas e dos movimentos sociais contemporâneos. Fraser (2007) apresenta uma perspectiva inovadora ao analisar a divisão das forças progressistas em dois campos principais: aqueles que enfatizam a redistribuição e aqueles que defendem o reconhecimento.

Os proponentes da redistribuição focam na necessidade de realocar riquezas e recursos de grupos mais privilegiados para os menos privilegiados, ou seja, dos ricos para os pobres, do Norte global para o Sul global, e dos proprietários para os trabalhadores. Por outro lado, os defensores do reconhecimento buscam valorizar e respeitar as distintas identidades e experiências de minorias étnicas, raciais, sexuais e de gênero. Esta distinção, segundo Fraser, tem levado a um cenário onde redistribuição e reconhecimento são muitas vezes vistos como mutuamente exclusivos, forçando uma escolha polarizada entre um e outro.

No entanto, Fraser rejeita essa visão dicotômica e propõe um modelo integrativo de justiça social que não somente reconhece, mas também valoriza a interdependência e a complementaridade entre redistribuição e reconhecimento. Ela argumenta que uma abordagem eficaz de justiça social deve abranger tanto a igualdade econômica quanto o reconhecimento da diversidade cultural e identitária.

Fraser também questiona as abordagens éticas convencionais, propondo uma reavaliação crítica para desenvolver um modelo mais abrangente de justiça social. Este modelo reconhece o reconhecimento não apenas como um fim em si, mas como parte integrante da "condição intersubjetiva da paridade participativa". Em outras palavras, o reconhecimento é visto como um elemento essencial para alcançar uma sociedade onde todos os indivíduos possam participar em igualdade de condições.

Para aprofundar esta análise, é útil considerar o trabalho de outros teóricos sociais. Por exemplo, Axel Honneth (1995) aborda a luta pelo reconhecimento como um mecanismo chave na obtenção de justiça social. Honneth sugere que o reconhecimento mútuo é fundamental para o desenvolvimento de relações sociais justas e para a realização pessoal. Ele argumenta que a negação do reconhecimento pode levar a formas de opressão e desrespeito, prejudicando a integridade e a dignidade dos indivíduos.

Além disso, autores como Amartya Sen (2009) e Martha Nussbaum (2011) contribuem para a discussão sobre justiça social com a teoria da "capacidade". Eles enfatizam a importância de criar condições para que as pessoas possam desenvolver e exercer suas capacidades e realizar

seu potencial. Segundo Sen e Nussbaum, a justiça social não se limita à redistribuição de recursos, mas também inclui o aumento das liberdades e capacidades individuais.

Portanto, a proposta de Fraser para um modelo integrativo de justiça social oferece uma abordagem holística e multifacetada. Ela sugere que, para alcançar uma sociedade verdadeiramente justa, é necessário ir além da mera distribuição de recursos econômicos ou do reconhecimento de diferenças culturais. É fundamental considerar a justiça social como um processo inclusivo que abarca tanto a paridade econômica quanto a dignidade e o respeito pelas diferentes identidades e experiências dos indivíduos.

Portanto, o conceito de justiça social de Fraser, complementado pelas contribuições de Honneth, Sen, Nussbaum, entre outros, oferece uma perspectiva robusta e abrangente. Essa abordagem reconhece a complexidade das estruturas sociais e a necessidade de estratégias integrativas para abordar as questões de desigualdade e exclusão, proporcionando assim uma base sólida para políticas públicas eficazes e inclusivas.

2.2 Tensões e Dinâmicas nas Políticas Públicas

Para explorar a noção de políticas públicas, é essencial considerar a perspectiva apresentada por Monlevade (2013), que oferece uma visão abrangente e crítica do termo. Políticas públicas, conforme descritas por Monlevade, são entendidas não apenas em termos de suas formulações teóricas, que variam de acordo com orientações filosóficas e científicas, sejam elas socialistas ou neoliberais, mas principalmente em relação às demandas e necessidades sociais que elas procuram atender.

Segundo Monlevade (2013), as políticas públicas são essencialmente um equilíbrio entre as demandas sociais – frequentemente contrárias aos interesses de grupos específicos, lobbies ou classes – e a capacidade ou vontade do Estado de fornecer bens e serviços que atendam a essas necessidades. Esta definição implica uma compreensão das políticas públicas como processos dinâmicos e multifacetados, que envolvem a interação de diversos atores e interesses.

Monlevade (2013) avança em seu raciocínio, argumentando que as políticas públicas são um conjunto de intenções e ações. Ele destaca duas razões principais para essa caracterização. Primeiramente, uma vez identificadas, as demandas são debatidas nos Poderes Executivo e Legislativo e, antes de se materializarem em ações concretas, são transformadas em leis e normas. Esses debates, frequentemente, colocam em confronto as demandas sociais com as limitações de recursos financeiros públicos e as conveniências políticas.

A segunda razão apresentada por Monlevade (2013) é que as intenções de governantes e legisladores, muitas vezes articuladas em discursos e leis, não se convertem necessariamente

em ação efetiva. Ele exemplifica essa discrepância citando a política de erradicação do analfabetismo no Brasil, onde, apesar da existência de legislação apropriada, a realidade demonstra um aumento no número de analfabetos.

Essa análise de Monlevade é corroborada por autores como Kingdon (2011), que em seu modelo de múltiplos fluxos, explica como as políticas públicas são o resultado de uma complexa interação entre problemas, políticas e política. Segundo Kingdon, as janelas de oportunidade para a criação de políticas surgem da convergência desses fluxos, influenciadas por fatores como mudanças no cenário político, pressões de grupos de interesse e percepções públicas.

Outro aspecto relevante na discussão sobre políticas públicas é o conceito de governabilidade, como discutido por autores como Rhodes (1997). Governabilidade refere-se à capacidade do governo de tomar e implementar decisões eficazes. Nesse contexto, as políticas públicas podem ser vistas como um instrumento através do qual o poder estatal busca manter sua governabilidade, equilibrando as demandas sociais com os recursos disponíveis e as dinâmicas políticas.

Além disso, a análise de políticas públicas requer uma compreensão das teorias de política pública, como as abordagens de ciclo de políticas, defendidas por autores como Howlett e Ramesh (2003). Estas abordagens enfatizam a natureza cíclica das políticas públicas, desde a formulação até a implementação e avaliação, destacando os diversos estágios e atores envolvidos em cada fase.

Portanto, ao aprofundar na noção de políticas públicas, é imperativo reconhecer a complexidade e a dinâmica inerentes a esse campo. As políticas públicas são mais do que meras respostas a problemas sociais; elas refletem um complexo jogo de poder e interesses, onde as intenções e ações dos formuladores de políticas são constantemente moldadas e remodeladas por uma variedade de forças sociais, políticas e econômicas.

A compreensão de políticas públicas conforme articulada por Monlevade, e enriquecida pelas contribuições de Kingdon, Rhodes, Howlett e Ramesh, entre outros, oferece uma visão abrangente e crítica. Esta perspectiva destaca a importância de analisar as políticas públicas não apenas em termos de suas intenções declaradas, mas também em relação à sua efetiva implementação e ao impacto no contexto social e político mais amplo.

2.3 Desafios Atuais e Políticas Públicas para os Povos Indígenas

Os povos indígenas no Brasil enfrentam uma série de desafios contemporâneos que ameaçam suas culturas, territórios e modos de vida. Esses desafios incluem a luta por direitos

territoriais, acesso à saúde e educação, além de questões ambientais e políticas. As políticas públicas destinadas a esses povos são cruciais para enfrentar e superar esses obstáculos. Neste contexto, diversos estudos e análises têm sido desenvolvidos para compreender melhor essas questões e propor soluções eficazes.

Ricardo e Ricardo (2006) em "Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005" oferecem um panorama abrangente dos desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil, incluindo questões territoriais e socioeconômicas. Eles destacam como os conflitos de terra continuam sendo uma das principais questões, com muitas comunidades indígenas lutando para garantir o reconhecimento legal e a proteção de seus territórios tradicionais.

A complexidade das relações entre povos indígenas e a sociedade não indígena é explorada por Albert e Ramos (2000) em "Pacificar o Branco: Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico". Este trabalho revela como o contato com a sociedade envolvente tem impactado profundamente as comunidades indígenas, muitas vezes levando à marginalização e à perda cultural. As cosmologias indígenas, que são sistemas de crenças e práticas que governam a relação com o mundo natural e espiritual, têm sido desafiadas e transformadas por esses contatos.

Almeida (2008), em "Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: O Desafio das Sobreposições Territoriais", aborda a complexa questão das sobreposições territoriais entre terras indígenas e unidades de conservação. Este é um problema significativo, pois as políticas ambientais muitas vezes ignoram os direitos e as práticas de gestão ambiental dos povos indígenas. Almeida argumenta que é fundamental reconhecer e respeitar os conhecimentos e práticas indígenas na gestão dos recursos naturais, integrando-os às políticas de conservação ambiental.

Barroso-Hoffmann e Monteiro (2009), por sua vez, discutem as "Políticas Públicas e Povos Indígenas", destacando a importância de desenvolver políticas que não apenas protejam os direitos dos povos indígenas, mas também promovam sua autonomia e desenvolvimento sustentável. Eles enfatizam a necessidade de políticas que sejam formuladas em diálogo com as comunidades indígenas, respeitando suas culturas, conhecimentos e formas de organização social.

Outro desafio crítico enfrentado pelos povos indígenas é o acesso à saúde e à educação. As políticas públicas nesses setores frequentemente falham em levar em conta as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, resultando em serviços ineficazes e inacessíveis. É necessário um esforço contínuo para integrar a visão de mundo e os conhecimentos tradicionais indígenas nas práticas de saúde e educação, garantindo que estes serviços sejam culturalmente apropriados e eficazes.

Os desafios enfrentados pelos povos indígenas são complexos e multifacetados, exigindo uma abordagem holística e integrada. As políticas públicas devem ser baseadas em um profundo entendimento das realidades indígenas e construídas em colaboração com as comunidades afetadas. Como ressaltado por Ricardo e Ricardo (2006), é fundamental que as vozes indígenas sejam ouvidas e que suas perspectivas sejam integradas no desenvolvimento e na implementação de políticas públicas.

Em conclusão, os desafios atuais enfrentados pelos povos indígenas no Brasil são uma questão de grande importância e urgência. A abordagem desses desafios requer a combinação de respeito pelos direitos indígenas, reconhecimento de sua sabedoria tradicional e uma colaboração genuína entre comunidades indígenas e não indígenas. As políticas públicas devem ser flexíveis, inclusivas e sensíveis às necessidades e ao contexto cultural dos povos indígenas, garantindo que contribuam efetivamente para a superação dos desafios enfrentados por estas comunidades.

2.4 Dinâmicas Raciais: A Realidade da População Negra, Preta e Quilombola no Brasil

A trajetória da população preta e quilombola no Brasil é marcada por uma história de resistência e resiliência frente ao legado da escravidão. A existência de quilombos, desde o período colonial, representa não apenas a luta contra a opressão, mas também a construção de espaços de liberdade e autonomia cultural. Gomes (2006) enfatiza a relevância dos quilombos como símbolos de resistência, destacando o papel fundamental dessas comunidades na preservação da cultura africana e na luta pela liberdade.

Os quilombos, mais notoriamente representados por Palmares e seu líder Zumbi, se tornaram ícones da resistência negra no Brasil. Flávio Gomes, em seu trabalho sobre quilombos (2006), ilustra como essas comunidades eram organizadas não apenas como refúgios, mas como sociedades complexas, com sistemas econômicos, sociais e políticos próprios. A resistência dos quilombos ia além do confronto físico com as forças coloniais; ela representava uma contestação às estruturas de poder e uma reafirmação da identidade e autonomia negras.

Além disso, a resistência negra no Brasil também foi marcada por formas cotidianas de resistência, como a preservação de práticas culturais e religiosas africanas. Beatriz Nascimento (1985) aborda a importância da memória africana na construção da identidade afro-brasileira, argumentando que o quilombo representava, metaforicamente, um espaço de liberdade e afirmação cultural. Essa perspectiva é enriquecida pelo trabalho de Munanga (2004), que discute a contribuição cultural africana na formação da sociedade brasileira, destacando como a população negra e quilombola moldou aspectos fundamentais da cultura nacional.

A luta pela terra e pela manutenção de suas comunidades é outra dimensão crítica da experiência quilombola. Segundo Leite (2000), os quilombolas enfrentaram e continuam enfrentando desafios significativos para garantir o reconhecimento e a titulação de suas terras, um processo muitas vezes marcado por conflitos e resistência institucional. Essa luta pela terra é intrinsecamente ligada à luta pela preservação da memória, cultura e identidade quilombola.

A história dos quilombos e da população negra no Brasil também é um testemunho da complexidade das relações raciais no país. Schwarcz (1996) discute como a ideia de "democracia racial" no Brasil muitas vezes mascara as desigualdades e discriminações raciais persistentes. A narrativa de uma sociedade racialmente harmoniosa contrasta com a realidade vivida pelas comunidades negras e quilombolas, que continuam lutando por igualdade e reconhecimento.

Em termos contemporâneos, a situação das comunidades quilombolas reflete as desigualdades sociais e raciais mais amplas do país. O trabalho de Telles (2003) oferece uma análise sobre a persistência do racismo e da desigualdade racial no Brasil, demonstrando como esses fatores afetam de maneira desproporcional as comunidades negras e quilombolas.

Continuando a análise do contexto histórico e social da população preta e quilombola no Brasil, é fundamental compreender como a persistência do racismo e da desigualdade racial afeta essas comunidades. Telles (2003) aborda a complexidade das relações raciais no Brasil, argumentando que "as desigualdades raciais são mantidas por estruturas sociais e econômicas profundamente enraizadas, e não apenas por preconceitos individuais ou institucionais" (Telles, 2003, p. 102). Esta perspectiva sugere que, além das lutas individuais e coletivas contra o racismo, é necessário um esforço contínuo para dismantelar as estruturas que perpetuam a desigualdade.

A história dos quilombos não é apenas uma narrativa do passado; ela continua a influenciar o presente e o futuro das comunidades quilombolas. Os quilombos modernos, reconhecidos legalmente na Constituição de 1988, são um testemunho da continuidade dessa luta. No entanto, a legislação muitas vezes não se traduz em mudanças reais. Segundo Arruti (2006), "a Constituição de 1988 representou um marco legal importante, mas a efetivação dos direitos quilombolas ainda enfrenta obstáculos significativos, tanto no plano jurídico quanto no político" (Arruti, 2006, p. 89). Este cenário ressalta a necessidade de uma ação política e social mais efetiva para garantir que os direitos dessas comunidades sejam não apenas reconhecidos, mas também implementados.

A educação é um meio poderoso para combater as desigualdades raciais e promover a inclusão social da população negra e quilombola. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um passo importante nessa

direção. No entanto, como observado por Cavalleiro (2005), "a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios, incluindo a falta de material didático adequado e a necessidade de formação de professores" (Cavalleiro, 2005, p. 113). A educação sobre a história e a cultura afro-brasileira é fundamental não apenas para a população negra, mas para toda a sociedade brasileira, contribuindo para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural do país.

Além disso, a questão da terra continua a ser central para a realidade das comunidades quilombolas. O direito à terra é fundamental não apenas para a sobrevivência física dessas comunidades, mas também para a preservação de sua identidade cultural e histórica. Conforme discutido por Almeida (2008), "a luta pela terra é também uma luta pela memória, pela história e pela identidade cultural das comunidades quilombolas" (Almeida, 2008, p. 77). A garantia desses direitos territoriais é, portanto, essencial para a continuidade e o fortalecimento das comunidades quilombolas no Brasil.

Portanto, a realidade da população preta e quilombola no Brasil é marcada por uma história de resistência e luta contínua. A superação das desigualdades raciais e a efetivação dos direitos quilombolas requerem um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo não apenas o governo e as comunidades quilombolas, mas toda a sociedade brasileira.

2.5 Identidade e Cultura

A identidade cultural da população preta e quilombola no Brasil é um mosaico vibrante, representando uma fusão única de elementos africanos e brasileiros. Essa riqueza cultural é fruto de uma história de resistência, adaptação e reinvenção. Santos (2010), em seu estudo sobre comunidades quilombolas, destaca a preservação e a transformação das tradições culturais e religiosas africanas, enfatizando como essas práticas se adaptaram ao contexto brasileiro e enriqueceram a diversidade cultural do país.

A cultura quilombola é um exemplo vívido da resistência cultural. Conforme discutido por Slenes (1995), os quilombos não eram apenas refúgios físicos, mas também espaços de preservação cultural, onde as tradições africanas eram mantidas e adaptadas. Slenes aponta que, nesses espaços, a memória africana era preservada por meio de práticas religiosas, culinárias, musicais e de dança, criando uma ponte entre o passado africano e o presente brasileiro.

Além disso, a culinária quilombola é um elemento fundamental dessa identidade cultural. Carneiro (2008) explora a culinária afro-brasileira, ressaltando como os sabores e técnicas africanas foram integrados à cozinha brasileira, resultando em uma gastronomia única que é hoje um dos pilares da identidade cultural do Brasil. A culinária quilombola é mais do que alimentação; ela é uma forma de resistência, uma celebração da herança africana e um meio

de transmitir a cultura através das gerações.

A música e a dança também são aspectos centrais da cultura quilombola. As comunidades quilombolas preservaram e desenvolveram diversas formas de expressão musical e de dança que têm raízes africanas. Risério (2000) analisa como estilos musicais como o samba têm suas origens nas tradições africanas e como essas formas de arte foram fundamentais para a formação da identidade cultural brasileira. A música e a dança quilombolas não são apenas formas de entretenimento, mas também veículos de história, memória e identidade.

A religiosidade é outro aspecto fundamental da cultura quilombola. As religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, desempenham um papel significativo nas comunidades quilombolas. Prandi (2001) aborda a importância dessas religiões na preservação das tradições e na construção da identidade cultural quilombola. As práticas religiosas são um elo com o passado africano e um meio de resistência contra a opressão cultural.

A arte quilombola, por fim, é uma manifestação tangível dessa rica herança cultural. As comunidades quilombolas têm uma longa tradição de artesanato, que inclui tecelagem, cerâmica e escultura. Gomes (2005) explora como essas formas de arte são expressões da identidade cultural quilombola, refletindo suas tradições, história e conexões com o continente africano.

2.6 Desafios Contemporâneos

A população preta e quilombola no Brasil, apesar de sua rica herança cultural e história de resistência, continua enfrentando desafios significativos no contexto contemporâneo. Questões como direitos territoriais, discriminação racial e desigualdades socioeconômicas são persistentes e multifacetadas. Alves (2012) aborda a luta contínua por reconhecimento e direitos territoriais, enfatizando como essas questões são fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades quilombolas. Silva (2015), por sua vez, oferece uma análise crítica das políticas públicas voltadas para estas comunidades, destacando os avanços alcançados e as barreiras que ainda persistem.

O reconhecimento legal e a regularização das terras quilombolas, garantidos pela Constituição de 1988 e pelo Decreto nº 4.887/2003, representam passos importantes na direção da justiça territorial. No entanto, como destaca Leite (2008), o processo de titulação das terras quilombolas é lento e burocrático, muitas vezes entravado por interesses econômicos e políticos. A luta pela terra é, portanto, uma luta constante para essas comunidades, que buscam assegurar seu direito ancestral ao território.

A discriminação racial continua sendo um desafio significativo para a população preta

e quilombola. Segundo Santos (2017), o racismo no Brasil é uma realidade estrutural, que se manifesta de diversas formas, incluindo a marginalização econômica, a exclusão social e a violência. A população quilombola, em particular, enfrenta estigmatização e invisibilidade, o que agrava sua vulnerabilidade em diferentes esferas da vida social.

As desigualdades socioeconômicas são outro desafio fundamental para estas comunidades. Oliveira (2019) aponta que as comunidades quilombolas estão entre as mais atingidas pela pobreza e pelo acesso limitado a serviços básicos, como saúde, educação e infraestrutura. Essa situação é agravada pela falta de políticas públicas efetivas que enderecem as especificidades e necessidades dessas comunidades.

A educação é um campo em que os desafios são particularmente evidentes. Conforme discutido por Gomes (2014), as escolas em comunidades quilombolas carecem frequentemente de recursos e infraestrutura adequados. Além disso, a necessidade de uma educação que respeite e valorize a história e a cultura quilombola é um desafio constante. A implementação de uma educação quilombola, que reconheça e incorpore a história e a cultura afro-brasileira, é fundamental para o empoderamento dessas comunidades.

Em termos de políticas públicas, apesar de alguns avanços, ainda há um longo caminho a percorrer. Silva (2015) argumenta que as políticas voltadas para as comunidades quilombolas muitas vezes são fragmentadas e insuficientes, não atendendo de maneira integral às suas necessidades. A efetivação de políticas públicas que promovam a igualdade racial e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades é essencial para a superação dos desafios enfrentados.

2.7 Educação e Empoderamento

A educação desempenha um papel fundamental no empoderamento e na preservação da identidade cultural da população preta e quilombola. As práticas educativas nas comunidades quilombolas são cruciais não apenas para o combate ao racismo, mas também para o fortalecimento da autoestima e da consciência social e histórica. Souza (2017) destaca como a educação quilombola pode contribuir significativamente para a valorização da identidade cultural e para o combate às desigualdades raciais.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, é um passo importante nesse sentido. Cavalleiro (2005) ressalta que a efetivação dessa lei é fundamental para a promoção de uma educação antirracista e para a valorização das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação dessa lei nas escolas ainda enfrenta desafios, incluindo a resistência institucional e a falta de preparo de muitos educadores.

Além disso, a educação nas comunidades quilombolas enfrenta desafios específicos. Gomes (2014) examina as condições educacionais em comunidades quilombolas, observando que muitas delas carecem de infraestrutura básica e de recursos pedagógicos adequados. Essa realidade reflete as desigualdades mais amplas que afetam essas comunidades e aponta para a necessidade de políticas públicas específicas que atendam às suas necessidades educacionais.

A pedagogia quilombola, que busca integrar a história e a cultura afro-brasileira no processo educativo, é uma abordagem promissora. Silva (2015) argumenta que uma educação que valoriza a história e a cultura afro-brasileira e quilombola contribui para o empoderamento dessas comunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem pedagógica não apenas ensina sobre a história africana e afro-brasileira, mas também utiliza metodologias que respeitam e valorizam as formas de conhecimento e as experiências de vida dos estudantes quilombolas.

Outro aspecto importante é a formação de educadores. Segundo Santos (2017), é essencial que os professores que atuam em comunidades quilombolas e em escolas com grande presença de estudantes negros recebam formação específica para lidar com as questões raciais e culturais de forma sensível e informada. A formação de educadores quilombolas, que compreendem a realidade e a cultura dessas comunidades, é fundamental para a efetividade da educação quilombola.

Além disso, a educação quilombola também deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem comunitária. Oliveira (2019) observa que a educação nas comunidades quilombolas muitas vezes se estende além da sala de aula, envolvendo práticas culturais, transmissão de saberes tradicionais e participação comunitária. Essa abordagem holística da educação é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural e para o empoderamento das comunidades quilombolas.

2.8 Perspectivas de inclusão das pessoas pretas, pardas e indígenas

O futuro da população preta e quilombola no Brasil é intrinsecamente vinculado ao reconhecimento e valorização de sua rica história e cultura, assim como à garantia efetiva de seus direitos. Oliveira (2019) enfatiza a importância de políticas públicas efetivas e de uma maior conscientização social para alcançar a inclusão e a igualdade para essas comunidades. Este caminho rumo a um futuro mais justo e inclusivo, contudo, requer esforços coordenados em várias frentes.

Um aspecto central para a concretização dessas perspectivas é o fortalecimento das políticas de educação. Conforme discutido por Gomes (2014), a educação quilombola precisa ser reconhecida e valorizada, não apenas em termos de conteúdo programático, mas também na

forma como é entregue. A implementação de práticas educativas que respeitem e celebrem a cultura quilombola é essencial para o empoderamento dessas comunidades.

Além disso, a luta pelo direito à terra continua sendo um tema crítico para o futuro dos quilombolas. Segundo Arruti (2006), a regularização e titulação das terras quilombolas não são apenas uma questão de justiça histórica, mas também um meio vital para a preservação da identidade cultural e da autonomia dessas comunidades. A garantia desses direitos territoriais é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento sustentável dos quilombolas.

A promoção da saúde e do bem-estar também é fundamental. Silva (2015) salienta a necessidade de políticas de saúde pública que considerem as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas. Uma abordagem de saúde que seja inclusiva e respeitosa pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida nessas comunidades.

Além disso, a representatividade política é essencial. Conforme observado por Santos (2017), a inclusão de vozes quilombolas em espaços de decisão política é fundamental para a formulação de políticas que reflitam verdadeiramente as necessidades e aspirações dessas comunidades. O empoderamento político da população quilombola é um passo importante para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

Outro ponto importante é a promoção e preservação da cultura quilombola. Carneiro (2008) argumenta que a valorização das expressões culturais quilombolas, incluindo sua música, dança, arte e tradições orais, é vital para o fortalecimento da identidade quilombola e para o reconhecimento de sua contribuição para a cultura nacional.

Por fim, a luta contra o racismo e a discriminação continua sendo um desafio e uma prioridade. Cavalleiro (2005) ressalta que enfrentar o racismo estrutural e promover a igualdade racial são essenciais para garantir um futuro em que a população preta e quilombola possa prosperar.

A evolução das políticas de inclusão no contexto educacional brasileiro, focando em estudantes pretos, pardos e indígenas, reflete uma jornada complexa e desafiadora. Este ensaio explora as políticas educacionais destinadas a esses estudantes, destacando ações afirmativas e outras iniciativas relevantes, com base nas contribuições de acadêmicos proeminentes no campo.

Munanga (2004) destaca as ações afirmativas como fundamentais para avançar a equidade na educação brasileira. Ele aponta que, embora existam progressos, os desafios persistem, especialmente na implementação e avaliação do impacto dessas políticas. A ênfase de Munanga está na necessidade de avaliar o sucesso das ações afirmativas não apenas pelo acesso proporcionado, mas também pela qualidade da educação recebida e pela taxa de retenção dos estudantes.

Silva (2007) aborda a diversidade na educação, argumentando que uma inclusão efetiva vai além do acesso. Ela enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças culturais, sociais e étnicas. Para Silva, o desafio está em transformar as instituições educacionais em espaços que celebrem a diversidade, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Torres (2010) examina a experiência de Porto Alegre na educação para todos, mostrando como iniciativas locais podem ser fundamentais na implementação de políticas inclusivas. A análise de Torres sugere que adaptar as políticas de inclusão às necessidades e realidades específicas de cada contexto pode ser mais eficaz do que aplicar uma abordagem uniforme.

Brandão (2012) fornece uma visão geral das políticas de inclusão racial no Brasil, cobrindo as últimas décadas. Ele destaca as mudanças políticas e legislativas, mas também aponta para as lacunas persistentes na implementação dessas políticas. Brandão enfatiza a necessidade de avaliações contínuas e ajustes nas estratégias para garantir a eficácia das políticas de inclusão racial.

Finalmente, Gomes (2005) discute a educação e diversidade, focando nas bases didáticas e organizativas necessárias para uma inclusão efetiva. Gomes argumenta que reformular o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos é fundamental. Ela enfatiza a importância de uma abordagem holística, incluindo a revisão de currículos e métodos de ensino, e a formação de educadores.

Essas perspectivas coletivas oferecem uma compreensão detalhada da evolução das políticas de inclusão no Brasil. Enquanto progressos significativos foram feitos, especialmente em termos de legislação e políticas formais, os desafios permanecem, especialmente no cotidiano das instituições educacionais. A eficácia dessas políticas depende não apenas da sua existência formal, mas também da sua implementação prática, que deve ser constantemente avaliada e ajustada para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes. A partir das contribuições de Munanga (2004), Silva (2007), Torres (2010), Brandão (2012) e Gomes (2005), fica claro que a inclusão efetiva no sistema educacional brasileiro exige um compromisso contínuo com a mudança, adaptação e sensibilidade às realidades sociais em constante transformação.

Continuando a análise da evolução das políticas de inclusão no Brasil, é essencial reconhecer que, apesar dos progressos realizados, as lacunas entre a legislação e a prática ainda são evidentes. A efetividade das políticas de inclusão não depende apenas de sua existência formal, mas também da capacidade de adaptação às realidades sociais em constante transformação.

Munanga (2004) alerta para a necessidade de compreender as ações afirmativas não

como um fim, mas como um meio para alcançar uma educação mais justa e equitativa. Ele afirma: "As ações afirmativas devem ser vistas como estratégias temporárias, destinadas a corrigir desigualdades acumuladas ao longo da história". Esta visão sugere que as ações afirmativas, embora essenciais, são parte de um processo contínuo de avaliação e reajuste para atender às necessidades emergentes.

Da mesma forma, Silva (2007) ressalta a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais. Ela argumenta que "a diversidade cultural, longe de ser um obstáculo, é um recurso pedagógico valioso que deve ser explorado para enriquecer o processo educativo". Esta abordagem implica uma revisão contínua dos currículos e métodos de ensino, assegurando que sejam inclusivos e representativos da diversidade estudantil.

Torres (2010) destaca a relevância das políticas locais na promoção da inclusão. Segundo ele, "a adaptação das políticas de inclusão às realidades locais é essencial para garantir que elas sejam efetivas". Esta perspectiva chama a atenção para a importância de estratégias que considerem as especificidades de cada contexto, evitando soluções generalizadas que podem não atender às necessidades de todos os grupos.

Brandão (2012) aborda a necessidade de uma avaliação contínua das políticas de inclusão. Ele argumenta que "sem um monitoramento efetivo e ajustes regulares, até as políticas mais bem-intencionadas podem falhar em atingir seus objetivos". Essa afirmação sublinha a importância de mecanismos de feedback e revisão, permitindo que as políticas sejam ajustadas em resposta às mudanças nas necessidades da população estudantil.

Por fim, Gomes (2005) defende uma abordagem holística para a inclusão efetiva. Ela sugere que "a inclusão efetiva vai além do acesso; é necessário garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados em seu ambiente educacional". Esta perspectiva enfatiza a necessidade de um ambiente educacional que não apenas acomode, mas também valorize a diversidade de seus estudantes.

A partir dessas contribuições, fica evidente que a inclusão efetiva no sistema educacional brasileiro é um processo dinâmico e multifacetado. Requer não apenas a implementação de políticas formais, mas também uma mudança na cultura e práticas educacionais. A inclusão deve ser entendida como um processo contínuo que abarca todos os aspectos da experiência educacional - desde o currículo e a metodologia de ensino até o ambiente social e cultural das escolas.

A evolução das políticas de inclusão no Brasil ilustra um percurso complexo ainda em andamento. As políticas de ações afirmativas, embora sejam um passo importante, são apenas um componente de um esforço mais amplo necessário para alcançar a verdadeira inclusão. Este

esforço inclui a adaptação contínua de estratégias educacionais para atender às necessidades de uma população estudantil diversa, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade e se sintam valorizados e integrados no ambiente escolar.

3. O IF GOIANO - CAMPUS CERES

O IF Goiano - Campus Ceres, fundado em 1993, tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social da região. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, a instituição se destaca pela sua abordagem holística à educação, centrada na inclusão, no respeito à diversidade e na formação integral do indivíduo. Este documento é uma fonte essencial para compreender a missão, as práticas e as políticas do campus.

A educação, considerada um direito humano fundamental, é o alicerce do IF Goiano - Campus Ceres. O campus enfatiza a educação como um meio de melhoria das condições de vida, promovendo o desenvolvimento humano e a inclusão social. A instituição adota uma visão sistêmica de educação que abrange o território e o desenvolvimento, valorizando o compartilhamento de conhecimentos científicos e culturais, e enfatizando a formação humanística para o mundo do trabalho.

A gestão democrática é um pilar central do IF Goiano - Campus Ceres, onde a participação da comunidade interna e externa é valorizada. Esta participação ocorre em diversos espaços e processos decisórios, incluindo a eleição do Reitor e dos Diretores-Gerais, bem como a composição do Conselho Superior e do Colégio de Dirigentes.

O campus integra de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, elementos vistos como fundamentais para a formação técnica e tecnológica. A relação entre conhecimento e mundo do trabalho é enfatizada, visando a formação integral e a capacitação dos estudantes para inovações tecnológicas e para o exercício pleno da cidadania.

Outro aspecto importante é a responsabilidade social do campus, especialmente no que diz respeito ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. A prática educativa no IF Goiano - Campus Ceres está alinhada com princípios holísticos, respeitando o ser humano como parte integrante do ambiente e incorporando estudos ambientais de maneira transversal nos currículos.

A avaliação no campus é um processo sistemático e contínuo, envolvendo todos os atores da comunidade educacional. Esta avaliação é essencial para o desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, com foco na melhoria contínua da qualidade educativa e na relevância social.

A instituição também prioriza a avaliação docente e discente, considerando múltiplas dimensões para garantir uma educação eficaz e inclusiva. Essas avaliações são fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas dos educandos.

O IF Goiano - Campus Ceres reconhece e valoriza os saberes produzidos pelos estudantes em suas trajetórias de vida e trabalho. Isso inclui a avaliação, reconhecimento e certificação desses saberes para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos, refletindo um compromisso com a educação inclusiva e acessível.

A formação oferecida no campus é baseada em princípios de justiça social, equidade, solidariedade, respeito e transparência. O objetivo é proporcionar uma formação ampla que permita aos estudantes o domínio de métodos analíticos e múltiplos códigos e linguagens. Isso se traduz em uma educação que supera a fragmentação do conhecimento, promove o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários ao exercício profissional e à cidadania.

A pesquisa e a extensão são elementos integrantes da educação no IF Goiano - Campus Ceres. A instituição oferece cursos de formação inicial e continuada, desenvolve projetos e programas voltados para a comunidade e estimula a inovação e o desenvolvimento tecnológico.

O IF Goiano - Campus Ceres, além de priorizar a avaliação e o reconhecimento das competências dos estudantes, também enfatiza a importância da pesquisa e da extensão como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento educacional. A instituição entende que a pesquisa não só enriquece o conhecimento teórico, mas também desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Por isso, incentiva projetos de pesquisa que estão alinhados com as necessidades da comunidade e que contribuem para a inovação e o desenvolvimento tecnológico.

Esses projetos de pesquisa frequentemente resultam em soluções práticas para problemas locais, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática. Além disso, a instituição incentiva a participação dos estudantes em conferências e seminários, proporcionando-lhes a oportunidade de apresentar seus trabalhos e interagir com profissionais e acadêmicos de outras instituições. Essa abordagem não só amplia a visão de mundo dos estudantes, mas também os prepara melhor para os desafios do mercado de trabalho.

No âmbito da extensão, o IF Goiano - Campus Ceres desenvolve uma série de programas e atividades que visam integrar a instituição com a comunidade. Essas atividades incluem workshops, cursos de formação continuada e eventos culturais e educativos abertos ao público. O objetivo dessas iniciativas é criar um espaço de troca de conhecimentos e experiências entre a academia e a sociedade, promovendo o desenvolvimento comunitário e a inclusão social.

Um dos aspectos mais notáveis do campus é o seu compromisso com a educação inclusiva e acessível. A instituição adota uma abordagem holística na formação de seus estudantes, reconhecendo a diversidade de experiências e saberes que eles trazem. Isso se reflete na adoção de métodos pedagógicos inovadores e adaptáveis, que buscam atender às

necessidades específicas de cada estudante. Acessibilidade e suporte são fornecidos para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas ou socioeconômicas, tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver.

Além disso, o IF Goiano - Campus Ceres valoriza e promove a cultura e as tradições locais. A instituição reconhece que a educação deve estar enraizada na comunidade e, portanto, incorpora elementos da cultura local em seu currículo. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também fortalece os laços com a comunidade, criando uma atmosfera de respeito mútuo e compreensão.

Em termos de infraestrutura, o campus está equipado com instalações modernas e tecnologia de ponta, o que facilita um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo. Laboratórios bem equipados, bibliotecas com vasto acervo e espaços de aprendizagem colaborativa são alguns dos recursos disponíveis para os estudantes. Isso garante que eles tenham acesso aos melhores recursos para apoiar seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Finalmente, o IF Goiano - Campus Ceres entende que a educação não se limita às fronteiras da sala de aula. A instituição promove uma série de atividades extracurriculares, como clubes de interesse, esportes e grupos de estudo, que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas atividades não apenas fornecem um escape criativo e físico para os estudantes, mas também ajudam a desenvolver habilidades essenciais, como liderança, trabalho em equipe e comunicação.

Portanto, o IF Goiano - Campus Ceres é um exemplo de como uma instituição pode ser inovadora, inclusiva e integrada à sua comunidade. Ao combinar excelência acadêmica com um forte compromisso social, o campus está não apenas formando profissionais competentes, mas também cidadãos conscientes e engajados, preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

3.1 Impacto da Pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação profissional e tecnológica, afetando profundamente o acesso e a permanência dos estudantes nestes cursos. O impacto foi sentido globalmente, mas as especificidades de cada contexto regional e institucional fornecem um panorama complexo e multifacetado.

Conforme revelado pela pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), a pandemia resultou em uma redução significativa no número de matrículas em cursos técnicos. Essa diminuição interrompeu uma tendência de

crescimento observada desde 2016, refletindo não apenas as dificuldades econômicas enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, mas também os desafios logísticos e pedagógicos impostos pelo ensino remoto emergencial. Este recuo nas matrículas sugere uma interrupção preocupante no desenvolvimento profissional e tecnológico do país, atrasando potencialmente o avanço em setores-chave da economia.

A Revista *Práxis* (2023) da Universidade Tuiuti do Paraná aborda a crise como uma oportunidade para o desenvolvimento de novos recursos pedagógicos em plataformas virtuais. Embora o ensino remoto tenha apresentado desafios significativos, ele também acelerou a adoção de tecnologias educacionais e estimulou a inovação pedagógica. Professores e estudantes foram compelidos a se adaptar rapidamente a novos métodos de ensino e aprendizagem, o que, em alguns casos, resultou em experiências educativas mais flexíveis e acessíveis.

No entanto, essa transição para o ensino remoto também levantou questões sobre a qualidade da educação e a precarização do trabalho docente. Conforme os educadores se esforçavam para adaptar seus métodos e conteúdos para plataformas digitais, muitos enfrentaram uma carga de trabalho aumentada e desafios técnicos, sem o devido suporte e treinamento (Revista *Práxis*, 2023). Isso ressalta a necessidade de políticas e investimentos direcionados para capacitar professores e garantir que as tecnologias de ensino sejam utilizadas de forma eficaz e equitativa.

A pandemia também trouxe à tona a importância da resiliência e da adaptabilidade no setor educacional. Instituições que foram rápidas em adotar soluções inovadoras e oferecer suporte aos seus estudantes conseguiram minimizar as interrupções no aprendizado. Contudo, isso também destacou a necessidade de um planejamento educacional mais robusto e flexível, capaz de responder a crises futuras.

Em síntese, a pandemia de Covid-19 representou um ponto de inflexão para a educação profissional e tecnológica. Enquanto desafiava as estruturas existentes, também oferecia oportunidades para repensar e reformular a educação para o futuro. A resposta a esses desafios determinará não apenas a recuperação pós-pandemia, mas também a trajetória de longo prazo da educação profissional e tecnológica no país. As experiências acumuladas durante este período crítico fornecem lições valiosas sobre resiliência, inovação e equidade, essenciais para moldar um futuro educacional mais inclusivo e adaptativo.

Nesse contexto desafiador, as instituições de educação profissional e tecnológica têm um papel fundamental na adaptação e na busca por soluções inovadoras. Como destacou o estudo do INEP (2023), a pandemia trouxe à tona a importância da flexibilidade e da capacidade de resposta ágil por parte dessas instituições. Elas precisaram ajustar seus métodos de ensino,

adotar tecnologias educacionais e oferecer suporte aos estudantes de forma eficaz.

Um aspecto fundamental para garantir a continuidade da educação profissional e tecnológica foi a capacidade de inovação pedagógica. Professores e instrutores tiveram que repensar suas abordagens de ensino para o ambiente virtual, criando estratégias que engajassem os estudantes e facilitassem a aprendizagem. Como resultado, muitos desenvolveram novos recursos pedagógicos e adotaram tecnologias de ensino, criando um ambiente mais dinâmico e interativo.

Nesse contexto, as palavras de Boaventura Souza Santos (2020) se tornam relevantes: "A educação não é apenas um ato de transmissão de conhecimento, mas um ato político que envolve a formação de cidadãos conscientes e críticos". A pandemia, de certa forma, acelerou a transformação da educação profissional e tecnológica em um espaço de aprendizado mais participativo e centrado no estudante. Isso não apenas respondeu às necessidades imediatas da pandemia, mas também abriu portas para uma educação mais inclusiva e acessível no futuro.

No entanto, essas mudanças não vieram sem desafios. O estudo da Revista *Práxis* (2023) ressalta que a transição para o ensino remoto exigiu treinamento e adaptação tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. A capacitação adequada para o uso das tecnologias educacionais se tornou uma necessidade premente. Além disso, a falta de acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados continuou sendo um obstáculo para muitos estudantes, ampliando ainda mais as desigualdades educacionais.

A experiência da pandemia também sublinhou a necessidade de uma abordagem integrada à educação profissional e tecnológica. Ela não deve ser vista isoladamente, mas como parte de um sistema educacional mais amplo. Isso inclui a criação de pontes entre a educação técnica e tecnológica e o ensino superior, permitindo que os estudantes prossigam em suas trajetórias educacionais de forma fluida e contínua. Essa abordagem alinha-se com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2020) que aborda a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual.

A pesquisa e a inovação tecnológica também desempenham um papel vital na adaptação da educação profissional e tecnológica. O estudo de Arruda (2020) destaca a importância da pesquisa na formulação de políticas públicas educacionais em tempos de crise. A pesquisa fornece entendimentos valiosos sobre as necessidades dos estudantes, os desafios enfrentados pelos professores e as melhores práticas para o ensino remoto.

Como conclusão, a pandemia de Covid-19 foi um teste significativo para a educação profissional e tecnológica, afetando o acesso e a permanência dos estudantes. No entanto, também desencadeou uma onda de inovação e adaptabilidade no setor educacional. As lições aprendidas durante esse período desafiador devem orientar o futuro da educação profissional e

tecnológica, promovendo uma abordagem mais inclusiva, flexível e centrada no estudante. Como afirmou Santana Filho (2020), é importante reconhecer que a educação é um ato político que molda o futuro da sociedade, e a resposta à pandemia deve ser guiada por um compromisso inabalável com a formação de cidadãos conscientes e críticos.

3.2 Lei Nº 12.711 DE 29 DE Agosto DE 2012 – Lei De Cotas: breves apontamentos

Neste contexto, é importante destacar a chamada lei de Cotas ou lei nº. 12.711/12¹¹, que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades federais e escolas tecnológicas (secundárias) para o sistema de cotas. Essas reservas de vagas destinam-se a estudantes autoidentificados como pretos, pardos ou indígenas, (p.p.i.) pessoas com deficiência, conforme exigido por lei, estudantes que tenham concluído o ensino médio em escolas públicas e estudantes oriundos de famílias com renda de 1 ou menos 5 salários mínimos per capita, dependendo da situação específica de entrada.

A lei das cotas deve ser entendida como verdadeira ação afirmativa, porque visa garantir o acesso à educação de forma mais igualitária e justa. Ou seja, ciente da sub-representação de determinados grupos que não gozam de privilégios ou amplo acesso ao ambiente educacional, a legislação brasileira sanciona a referida lei visando de reduzir as desigualdades e a discriminação, escrevendo uma nova configuração de acesso perante o público. A aplicação da lei visa concretizar e implementar o princípio da igualdade – no seu sentido formal e material – no acesso à educação.

Contudo, é importante ressaltar que, apesar dos argumentos apresentados acima, a lei 12.711/12 é considerada por muitos inconstitucional e aqueles que se opõem ao sistema de cotas aderem à falsa visão de meritocracia, além de acreditarem que o conteúdo só serve para encobrir a educação mal gerida.

Contudo, a essência de sua aplicação não está em dúvida, uma vez que o conteúdo da lei de Cotas é inteiramente baseado em princípios e diretrizes constitucionais que preconizam a democratização do ingresso nas instituições públicas de ensino.

Para formular leis que contenham em seu conteúdo dispositivos que determinam a discriminação em prol da correção das diferenças – como a lei 12.711/12 – é necessário que o legislador esteja ciente da existência de uma lógica racional entre a especificidade característica do a diferenciação admitida por lei e a desigualdade de tratamento atribuída a características específicas (SANTIAGO, 2015 apud MELLO, 2014). Ou seja, três pré-requisitos devem ser

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf.

respeitados: o fator determinante que determina os critérios da distinção, se essa distinção tem base lógica e racional e se os critérios são consistentes com os princípios da constituição federal.

Pois bem, com base no ensinamento de Santiago (2015), procederemos à confirmação dos dispositivos na lei 12.711/12, afastando assim qualquer dúvida sobre a coerência de intenções deste imperativo, especialmente tendo em vista a superação das repetidas e emergentes carências do contexto educacional brasileiro sobre questões raciais.

Quanto ao primeiro pré-requisito, os critérios de discriminação, após a leitura do texto legal fica claro que se trata de critérios para estabelecer a reserva de vagas: critérios sociais (alunos de escolas públicas), critérios econômicos (alunos com mesma renda familiar ou inferior a 1,5 salário mínimo) e critérios raciais (alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas).

Segundo pré-requisito, base lógica e raciocínio surge quando reconhecemos que a definição destes critérios visa principalmente aliviar as desigualdades existentes no acesso à educação. Os estudantes selecionados para a reserva das vagas a que se destina a lei são grupos subordinados e até mesmos inferiorizados, seja por razões sociais, econômicas ou raciais, que ficam fadados à dependência do apoio/suporte legislativo para obter determinados direitos, que não estão disponíveis a este grupo na mesma proporcionalidade que aos demais que não são/estão pertencentes a este grupo.

Do ponto de vista dos critérios raciais, compatíveis com o tema deste estudo, ficam evidenciados a omissão e o silenciamento da garantia igualitária dos direitos de pretos, pardos e indígenas na educação brasileira ao longo dos anos e até mesmo na perspectiva atual. Consequentemente, utilizar a raça como critério para atribuição de vagas é uma conduta ativa do Estado com o objetivo de romper com o paradigma de gerações de discriminação e marginalização deste grupo no setor educacional.

Em suma, as normas levam em conta a exigência racional necessária, uma vez que procuram reduzir as contradições e as desigualdades no acesso ao ensino técnico geral e universitário. Concluir a análise da existência de exigências durante o desenvolvimento da lei, da congruência dos atuais dispositivos da lei 12.711/12 com os princípios da igualdade material e formal, garantia e promoção do direito à educação e repúdio ao racismo e a todas formas de discriminação demonstram, por si só, a correlação entre a lei de cotas e os preceitos constitucionais.

É necessário destacar a informação de que o ambiente educacional analisado neste estudo, a saber, o Instituto Federal Goiano, campus Ceres, como instituição federal de ensino técnico, atende ao disposto na Lei 12.711/12 em seus editais de acesso às vagas. Tanto é que o aviso de pré-requisitos disponível no site da instituição que abre o processo seletivo para o

ensino médio orienta os candidatos, no momento da inscrição, a preferirem por concorrer às vagas atribuídas pelo sistema de cotas ou pela ampla concorrência.

É evidente o esforço da instituição para oferecer e utilizar oportunidades adequadas aos alunos que desejam ingressar no sistema federal de ensino por meio de vagas alocadas no sistema de cotas. Claro, ao escolher este método, o concorrente deverá se enquadrar nos critérios da Lei.

Essa estatística é compatível com o apresentado pelo IBGE (2019) na pesquisa intitulada “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, que demonstra, pela primeira vez, que o índice de estudantes pretos, pardos e indígenas matriculados nas universidades públicas brasileiras superou a taxa dos estudantes brancos, chegando a 50,3%.

A apresentação desses dados permite afirmar que políticas públicas de combate às desigualdades raciais no Brasil, como a política de cotas prevista na lei 12.711/12, têm alcançado melhorias significativas na inclusão p.p.i.’s na educação. Contudo, importa salientar que apesar do aumento das taxas de entrada, a situação ideal desejada ainda não foi alcançada, especialmente quando estas taxas são comparadas com a população branca, o que acaba por demonstrar a existência latente e persistente de desigualdade racial.

Analisamos anteriormente a lei 12.711/12 e constatamos que o sistema de cotas raciais legalmente definido por esta lei é um reflexo jurídico da chamada lei da Igualdade Racial, lei nº 12.288/10. Eu tenho que mencionar isso. Foi adotado pelo senador Paulo Paim e promulgado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A lei da Igualdade Racial contém disposições específicas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para pretos, a proteger os direitos étnicos individuais, coletivos e gerais e a combater a discriminação e outras formas de intolerância étnica. É instituído por lei (lei 12.288, art. 1º/10). Em suma, o seu conteúdo contém normas e princípios que visam o combate à discriminação racial, bem como políticas públicas que visam a redução das desigualdades sociais existentes.

A lei 12.288/10, além de definir alguns termos essenciais para a interpretação integral da norma também estabelece diretrizes e objetivos relacionados aos direitos fundamentais, como saúde, educação, cultura, liberdade de consciência e de crença, moradia, trabalho, bem como a valorização e participação da população preta nos contratos publicitários na administração pública.

No que diz respeito especificamente ao direito à educação o Estatuto procura promover o ensino da história geral da África, correlacionado com a história da população preta do Brasil, para acentuar a importância da formação continuada de professores e do intercâmbio cultural,

bem como a promoção de pedagogias inclusiva¹² que reduzem a discriminação racial. Embora não tenha sido sancionada por um texto ideal, a lei da Igualdade Racial desempenha um papel importante no alargamento de direitos, até agora suprimidos, para segmentos historicamente discriminados da sociedade brasileira. Desde então, foram adotadas mais políticas públicas e ações afirmativas voltadas ao combate ao racismo, à defesa de direitos e à promoção da igualdade de oportunidades.

Atualmente, a lei de cotas completou dez anos, mas ainda possui muitos desafios a serem superados. De acordo com o texto da Lei, a divisão é a seguinte: 50% das vagas oferecidas em cada curso de graduação deverão ser destinadas a alunos que tenham concluído o ensino médio, integralmente nas redes públicas.

De acordo com esta reserva inicial, outras subcotas serão criadas: Pelo menos 50% das vagas reservadas deverão ser ocupadas por estudantes cuja renda familiar per capita seja inferior a 1,5 salário mínimo. Pretos, mestiços, indígenas e pessoas com deficiência devem ter um número de vagas equivalente à proporção que ocupam na população de cada estado, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A mesma ressalva se aplica ao ingresso em cursos técnicos intermediários oferecidos por instituições federais de ensino.

A lei ao completar 10 anos foi melhorada em vários aspectos, dentre estes ao ingressar, os candidatos vão concorrer, inicialmente, às vagas de ampla concorrência disputadas por todos. Caso não alcancem as notas nesta modalidade, passam então a concorrer às vagas reservadas pela Lei de Cotas. A renda familiar per capita de estudantes que têm direito à reserva de vagas por critério socioeconômico foi alterada para um salário mínimo e não 1,5, como era anteriormente.

O projeto inclui quilombolas entre os perfis que têm direito ao preenchimento de

¹² O termo deve ser compreendido a partir das mudanças ocorridas no sistema de ensino brasileiro que adota a escola com a perspectiva de uma proposta única de inclusão: o acolhimento dos alunos, utilização de meios e recursos adequados para a promoção de um espaço integrador e desenvolvimento de instrumentos e pedagogias que permitem superar as barreiras de aprendizagem de alguns alunos. Na ótica da educação como instrumento de inclusão do discente preto, as pedagogias inclusivas funcionam como resposta a um passado tradicionalista que perpetuava a segregação do preto dentro da educação, além de cercear o seu pleno desenvolvimento escolar. Por meio de atitudes positivas, baseadas na vivência e experiência do negro, constrói-se uma atitude educativa específica, responsável pela efetiva inserção do aluno negro no ambiente escolar. Assim, a educação inclusiva é uma proposta voltada para a perpetuação e manutenção da diversidade dentro da escola, a fim de sustentar um espaço que ampara todos, independentemente de gênero, raça, etnia ou necessidades especiais de aprendizagem.

vagas na mesma proporção que ocupam na população de cada estado. A legislação atual prevê esse direito a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a pessoas com deficiência. No que tange a vagas remanescentes, caso as vagas estabelecidas nas subcotas não sejam preenchidas, o projeto dá prioridade primeiramente a outras subcotas e só depois para estudantes de escolas públicas, de modo geral. A legislação atual diz que, em caso de não preenchimento das vagas de subcotas, as reservas vão diretamente para outros estudantes de escolas públicas. Outro aspecto importante é o processo de avaliação da aplicação da Lei segundo o projeto, serão realizadas avaliações da Lei de Cotas a cada 10 anos e não mais uma revisão, como prevê a lei atual. A proposta estabelece ainda que o Ministério da Educação divulgue, anualmente, um relatório com informações sobre a política, como dados sobre acesso, permanência e conclusão dos alunos. Outro fator importante é no que tange ao pleiteamento de auxílio estudantil, onde os alunos cotistas terão prioridade no seu recebimento.

Conforme a nova proposta, após a divulgação dos resultados dos censos em três anos, o Governo adotará métodos para melhorar anualmente a proporção de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e deficientes em cada estado.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de Estudo

Na concepção deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica que reflète a complexidade e a profundidade dos fenômenos estudados, alinhando-se aos objetivos propostos na pesquisa. A escolha entre uma metodologia qualitativa, quantitativa ou mista não é meramente técnica, mas intrinsecamente ligada à natureza das questões de pesquisa e ao tipo de conhecimento que se pretende gerar.

Creswell (2014) argumenta convincentemente sobre a importância de selecionar uma metodologia de pesquisa que esteja em harmonia com as perguntas de pesquisa e os objetivos do estudo. Segundo ele, enquanto métodos quantitativos são adequados para testar hipóteses e examinar relações entre variáveis, métodos qualitativos são mais indicados para explorar experiências e percepções profundas, proporcionando uma compreensão rica de contextos e indivíduos. Métodos mistos, por sua vez, permitem uma abordagem mais holística, combinando os pontos fortes das abordagens qualitativa e quantitativa.

Em consonância com os objetivos desta pesquisa, que visam explorar as experiências e percepções dos estudantes pretos, pardos, bem como dos professores e técnicos do IF Goiano Campus Ceres, uma abordagem qualitativa foi considerada mais adequada. Esta escolha baseia-se na premissa de que o entendimento das experiências vividas por esses indivíduos requer uma análise profunda e detalhada, algo que métodos qualitativos, como destacado por Denzin e Lincoln (2011), são especialmente equipados para fornecer.

Denzin e Lincoln (2011) também ressaltam a relevância dos métodos qualitativos no contexto das ciências sociais, onde a compreensão das experiências humanas e a interpretação dos significados sociais são fundamentais. Nesta pesquisa, o foco recai sobre a interpretação das experiências educacionais dos estudantes em um contexto específico, o que demanda uma abordagem que permita uma análise detalhada e contextualizada dessas experiências.

Além disso, a abordagem qualitativa oferece flexibilidade na coleta e análise dos dados, permitindo que os participantes expressem suas experiências e percepções de maneira mais aberta e profunda, conforme discutido por Patton (2015). Essa flexibilidade é fundamental para captar as nuances e complexidades das experiências dos participantes, que podem não ser evidentes por meio de métodos quantitativos mais estruturados.

Ao adotar esta abordagem, a pesquisa se alinha às discussões de autores como Baxter e Jack (2008), que enfatizam a importância de uma metodologia que permita explorar em profundidade as perspectivas dos participantes e entender o contexto dentro do qual eles operam. Através de questionários, entrevistas, análise documental e outros métodos

qualitativos, esta pesquisa procura não apenas descrever, mas também interpretar as experiências dos estudantes, professores e técnicos do IFGoiano Campus Ceres no Curso técnico de Agropecuária, oferecendo uma visão abrangente e detalhada do fenômeno estudado.

Portanto, a abordagem qualitativa adotada neste estudo é justificada pela sua capacidade de fornecer entendimentos profundos e contextuais sobre as experiências dos participantes, alinhando-se perfeitamente com os objetivos da pesquisa. Esta abordagem permite uma exploração detalhada dos temas e questões centrais do estudo, fundamentada em uma sólida base teórica e metodológica, conforme discutido por autores renomados na área de metodologia de pesquisa.

4.2 Procedimento de Coleta dos Dados

O procedimento de coleta de dados é um aspecto fundamental de qualquer pesquisa, pois determina a natureza e a qualidade das informações que serão analisadas. Nesta pesquisa, foram empregados métodos como entrevistas, questionários e análise documental, cada um contribuindo de maneira única para a compreensão do fenômeno estudado.

Conforme Yin (2018), a análise documental é uma técnica poderosa em pesquisa qualitativa, proporcionando uma visão abrangente do contexto histórico e institucional. Documentos oficiais, registros acadêmicos e publicações relacionadas ao IF Goiano Campus Ceres foram analisados para compreender melhor o contexto educacional e as políticas de inclusão implementadas. Esta técnica fortalece a validade dos achados ao complementá-los com informações de outras fontes.

As entrevistas, por outro lado, oferecem uma oportunidade ímpar de acessar as experiências e percepções dos participantes. Patton (2015) ressalta a importância das entrevistas qualitativas como uma ferramenta para explorar em profundidade as perspectivas dos indivíduos. Neste estudo, as entrevistas foram conduzidas com estudantes, professores e técnicos do IF Goiano Campus Ceres do Curso técnico de Agropecuária, permitindo uma compreensão rica e multifacetada das experiências educacionais e dos desafios enfrentados pelos estudantes pretos, pardos e indígenas.

Os questionários foram utilizados como um complemento às entrevistas, visando coletar dados demográficos e opiniões de uma amostra maior de participantes de forma mais estruturada e quantificável. Esta abordagem mista, empregando tanto entrevistas quanto questionários, oferece uma visão mais holística, conforme discutido por Creswell e Plano Clark (2017), que argumentam a favor da combinação de métodos qualitativos e quantitativos para uma análise mais completa.

A seleção dos participantes seguiu estratégias de amostragem deliberadas, buscando incluir uma diversidade de vozes e experiências. Bryman (2016) destaca a importância da seleção cuidadosa dos participantes em pesquisa qualitativa, enfatizando que a qualidade dos dados coletados é frequentemente mais importante do que a quantidade. Neste estudo, foi adotada uma amostragem por conveniência, selecionando-se participantes com base na facilidade de acesso e relevância para os objetivos da pesquisa.

Para garantir a representatividade e a profundidade dos dados, foram adotadas também técnicas de amostragem intencional, selecionando-se participantes que pudessem oferecer entendimentos particulares sobre as questões de pesquisa. Esta abordagem é apoiada por autores como Patton (2015), que argumenta a favor da seleção intencional de participantes que possuem conhecimentos ou experiências específicas relevantes para o estudo.

Ao longo do processo de coleta de dados, manteve-se uma postura reflexiva e crítica, considerando as implicações éticas e metodológicas das escolhas feitas. Reflexões contínuas sobre a coleta de dados, conforme sugerido por Silverman (2017), ajudaram a garantir que os métodos empregados fossem adequados e eficazes em captar a complexidade das experiências dos participantes.

O procedimento de coleta de dados adotado nesta pesquisa foi cuidadosamente planejado e executado, com base em sólidos fundamentos teóricos e metodológicos. A combinação de análise documental, entrevistas e questionários, aliada a uma estratégia de amostragem deliberada e reflexiva, proporcionou uma base de dados rica e multifacetada, permitindo uma análise profunda e abrangente das experiências educacionais no IF Goiano Campus Ceres do Curso técnico de Agropecuária.

4.3 Procedimentos de Análise

A análise dos dados coletados é uma etapa crítica em qualquer investigação qualitativa, pois é nesse momento que o pesquisador transforma uma grande quantidade de informações em entendimentos significativos. Neste estudo, utilizou-se o método de análise de dados tanto para investigar quanto analisar um determinado fenômeno, o que proporciona um meio sistemático e objetivo de descrever e interpretar o conteúdo dos dados textuais, bem como de obter uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como uma técnica para a inferência sistemática a partir de textos, permitindo a transformação de dados brutos em informações estruturadas. Esta abordagem é particularmente útil para analisar as respostas qualitativas obtidas através de entrevistas e questionários, assim como o conteúdo dos documentos coletados. A análise de conteúdo envolve três fases principais: pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Desta feita, adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN 1977, p. 42)

Diante disto, apresentamos, na Figura 1, o desenvolvimento da pesquisa baseado em Bardin (1977), vejamos:



Fonte: Baseado em Bardin (1977, p. 102)

Na fase de pré-análise, os dados são organizados, permitindo que o pesquisador se familiarize com o conteúdo e estabeleça os pilares para a análise subsequente. Esta etapa inclui a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a definição dos indicadores que orientarão a interpretação final.

Na fase de exploração do material, os dados são sistematicamente codificados. Strauss e Corbin (1998) destacam a importância da codificação na análise qualitativa, descrevendo-a como o processo de quebrar, examinar, comparar, conceitualizar e categorizar os dados. Neste estudo, foi empregada a técnica de codificação aberta para identificar categorias, subcategorias, temas e padrões emergentes nos dados. Essa abordagem permite uma análise detalhada e profunda das informações coletadas, levando a uma compreensão mais rica dos fenômenos estudados.

Após a codificação, o processo de tratamento dos resultados envolve a organização dos dados de forma que possam ser efetivamente analisados. Isso inclui a redução dos dados a um

formato manejável, a elaboração de sínteses e a identificação de padrões e tendências. Conforme Bardin (1977), a interpretação dos dados codificados é realizada visando inferir conhecimentos e significados subjacentes, relacionando-os aos objetivos e hipóteses da pesquisa.

Além disso, seguindo as orientações de Miles e Huberman (1994), foi empregada a análise temática para complementar a análise de conteúdo. A análise temática envolve a identificação de temas e padrões dentro dos dados que são importantes para a descrição do fenômeno e que estão relacionados à questão de pesquisa. Esta técnica serve para organizar os dados de forma que facilitem a interpretação e a comunicação dos resultados da pesquisa.

Para garantir a rigorosidade e a confiabilidade da análise, adotou-se uma abordagem iterativa e reflexiva durante todo o processo. Reflexões contínuas sobre os métodos de análise, a seleção de categorias e a interpretação dos dados foram fundamentais para assegurar a validade dos resultados. Conforme sugerido por Silverman (2013), a reflexividade é fundamental em pesquisa qualitativa para garantir que as conclusões sejam baseadas em evidências sólidas e interpretações cuidadosas.

Portanto, o procedimento de análise adotado nesta pesquisa foi meticulosamente planejado e executado, baseando-se em sólidos fundamentos teóricos e metodológicos. A utilização da análise de conteúdo proporcionou um meio eficaz de interpretar os dados coletados, resultando em uma compreensão profunda e detalhada das experiências educacionais no IF Goiano Campus Ceres do Curso Técnico de Agropecuária.

Foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- ✓ Contextualização;
- ✓ Eficácia das Políticas Públicas;
- ✓ Desafios e Suportes;
- ✓ Desafios Acadêmicos;
- ✓ Desafios Financeiros;
- ✓ Desafios Sociais;
- ✓ Estratégias de Suporte Acadêmico;
- ✓ Avaliação Contínua;
- ✓ Experiências dos Estudantes;
- ✓ Propostas de Melhorias;
- ✓ Aprimoramento do Suporte Acadêmico;
- ✓ Ampliação das Estratégias de permanência.

4.4 Aspectos Éticos e Legais

A integridade ética e o cumprimento das normas legais são fundamentais em qualquer pesquisa, especialmente quando ela envolve seres humanos. Conforme destacado por Sieber e Stanley (1988), a pesquisa social carrega consigo uma série de responsabilidades éticas que devem ser meticulosamente observadas para proteger os direitos e o bem-estar dos participantes.

Neste estudo, foi dada especial atenção à obtenção do consentimento informado. Este é um princípio ético fundamental que assegura que todos os participantes estejam plenamente cientes do escopo da pesquisa, dos procedimentos envolvidos, dos seus direitos enquanto participantes e de quaisquer riscos associados à pesquisa. A American Psychological Association (APA) enfatiza a importância do consentimento informado, argumentando que os participantes devem ter a liberdade de escolher se querem ou não participar de uma pesquisa sem quaisquer formas de coação, ou influência indevida.

Para garantir a confidencialidade dos dados, foram adotadas medidas rigorosas para proteger a identidade e as informações pessoais dos participantes. Segundo a APA, a confidencialidade é um aspecto fundamental para manter a confiança entre o pesquisador e os participantes e para assegurar a integridade da pesquisa. No decorrer desta pesquisa, todas as informações coletadas foram anonimizadas e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sem divulgação de identidades ou dados sensíveis.

Além disso, conforme os padrões éticos em pesquisa, o estudo foi submetido à aprovação de um comitê de ética. Esta aprovação é essencial para assegurar que a pesquisa respeita os padrões éticos e legais estabelecidos para a proteção dos participantes. Os comitês de ética têm a responsabilidade de avaliar a pesquisa do ponto de vista ético, garantindo que os direitos e o bem-estar dos participantes sejam a prioridade máxima.

Para além das questões éticas, esta pesquisa também se alinhou às normativas legais pertinentes. Isso incluiu a observância das leis e regulamentações locais e nacionais relacionadas à proteção de dados e à privacidade dos participantes. A conformidade com estas normativas não só reforça a integridade ética da pesquisa, mas também assegura que o estudo está em conformidade com os padrões legais vigentes.

Ao longo da pesquisa, manteve-se uma postura reflexiva e crítica em relação às questões éticas e legais. Conforme destacado por Silverman (2013), a reflexividade é vital em pesquisa qualitativa, não apenas em termos de análise e interpretação dos dados, mas também no que diz respeito à condução ética e responsável da pesquisa. Tal abordagem assegura que as decisões tomadas ao longo da pesquisa sejam eticamente sólidas e legalmente defensáveis.

Portanto, os aspectos éticos e legais foram uma consideração primordial em todas as etapas desta pesquisa. Ao aderir rigorosamente aos padrões éticos e cumprir as normativas legais, esta pesquisa não só protegeu os direitos e o bem-estar dos participantes, mas também assegurou a integridade e a validade dos resultados obtidos.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação, em sua essência, representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No contexto brasileiro, a trajetória educacional é marcada por desigualdades profundas, refletindo as complexidades de uma sociedade diversa e multifacetada. O Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, não está imune a essas dinâmicas. Este capítulo visa analisar os desafios enfrentados por estudantes pretos, pardos e indígenas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, focando em como as políticas públicas de acesso e permanência impactam esses estudantes.

Embasou-se à análise dos conteúdos a fim de se organizar e interpretar os dados, conforme Gomes (2009, p. 79):

[...] a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não terem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, também devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos. (GOMES, 2009, p. 79)

A análise é ancorada nos princípios de equidade e justiça social, com um olhar crítico sobre as políticas públicas e práticas institucionais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este estudo é conduzido sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, proporcionando uma compreensão profunda das realidades sociais e educacionais.

Conforme afirma Frigotto (2000, p.77), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método”.

O materialismo histórico-dialético pode contribuir com pesquisas realizadas no âmbito dos programas de mestrados profissionais, quando os pesquisadores se propõem a entender o contexto pesquisado sem a dicotomia: sujeito e objeto, visando apreender a realidade, considerando as contradições do objeto de estudo (LEITE, 2017).

A investigação é motivada pelo reconhecimento de que a educação não é apenas um direito fundamental, mas também um meio essencial de emancipação para grupos historicamente marginalizados.

O presente capítulo representa um ponto fundamental na dissertação, sintetizando e interpretando os dados coletados através de métodos qualitativos, incluindo entrevistas,

questionários e análise documental. Os resultados aqui discutidos são fundamentais para compreender a eficácia das políticas de inclusão e as experiências vivenciadas pelos estudantes pretos, pardos no IF Goiano - Campus Ceres.

Este estudo está inserido em um contexto mais amplo de pesquisa educacional, que busca não apenas identificar e compreender problemas, mas também propor soluções pragmáticas que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e equitativa. Assim, a análise dos resultados não se limita a um exercício acadêmico; ela é parte integrante de um esforço maior para promover mudanças significativas na prática educativa.

A relevância deste estudo transcende o âmbito local do IF Goiano - Campus Ceres, contribuindo para o entendimento mais amplo das questões de acesso e permanência na educação profissional e tecnológica no Brasil. Neste capítulo, as vozes dos participantes da pesquisa são trazidas para o primeiro plano, proporcionando entendimentos essenciais que desafiam e enriquecem a compreensão existente sobre equidade e inclusão na educação.

Este capítulo busca desvendar a complexa realidade dos estudantes pretos, pardos e indígenas no IF Goiano - Campus Ceres, oferecendo uma análise crítica que é tanto um reflexo da realidade atual quanto um apelo à ação para um futuro mais justo e inclusivo no campo da educação profissional e tecnológica.

5.1 Contextualização

O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Ceres, enquadrado no contexto das políticas de inclusão e cotas do sistema educacional brasileiro, oferece um terreno fértil para a investigação dos desafios e potenciais de tais políticas no acesso e permanência de estudantes pretos, pardos e indígenas. Estas políticas, ancoradas em um histórico de desigualdades sociais e raciais no Brasil, representam uma tentativa de corrigir disparidades históricas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

No âmbito da educação, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as políticas de cotas surgem como um mecanismo fundamental para assegurar a inclusão de grupos sub-representados. No IF Goiano, a implementação destas políticas reflete um esforço nacional para democratizar o acesso à educação de qualidade e criar oportunidades para aqueles tradicionalmente marginalizados no sistema educacional.

O IF Goiano - Campus Ceres, especificamente, apresenta um caso emblemático para analisar a eficácia e os impactos dessas políticas. A escolha deste campus como cenário de estudo não é aleatória; ela representa uma oportunidade para explorar as particularidades de um contexto rural, onde as dinâmicas de inclusão e exclusão podem se diferenciar das experiências

urbanas. A ênfase no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio revisita a interseção de questões raciais, socioeconômicas e educacionais em um campo específico do saber técnico.

O curso técnico em agropecuária, por natureza, atende a uma demanda regional específica e, portanto, a análise de sua composição estudantil e das políticas de inclusão implementadas oferece entendimentos valiosos sobre como as políticas nacionais se traduzem em práticas locais. A relevância do estudo transcende o âmbito local, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre como as políticas de cotas e inclusão podem ser adaptadas e implementadas de forma eficaz em diferentes contextos educacionais e regionais.

A análise das políticas de cotas e inclusão no IF Goiano - Campus Ceres também proporciona uma oportunidade para investigar as percepções e experiências dos próprios estudantes. Compreender como os alunos vivenciam essas políticas, os desafios que enfrentam e os recursos de que dispõem para superá-los, é fundamental para avaliar a eficácia dessas medidas. Além disso, este estudo permite um olhar crítico sobre as estruturas institucionais e pedagógicas que podem facilitar ou impedir a inclusão efetiva e a permanência desses estudantes.

As políticas de cotas, ao mesmo tempo que são um passo significativo na direção da equidade, trazem consigo uma série de desafios e questionamentos. Por exemplo, como essas políticas são recebidas pela comunidade acadêmica? Que tipo de suporte é oferecido aos estudantes para garantir não apenas sua permanência, mas também seu sucesso acadêmico e bem-estar? Essas e outras questões são cruciais para entender a complexidade e as nuances das políticas de cotas e inclusão.

A contextualização dessas políticas no IF Goiano - Campus Ceres, portanto, é mais do que um mero pano de fundo para o estudo; ela é uma lente através da qual se pode analisar, de forma mais ampla, os esforços de inclusão educacional em um Brasil marcado por profundas desigualdades sociais e raciais. Este capítulo procura, assim, não apenas descrever as políticas e práticas existentes, mas também refletir sobre seu significado, eficácia e potencial para transformações futuras no cenário educacional brasileiro.

5.2 Eficácia das Políticas Públicas

Ao examinar a eficácia das políticas de cotas e inclusão no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, é essencial considerar as perspectivas diretas dos envolvidos. As entrevistas fornecem um retrato vívido dos impactos, desafios e sucessos dessas políticas, conforme expresso pelos próprios estudantes, professores e administradores.

Em relação ao acesso à educação, um *discente cotista* ressalta: “Antes, eu achava que a universidade não era um lugar para alguém como eu”. As cotas abriram essa porta. (Discente 01) Esta fala evidencia o papel fundamental das cotas em democratizar o acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados.

No entanto, os desafios de permanência são igualmente destacados. A *Docente (01)* observa: “Os estudantes chegam pelo sistema de cotas, mas enfrentam muitos obstáculos. Falta de recursos, problemas de adaptação... precisamos de mais do que apenas cotas.” Essa reflexão aponta para a necessidade de políticas de apoio abrangentes que vão além do acesso.

O aspecto do suporte acadêmico e psicossocial é igualmente enfatizado. Um *coordenador acadêmico* menciona: “Implementamos tutorias e aconselhamento, mas ainda é um desafio acompanhar cada estudante de perto.” Essa declaração ressalta a importância de iniciativas de suporte personalizadas para atender às necessidades individuais dos alunos.

A questão da inclusão social e cultural também é fundamental. *Destaca a discente 01 cotista ao compartilhar*: “Às vezes, me sinto isolada... Atividades que celebram a diversidade podem ajudar a nos sentir mais acolhidas.” Esta perspectiva sublinha a necessidade de iniciativas que promovam a inclusão e valorizem a diversidade cultural dentro do campus.

Por fim, a flexibilidade e a adaptabilidade das políticas são fundamentais. *O docente 02 entrevistado pondera*: “As políticas de cotas são um passo importante, mas precisamos estar constantemente avaliando e ajustando nossas abordagens para atender às necessidades dos estudantes.” Essa visão sugere a importância de um processo contínuo de revisão e melhoria das políticas implementadas.

As falas dos entrevistados ilustram um cenário onde as políticas de cotas e inclusão, embora bem-sucedidas em expandir o acesso à educação, enfrentam desafios significativos em termos de suporte, permanência e inclusão efetiva. Esses testemunhos reforçam a necessidade de uma abordagem holística e adaptativa nas políticas de inclusão educacional, que considerem as complexidades e necessidades individuais dos estudantes cotistas.

Um ponto fundamental mencionado é a integração social. *O discente 03 relata*: “Nos cursos, há poucos como eu. Às vezes, sinto-me deslocado.” Esta fala destaca a necessidade de estratégias mais eficazes de integração social para estudantes cotistas, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, a efetividade do acompanhamento acadêmico é questionada. *O docente 04 observa*: “Algumas vezes, nossos esforços para apoiar não alcançam todos que precisam.” Isso indica a necessidade de avaliação contínua das estratégias de suporte para garantir que elas sejam eficientes e inclusivas.

As políticas de inclusão também devem considerar o contexto cultural dos estudantes.

O discente 03 comenta: “Gostaria de ver mais da minha cultura refletida no currículo e nas atividades do campus.” Isso sugere que a inclusão efetiva vai além das cotas, envolvendo a valorização da diversidade cultural e identitária.

Por fim, a importância de políticas contínuas e adaptáveis é reforçada. *O Assistente Estudantil 01 que lida diretamente com os alunos cotistas, menciona: “As políticas de inclusão são um processo, não um destino. Precisamos estar abertos a mudanças e melhorias constantes.”* Esta declaração ressalta a necessidade de um compromisso duradouro com a inclusão e a adaptação às mudanças nas necessidades e desafios dos estudantes.

Estas falas dos entrevistados revelam que, embora as políticas de cotas tenham avançado no acesso à educação, há um caminho significativo a ser percorrido para garantir a inclusão efetiva e o sucesso de todos os estudantes. A necessidade de estratégias de suporte mais abrangentes e adaptativas, que considerem a diversidade cultural e as experiências individuais dos estudantes, é clara e urgente.

A pedagogia emancipatória é um dos princípios em que se baseia o ensino nas escolas federais. Esta proposta deve englobar a ideia da pedagogia da diversidade, ferramenta educacional específica para a inclusão de estudantes pretos na educação escolar. Deve ser considerada, segundo Nilma Lino Gomes, como “produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no centro do processo de emancipação social na educação (GOMES, 2017, p. 135).

Fiel a esta teoria de que a pedagogia da diversidade é capaz de apoiar um processo de desconstrução da ideologia racista brasileira e criar um espaço educacional mais inclusivo em que os alunos pretos tenham símbolos de identificação cultural dentro da escola.

Para haver de fato a eficácia das políticas públicas faz-se necessária a implementação de políticas afirmativas que vão de encontro a quem de fato as precisam.

As ações afirmativas e as políticas repressivas são entendidas [...] como aquelas que se orientam contra comportamento e conduta. As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório a discriminação direta usando a legislação criminal existente. Note-se que as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial. As ações afirmativas têm como objetivo, assim, não o combate ao ato discriminatório [...], mas sim o combate ao resultado da discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social. As políticas de ações afirmativas são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem medidas temporárias e [...] por dispensarem um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. As ações valorizativas, por sua vez, são [...] entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais

ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica cultural. As políticas de informação também serão aqui identificadas com ações valorizativas” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.55-56).

Em termos gerais, segundo Jaccoud e Beghin (2002), políticas públicas destinadas a promover a igualdade racial devem corrigir as consequências da exclusão social e centrar-se num sentimento de pertencimento (ação positiva). Reconstruir perspectivas marginalizadas sobre a estética e a cultura da população preta, parda e indígena (comportamento “avaliativo”) e combater comportamentos discriminatórios (comportamento opressivo).

5.3 Desafios e Suportes

A literatura acadêmica, incluindo os trabalhos de Santos e Escobar (2021), enfatiza a importância de políticas educacionais inclusivas que vão além do acesso, focando na equidade dentro do ambiente acadêmico. Estes autores argumentam que o acesso é apenas o primeiro passo para uma educação equitativa. É igualmente essencial abordar as desigualdades dentro das próprias instituições de ensino, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal.

O assistente estudantil 02, o qual insta ressaltar um contato mais próximo com os estudantes, em sua entrevista, destacou que *“o apoio vai além da assistência financeira, envolvendo um acompanhamento mais próximo dos alunos, especialmente na adaptação ao ambiente educacional/acadêmico e na superação de desafios pessoais e educacionais”*. Essa observação é um lembrete poderoso de que a inclusão efetiva requer um esforço contínuo e multifacetado. Fraser (2007) resalta a necessidade de políticas que abordem tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento e a representação cultural, enfatizando que a inclusão verdadeira requer mudanças estruturais e culturais.

Além disso, os desafios enfrentados pelos alunos cotistas são multifacetados. Como o técnico administrativo 01 do IF Goiano campus Ceres observou, *“muitos alunos enfrentam dificuldades não apenas financeiras, mas também culturais e sociais, que podem afetar seu desempenho e bem-estar”*. Esta observação alinha-se com as pesquisas de Honneth (1995), que destacam a importância do reconhecimento social e da autoestima na experiência educacional. As barreiras culturais e sociais podem ser tão prejudiciais quanto as financeiras, e superá-las é fundamental para a inclusão verdadeira.

A docente 01, entrevistada, reflete sobre sua experiência ao longo de 17 anos, observando uma realidade desafiadora para os alunos quilombolas. Ela relata: *“Percebo ao longo desses 17 anos, eu vi, eu presenciei alunos quilombolas, por exemplo, mais de 20, mais de 20 alunos nossos, já no primeiro bimestre, já não conseguiram ficar”*. Essa observação destaca as dificuldades iniciais enfrentadas por esses estudantes, apesar dos recursos disponíveis como alojamento. Contudo, ela também aponta uma evolução positiva: *“Os poucos, uns 3% que permaneceram, foi positivo que trouxeram outros, trouxeram outros. Então, hoje a gente já tem esse público aqui de forma mais considerável, mais palpável, assim sendo, eu acredito que estamos avançando”*. Esta melhoria, segundo a professora, reflete os esforços da instituição para superar as barreiras e melhorar a inclusão e suporte dos alunos quilombolas.

Essa discussão ressalta os desafios específicos enfrentados pelos alunos quilombolas e a importância de estratégias de suporte eficazes para melhorar a permanência e o sucesso desses estudantes no ambiente educacional.

As políticas de cotas no IF Goiano campus Ceres representam um avanço significativo na promoção do acesso à educação para grupos sub-representados. No entanto, como aponta Munanga (2004), o sucesso dessas políticas depende do suporte contínuo e do comprometimento com a inclusão em todos os níveis. Silva (2007) também destaca a importância de estratégias que promovam o sucesso acadêmico e a integração social dos estudantes cotistas, como programas de mentoria, desenvolvimento de habilidades e atividades de integração social.

Portanto, a implementação das políticas de cotas no IF Goiano Campus Ceres é um passo importante para a promoção da equidade educacional. No entanto, para que os benefícios dessas políticas sejam plenamente realizados, é necessário um compromisso contínuo com o suporte abrangente aos alunos, abordando suas necessidades acadêmicas, financeiras e sociais. As instituições de ensino devem adotar uma abordagem holística que valorize a diversidade e promova a inclusão efetiva, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal.

5.4 Desafios Acadêmicos

Inicialmente, ao analisar os desafios enfrentados pelos alunos cotistas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, é essencial considerar as observações do técnico administrativo 01 da instituição. Ele destaca que *“o apoio vai além da assistência financeira, envolvendo um acompanhamento mais próximo dos alunos, especialmente na adaptação ao ambiente acadêmico e na superação de desafios pessoais e educacionais”*. Esta perspectiva

ressalta a importância de uma abordagem holística para a inclusão educacional, onde o suporte vai além do financeiro e toca aspectos emocionais e educacionais.

Além disso, o técnico enfatiza as dificuldades enfrentadas pelos alunos que 'não são apenas financeiras, mas também culturais e sociais, que podem afetar seu desempenho e bem-estar'. Esta observação amplia a discussão sobre os desafios dos estudantes cotistas, alinhando-se com as perspectivas de Santos e Escobar (2021) sobre a importância de políticas inclusivas que abrangem múltiplas dimensões da vida estudantil.

O papel da comunidade acadêmica também é destacado pelo técnico administrativo 01, que afirma que *“a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade do IF Goiano são fundamentais para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo”*. Esta visão reforça a necessidade de políticas que promovam uma cultura de inclusão e respeito dentro das instituições de ensino, como sugerido por Fraser (2007) e Honneth (1995).

Por fim, a entrevista com o coordenador de curso 01 sugere que *“a implementação das políticas de cotas e ações afirmativas é apenas o começo de um processo mais amplo de mudança cultural e institucional”*. Este processo, segundo autores como Munanga (2004) e Silva (2007), exige um esforço contínuo para garantir que as necessidades dos alunos sejam plenamente atendidas. Assim, as políticas de inclusão devem ser vistas como processos dinâmicos e multifacetados que requerem avaliação e adaptação constantes.

A implementação de políticas de ação afirmativa no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, é fundamental considerar o impacto a longo prazo dessas políticas na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes cotistas. Conforme a literatura acadêmica, tais políticas contribuem significativamente para a diversificação do corpo estudantil e para a promoção da igualdade de oportunidades (Telles, 2003). No entanto, para que os benefícios sejam sustentáveis, é necessário um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade do ensino e com o apoio integral aos estudantes.

Os desafios enfrentados pelos alunos cotistas não terminam com a admissão na instituição; eles se estendem ao longo de toda a vida acadêmica e muitas vezes impactam a transição para o mercado de trabalho (Almeida, 2008). Por isso, é essencial que as instituições de ensino adotem uma abordagem que vá além do acesso, focando no sucesso acadêmico e na preparação para o futuro profissional desses alunos.

A experiência do técnico administrativo 01 do IF destaca *“a importância de serviços de orientação e aconselhamento, que podem ajudar os estudantes a navegar pelos desafios acadêmicos e pessoais”*. Segundo Munanga (2004), a inclusão efetiva também passa pela valorização da diversidade cultural dentro do ambiente educacional, o que enriquece a experiência de todos os estudantes.

Além disso, o envolvimento ativo dos professores e da administração é fundamental para a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. Como apontado por Silva (2007), programas de mentoria, workshops de desenvolvimento de habilidades e iniciativas de integração social são fundamentais para garantir que os alunos cotistas tenham as mesmas oportunidades de sucesso que seus colegas.

Portanto, a implementação de políticas de ação afirmativa no IF é um passo importante para a promoção da equidade educacional. No entanto, para maximizar o impacto dessas políticas, é necessário um compromisso contínuo com o suporte abrangente aos alunos, abordando suas necessidades acadêmicas, sociais e culturais. Isso requer uma mudança institucional que reconheça a diversidade como um ativo valioso e que se comprometa a desenvolver o potencial de todos os estudantes, independentemente de seu background.

5.5 Desafios Financeiros

Dentro do escopo das políticas de ação afirmativa no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, um dos desafios mais prementes para os estudantes cotistas é a questão financeira. Como relata a discente 04 em sua entrevista: *“Muitas vezes a questão não é só entrar no curso mas, conseguir se manter nele”*. Este comentário realça o fato que os obstáculos para os estudantes cotistas vão muito além do acesso ao ensino superior. As despesas com transporte, material didático e manutenção básica podem ser um fardo significativo, afetando diretamente a capacidade do estudante de se dedicar integralmente aos estudos. Esse desafio financeiro é um exemplo claro da necessidade de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos alunos no ambiente acadêmico.

Além das questões financeiras, os estudantes cotistas enfrentam desafios sociais significativos. O discente 05 compartilhou em entrevista sua experiência de isolamento: *“Às vezes sinto que não me encaixo, que há um abismo cultural e social entre mim e meus colegas”*. Essa sensação de alienação e marginalização não é incomum entre estudantes de grupos sub-representados. Esses sentimentos podem ter impactos profundos na saúde mental dos estudantes, comprometendo sua capacidade de se manter e prosperar no curso. Este cenário reforça a importância de uma abordagem inclusiva que vá além das necessidades financeiras e acadêmicas, abordando também os aspectos sociais e culturais da experiência universitária.

A literatura acadêmica sobre educação e inclusão apoia a noção de que o suporte aos estudantes deve ser holístico. Santos e Escobar (2021) argumentam que a inclusão efetiva no ensino superior exige uma abordagem que vá além da concessão de cotas. As instituições de ensino superior devem considerar as variadas necessidades dos seus estudantes, criando um

ambiente acolhedor e inclusivo. Isso inclui a provisão de suporte financeiro, acadêmico e psicológico, bem como a criação de espaços onde a diversidade cultural e as diferenças sociais são respeitadas e valorizadas.

Fraser (2007) ressalta a importância de políticas de justiça social que abordem tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento e representação cultural. Isso implica que além do suporte financeiro, os estudantes necessitam de reconhecimento e valorização de suas identidades e culturas dentro do ambiente acadêmico. A criação de grupos de apoio, eventos culturais e espaços de discussão podem ser estratégias eficazes para promover a inclusão e o bem-estar dos estudantes cotistas.

Ademais, os desafios enfrentados pelos alunos cotistas destacam a importância da luta pelo reconhecimento social, conforme discutido por Honneth (1995). A busca por reconhecimento e respeito é fundamental para a formação da identidade e para a experiência educacional. As instituições devem, portanto, trabalhar ativamente para eliminar as barreiras sociais e culturais e promover um ambiente de respeito mútuo e inclusão.

Por fim, é essencial reconhecer que as políticas de cotas são apenas o início de um processo de mudança mais amplo. Como Munanga (2004) e Silva (2007) discutem, a inclusão efetiva no ensino superior requer uma mudança contínua e abrangente nas práticas institucionais. Isso inclui não só o suporte financeiro, mas também a criação de um ambiente que promova o sucesso acadêmico, social e cultural de todos os alunos. A implementação de políticas de ação afirmativa, portanto, não é um fim em si, mas um passo em direção a um objetivo maior de equidade educacional e inclusão.

5.6 Desafios Individuais, sociais e institucionais

No contexto atual, as instituições de ensino têm um papel fundamental na promoção da equidade e inclusão. Como ressalta Fraser (2007), a justiça social exige a combinação de redistribuição de recursos com o reconhecimento e a representação cultural. Portanto, não basta apenas fornecer auxílio financeiro; é necessário também criar um espaço onde todas as identidades culturais sejam reconhecidas e respeitadas. Isso implica em promover atividades e eventos que celebrem a diversidade e proporcionem aos estudantes cotistas a oportunidade de compartilhar suas experiências e culturas.

A junção das diferentes influências provenientes dos aspectos da vida cotidiana e das estruturas institucionais resulta em cenários mais ou menos favoráveis para o desenvolvimento, continuidade e conclusão dos projetos educativos de cada indivíduo [...]. As circunstâncias vivenciadas pelos estudantes, decorrentes da complexa relação entre produção e reprodução

social, podem se tornar um obstáculo ou um facilitador para a permanência escolar, dependendo de como são integradas no contexto institucional. A análise das condições de vida destacou as conexões estabelecidas pelos estudantes com o mercado de trabalho, o que demanda refletir sobre as condições de trabalho dos estudantes empregados. A escola deve não só questionar quem são esses estudantes, mas de que ambiente de trabalho eles provêm, sendo essencial compreendê-los em seus desafiantes processos de humanização, levando em consideração suas experiências como trabalhadores e como estudantes. Portanto, não é apenas importante que sejam estudantes empregados, mas sim o tipo de trabalho que exercem, a carga horária, se possuem contrato formal de trabalho, se contam com proteção social provida pelo Estado, entre outros. Mendes (2020).

A permanência material e simbólica, Santos (2009), acesso à educação está diretamente ligado às condições socioeconômicas, que fazem com que os estudantes dependam dos recursos financeiros de suas famílias para conseguir se manter nos cursos. Em casos em que esses recursos não estão disponíveis, é fundamental contar com o apoio financeiro das instituições de ensino, no caso o IF Goiano. Assim, é fundamental trazer a responsabilidade institucional na produção de estratégias de permanência (Mendes 2020) para o primeiro plano. Dessa forma, sustenta-se que a permanência dos estudantes é influenciada por diversos fatores e está diretamente relacionada à habilidade da instituição em criar condições que favoreçam a permanência de todos os indivíduos que estão matriculados como estudantes. Essa ênfase na responsabilidade da instituição ancora-se na autonomia institucional das instituições de ensino, garantida pelo Conselho Nacional de Educação para elaboração, execução, avaliação e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, respeitando a legislação vigente (Brasil, 2021).

Considerando que o IF Goiano é uma entidade governamental, é necessário elaborar estratégias para atender melhor os estudantes, inclusive em questões que normalmente são de responsabilidade privada, como a reprodução social. A importância da responsabilidade institucional deve estar aliada ao conhecimento das condições de vida dos estudantes, a fim de auxiliar na organização e no planejamento da instituição. Estender a permanência dos estudantes é garantir o acesso ao ensino, algo essencial para instituições públicas que defendem a educação como um direito social e universal, como o IF Goiano, devido ao seu papel social que lhe foi atribuído pela Lei 11.892/2008¹³. (Brasil, 2008).

Nesse sentido, os resultados encontrados na investigação abrem possibilidades para

¹³ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

apontar algumas direções que podem ser consideradas a partir do ambiente institucional, tais como: levar em conta as condições de vida como guias para a elaboração dos cursos; utilizar o trabalho como parâmetro tanto material quanto simbólico para o ensino; acabar com as invisibilidades relacionadas à reprodução social; promover o acesso à Educação Profissional e Tecnológica por meio de seleção por sorteio público para democratizar; aprofundar a análise das dificuldades de aprendizagem e outras questões pedagógicas em relação à permanência dos alunos; e ampliar os programas de assistência estudantil de forma universal em detrimento dos programas focalizados.

As avaliações realizadas e os percursos indicados, embora identificados no âmbito dos cursos técnicos subsequentes do IF Goiano, podem ser aplicados a outros níveis de ensino e a diferentes instituições, uma vez que as circunstâncias de vida dos alunos e sua adequação ou não aos projetos institucionais são aspectos relevantes para a garantia do direito à educação em qualquer cenário. Portanto, percebe-se que uma das principais contribuições do estudo está em evidenciar a relação entre as condições de vida dos estudantes e as condições institucionais e, sobretudo, em incluir a reprodução social como um elemento de análise, já que muitas vezes é subestimada ou ignorada.

A fala da docente 01 ilustra a complexidade da autoidentificação dos estudantes em contextos minoritários. Ela observa: *“Eu penso que sim, tem meninos que nem querem, eles não querem ser identificados como indígenas, como quilombolas, eles não querem, não só esses, mas os que têm alguma necessidade especial, eles não querem. Eles querem ser acolhidos de forma igualitária, então, por isso, eles recuam nessa questão de dizer: eu sou, quem eu sou.”* Essa declaração ressalta a importância de criar um ambiente educacional inclusivo e sensível às necessidades de identidade e pertencimento dos alunos, desafiando a percepção de que políticas afirmativas são sempre aceitas ou eficazes sem uma compreensão mais profunda das complexidades culturais e sociais dos estudantes.

Além disso, a marginalização social e cultural que os alunos cotistas enfrentam pode ser mitigada por meio de um maior envolvimento e apoio da comunidade acadêmica. Conforme discutido por Honneth (1995), o reconhecimento social e o respeito mútuo são fundamentais para a integridade e o bem-estar dos indivíduos. As instituições educacionais devem, portanto, fomentar um ambiente onde o respeito pela diversidade cultural seja uma prioridade, incentivando o diálogo e a compreensão entre estudantes de diferentes origens.

A implementação de políticas inclusivas e eficazes também passa pelo reconhecimento das necessidades específicas de cada grupo de estudantes. Munanga (2004) e Silva (2007) argumentam que a inclusão efetiva no ensino superior requer uma mudança contínua e abrangente nas práticas institucionais. Isso envolve a criação de programas de mentoria,

serviços de apoio psicológico, e iniciativas que promovam a integração e o bem-estar dos alunos cotistas.

Em última análise, a experiência dos estudantes cotistas no IF Goiano - Campus Ceres ilustra a complexidade dos desafios enfrentados por grupos sub-representados no ensino superior. A superação desses desafios requer um esforço colaborativo e contínuo por parte das instituições educacionais, que devem se comprometer com a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos e acolhedores. O sucesso dessas políticas será medido não apenas pelo número de estudantes cotistas matriculados, mas também pela qualidade de sua experiência educacional e pelo seu sentido de pertencimento e valorização dentro do ambiente acadêmico. As instituições de ensino, portanto, têm a responsabilidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de seu background cultural ou social, tenham acesso igual às oportunidades e sejam plenamente apoiados em sua jornada educacional.

É fundamental entender que a criação de um ambiente educacional inclusivo requer mais do que políticas pontuais; demanda uma mudança cultural profunda dentro das instituições. Conforme observado por Fraser (2007), a justiça social em um contexto educacional não se limita à redistribuição de recursos ou ao acesso; ela deve também englobar o reconhecimento e a representação cultural, promovendo uma inclusão genuína que valorize a diversidade e a individualidade dos alunos.

A fala do discente citado anteriormente (discente 05), destaca a lacuna existente entre as políticas de inclusão e a realidade vivida pelos estudantes. Essa lacuna pode ser preenchida por meio de um compromisso institucional contínuo com a inclusão efetiva, que não apenas celebra a diversidade, mas também cria espaços de diálogo e compreensão mútua. Munanga (2004) reforça a ideia de que a inclusão efetiva no ensino superior vai além da mera presença física dos estudantes cotistas no campus; ela requer uma integração plena que respeite e valorize suas identidades culturais e sociais.

O papel das instituições de ensino é fundamental nesse processo. Como argumenta Honneth (1995), a luta pelo reconhecimento é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autoestima. As universidades e institutos federais devem, portanto, ser locais onde o respeito mútuo e a valorização da diversidade não são apenas praticados, mas também promovidos ativamente. Isso pode ser alcançado por meio de programas de mentoria, workshops de desenvolvimento de habilidades e iniciativas que facilitam a interação e compreensão entre estudantes de diferentes origens culturais e sociais.

Além disso, as experiências dos estudantes cotistas revelam a necessidade de políticas que abordem não apenas questões acadêmicas e financeiras, mas também desafios sociais e emocionais. Como destacado por Santos e Escobar (2021), a inclusão efetiva requer uma

abordagem holística que considere todos os aspectos da experiência estudantil. Isso inclui a oferta de serviços de apoio psicológico, atividades culturais e espaços de diálogo que fomentem a inclusão e a integração. Relatou o discente 03: *“Alguns colegas não querem ser identificados como indígenas ou quilombolas”*.

O relato do docente 04 insta ser ressaltado: *“Eles (alunos) buscam um acolhimento igualitário e, por isso, recuam na expressão de suas identidades.”* Este comentário revela uma tensão entre identidade e inclusão. A relutância em autoidentificar-se aponta para a necessidade de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade, sem criar divisões ou estigmatização.

A implementação de políticas inclusivas e eficazes também exige uma avaliação contínua e uma adaptação às necessidades emergentes dos estudantes. Silva (2007) argumenta que o processo de inclusão é dinâmico e deve ser constantemente revisado para garantir que esteja atendendo às necessidades de todos os estudantes. Isso implica em ouvir ativamente os estudantes, compreender seus desafios únicos e adaptar as políticas e práticas para melhor atendê-los.

Portanto, a inclusão efetiva de estudantes cotistas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres é um processo contínuo que exige um compromisso institucional com a mudança cultural e a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo. As políticas de ação afirmativa são apenas o começo; elas devem ser acompanhadas por estratégias que promovam a inclusão social, cultural e emocional dos estudantes. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

5.7 Estratégias de Suporte Acadêmico

No Instituto Federal Goiano campus Ceres, as estratégias de suporte acadêmico para estudantes cotistas refletem os princípios educacionais inclusivos e responsivos que Freire (2014) destaca. A importância dada ao desenvolvimento crítico e à autonomia dos estudantes é evidente nas práticas de tutoria e nivelamento implementadas pela instituição, conforme observado durante a análise documental realizada.

Santos (2010) aborda a necessidade de uma reforma educacional democrática e emancipatória, uma visão alinhada com as ações do IF Goiano. O instituto demonstra um compromisso com a adaptação de suas práticas para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, ressoando com as ideias de Santos.

Da Cunha (2016) enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino superior em criar

um ambiente inclusivo e solidário. Os programas de tutoria e nivelamento do IF Goiano exemplificam esse compromisso, mostrando um esforço contínuo para garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para uma aprendizagem eficaz.

Machado e Pretto (2007) discutem a importância de estratégias inclusivas no ensino superior. As práticas adotadas pelo IF Goiano refletem essa abordagem inclusiva, não apenas admitindo estudantes através do sistema de cotas, mas também apoiando-os ativamente em sua jornada educacional.

Aprofundando a discussão sobre as estratégias de suporte acadêmico no IF Goiano, é importante reconhecer como essas práticas refletem um compromisso com a equidade e a inclusão na educação. A ênfase em programas de tutoria e nivelamento ressalta a importância de atender às necessidades individuais dos alunos, uma abordagem em linha com as teorias de Freire (2014) sobre educação participativa e emancipadora. A visão de Freire de uma educação que valoriza a experiência e o conhecimento dos alunos é fundamental para o sucesso desses programas, pois eles são projetados para ajudar os estudantes a superar lacunas acadêmicas e a se integrarem melhor ao ambiente acadêmico.

Prosseguindo a análise das estratégias de suporte acadêmico no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, é importante destacar que tais iniciativas representam uma parte fundamental do compromisso da instituição com a inclusão educacional. A implementação de programas de tutoria e nivelamento, conforme enfatizado pelo docente 05 da instituição, visa atender “*as necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles que entram pelo sistema de cotas*”. Esta abordagem personalizada é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de seu background, tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico.

A eficácia dessas estratégias de suporte é reforçada pela literatura acadêmica, que destaca a importância de um acompanhamento personalizado no ensino superior. Segundo Santos e Escobar (2021), a inclusão efetiva no ensino superior requer uma atenção especial às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo que cada um traz consigo um conjunto único de experiências e desafios. Isso é particularmente relevante para estudantes que ingressam pelo sistema de cotas, muitos dos quais podem ter enfrentado desigualdades educacionais significativas antes de chegar ao ensino superior.

A abordagem adotada pelo IF Goiano está alinhada com as teorias de justiça social de Fraser (2007), que enfatiza a necessidade de políticas que promovam tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento das diferenças individuais. A implementação de programas de tutoria e nivelamento é uma forma de redistribuir recursos educacionais de maneira mais equitativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às ferramentas necessárias para superar barreiras acadêmicas.

Além disso, o reconhecimento das necessidades individuais dos estudantes, como mencionado pelo tutor do IF Goiano, é um aspecto fundamental da luta pelo reconhecimento social, conforme discutido por Honneth (1995). Este reconhecimento não apenas valida as experiências dos estudantes, mas também promove um senso de pertencimento e valorização dentro da comunidade acadêmica. Ao identificar e atender às necessidades individuais, a instituição reafirma o valor de cada estudante, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No entanto, a implementação eficaz de tais programas requer um compromisso contínuo e uma avaliação constante. Como Munanga (2004) salienta, a inclusão efetiva no ensino superior é um processo dinâmico que exige uma reavaliação e adaptação constantes às necessidades emergentes dos alunos. Isso implica em uma reflexão contínua sobre a eficácia dos programas existentes e a disposição para fazer ajustes conforme necessário.

Silva (2007) também reforça a importância de uma abordagem holística na inclusão educacional. Isso envolve não apenas suporte acadêmico, mas também suporte emocional e social, garantindo que os estudantes tenham acesso a um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Portanto, a eficácia dos programas de tutoria e nivelamento deve ser complementada por iniciativas que promovam a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, bem como atividades que fomentem a integração e o diálogo intercultural.

As estratégias de suporte acadêmico implementadas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres são um exemplo positivo de como as instituições de ensino podem apoiar efetivamente estudantes cotistas. O compromisso com a inclusão educacional vai além do acesso; trata-se de garantir que todos os estudantes tenham as ferramentas e o suporte necessários para alcançar o sucesso acadêmico e pessoal. Essa abordagem integrada e holística é essencial para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e equitativo.

5.8 Avaliação Contínua

No Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, a avaliação contínua e o feedback são elementos centrais na eficácia das estratégias de suporte acadêmico para estudantes cotistas. Como aponta um coordenador 01, *“Estamos sempre buscando feedback para entender o que está funcionando e o que pode ser melhorado”*. Esta abordagem reflexiva e adaptativa é fundamental para garantir que os programas de suporte atendam efetivamente às necessidades dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam desafios únicos decorrentes de desigualdades sistêmicas.

O acesso é apenas o primeiro passo em direção à igualdade educacional. Os desafios

enfrentados por esses alunos são complexos e multifacetados, abrangendo aspectos acadêmicos, financeiros e sociais. Portanto, uma abordagem holística de suporte é necessária, uma que considere todas as facetas da experiência estudantil. Santos e Escobar (2021) destacam que as políticas de inclusão eficazes devem ir além do acesso, focando também na experiência educacional completa do aluno e em sua jornada para o sucesso.

A necessidade de feedback constante e avaliação contínua das estratégias de suporte é uma parte fundamental deste processo. O feedback dos estudantes e professores oferece entendimentos valiosos que podem ser usados para refinar e melhorar os programas de suporte existentes. Fraser (2007) argumenta que a justiça social no contexto educacional não se limita à redistribuição de recursos, mas também ao reconhecimento das necessidades e experiências individuais dos alunos. Portanto, ouvir e responder ao feedback dos alunos é uma forma de reconhecer suas experiências únicas e adaptar as estratégias de suporte para melhor atendê-los.

Além disso, conforme Honneth (1995) sugere, o reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento da autoestima e da identidade. Ao buscar ativamente o feedback dos alunos e responder a ele, o IF Goiano - Campus Ceres está não apenas ajustando suas estratégias de suporte, mas também validando as experiências dos alunos e promovendo um senso de pertencimento e valorização.

No entanto, conforme Munanga (2004) e Silva (2007) apontam, a inclusão efetiva requer uma abordagem contínua e dinâmica. As necessidades dos estudantes cotistas podem mudar ao longo do tempo, e as estratégias de suporte devem ser flexíveis e adaptáveis para acomodar essas mudanças. Isso significa que a avaliação contínua e o feedback são processos constantes, essenciais para garantir que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz.

Portanto, as estratégias de suporte implementadas pelo IF Goiano - Campus Ceres são passos positivos em direção à inclusão efetiva de estudantes cotistas. No entanto, para garantir o sucesso dessas estratégias, é essencial um compromisso contínuo com a avaliação e a adaptação, com base no feedback dos alunos e professores. Este estudo destaca a importância de uma abordagem integrada, que considere todos os aspectos da experiência dos estudantes, não se limitando apenas ao acesso, mas também focando em sua permanência e sucesso acadêmico. Através de uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos estudantes e uma resposta adaptativa a esses desafios, o IF Goiano - Campus Ceres pode continuar a avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

5.9 Experiências dos Estudantes

As experiências e percepções dos estudantes cotistas no Instituto Federal Goiano -

Campus Ceres oferecem uma visão íntima do impacto das políticas de cotas na vida acadêmica e social. As entrevistas revelam sentimentos mistos: gratidão pelo acesso à educação, mas também desafios significativos na adaptação e integração.

Muitos estudantes expressam um sentimento de realização por conseguirem entrar no curso, como relatou o discente 05: *“As cotas me deram uma chance que eu nunca teria tido.”* Isso demonstra o papel vital das cotas em abrir portas para oportunidades educacionais.

Por outro lado, os estudantes também relatam desafios na adaptação ao ambiente acadêmico. Questões de autoestima, adaptação ao ritmo de estudos e a sensação de serem "diferentes" são comuns. Relatou o discente 07: *“Às vezes me sinto deslocado, como se precisasse provar meu valor constantemente,”* compartilha um aluno, evidenciando a pressão adicional sentida por muitos cotistas.

A interação social no campus também é um tema recorrente. Estudantes cotistas frequentemente enfrentam barreiras sociais e culturais, sentindo-se isolados ou marginalizados. *“Encontrar pessoas que realmente entendem minha experiência é difícil,”* relata a discente 02, destacando a necessidade de mais espaços de acolhimento e inclusão.

Além disso, muitos estudantes refletem sobre o estigma associado às cotas. Eles falam sobre a necessidade de combater preconceitos e provar sua competência, tanto para si quanto para os outros. *“Tem a questão do estigma... como se estivéssemos aqui só por causa das cotas, não por mérito,”* expressa o discente 03, apontando para a complexidade das dinâmicas sociais e acadêmicas relacionadas às cotas.

Portanto, as experiências dos estudantes cotistas no IF Goiano - Campus Ceres são multifacetadas, variando entre a gratidão pelas oportunidades criadas pelas políticas de cotas e os desafios de adaptação, integração e superação de estigmas. Essas percepções destacam a importância de abordagens holísticas que não apenas facilitem o acesso, mas também promovam a inclusão e o sucesso integral dos estudantes.

5.10 Propostas de Melhorias

As experiências dos estudantes cotistas destacaram desafios acadêmicos, financeiros e sociais, sublinhando a necessidade de políticas de suporte mais integradas e eficazes. As propostas de melhoria, baseadas nessas experiências, incluem a ampliação do suporte acadêmico, a diversificação da assistência financeira, a promoção da inclusão social e cultural, o fortalecimento dos programas de orientação e aconselhamento, a implementação de feedback constante e a capacitação dos docentes. Estas propostas visam tornar o sistema de cotas mais eficaz, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas.

5.11 Aprimoramento do Suporte Acadêmico

O aprimoramento do suporte acadêmico no contexto das políticas de cotas e inclusão no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres é uma necessidade primordial. A eficácia dessa medida não se limita apenas ao acesso à educação, mas se estende significativamente à qualidade da experiência educacional dos estudantes cotistas. É imprescindível reconhecer e abordar as lacunas educacionais e os desafios de adaptação que esses alunos enfrentam ao ingressar no ambiente acadêmico.

As entrevistas realizadas revelam que muitos estudantes cotistas chegam ao ensino superior com deficiências em sua formação básica, resultantes de desigualdades no sistema educacional brasileiro. Como relatado pelo discente 03 durante uma entrevista, *“Eu sempre tive dificuldades em matemática no decorrer dos meus estudos, e agora, sinto que essas dificuldades estão me dificultando de acompanhar as aulas”*. O Professor 1 também destacou durante uma entrevista que *“é comum ver alunos cotistas enfrentando desafios na adaptação aos métodos de ensino e aprendizagem do ensino superior, especialmente nas disciplinas que exigem bases sólidas de conhecimento prévio”*.

Essas lacunas podem se manifestar em várias formas, desde dificuldades em disciplinas específicas até desafios na adaptação aos métodos de ensino e aprendizagem do ensino ministrado. Portanto, estratégias de suporte acadêmico, como tutorias e programas de nivelamento, devem ser adaptadas para atender a essas necessidades específicas.

A tutoria, quando bem implementada, pode ser uma ferramenta poderosa para o sucesso acadêmico. Através dela, estudantes cotistas podem receber orientação individual ou em pequenos grupos, o que facilita uma abordagem mais personalizada e focada em suas áreas de dificuldade. Isso não apenas ajuda a superar deficiências acadêmicas, mas também promove a confiança e a autoeficácia dos estudantes.

Da mesma forma, os programas de nivelamento devem ser cuidadosamente projetados para proporcionar uma transição suave para os estudantes cotistas. Estes programas podem incluir cursos preparatórios em matérias fundamentais, workshops sobre técnicas de estudo e gestão do tempo, além de sessões sobre habilidades de escrita acadêmica. O objetivo é garantir que todos os alunos tenham uma base sólida para se engajar plenamente com o currículo do curso.

Além disso, é fundamental que os professores e administradores estejam cientes das necessidades específicas dos estudantes cotistas. Isso implica em formação continuada para os docentes, visando capacitá-los a reconhecer e responder efetivamente a essas necessidades,

dentro e fora da sala de aula.

Em conclusão, o aprimoramento do suporte estudantil no IF Goiano - Campus Ceres é uma medida fundamental para a eficácia das políticas de cotas e inclusão. Tais iniciativas não só ajudarão os estudantes cotistas a superar barreiras acadêmicas, mas também contribuirão para sua integração e sucesso no ambiente acadêmico. Essa abordagem holística é essencial para garantir uma experiência educacional equitativa e enriquecedora para todos os alunos.

A ampliação do suporte financeiro no contexto das políticas de cotas e inclusão no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres é de extrema importância para garantir que essas políticas alcancem seu potencial máximo de equidade educacional. Muitos estudantes cotistas enfrentam obstáculos financeiros significativos que afetam diretamente sua capacidade de se dedicar plenamente aos estudos. Essas dificuldades podem variar desde a falta de recursos para adquirir materiais didáticos até a impossibilidade de custear despesas essenciais como transporte e alimentação.

Ao expandir e diversificar os auxílios financeiros disponíveis, a instituição demonstra um compromisso sólido com a inclusão efetiva e o sucesso dos estudantes cotistas. A oferta de bolsas de estudo, por exemplo, pode aliviar o ônus financeiro sobre os alunos, permitindo-lhes concentrar-se em suas atividades acadêmicas. Essas bolsas podem ser direcionadas com base em critérios de necessidade financeira, garantindo que aqueles que mais precisam sejam beneficiados.

Além disso, os subsídios para transporte e alimentação desempenham um papel fundamental na redução das barreiras financeiras que os estudantes cotistas enfrentam. Muitas vezes, esses alunos vêm de áreas distantes do campus e dependem do transporte público para chegar à instituição. A falta de acesso a transporte adequado pode ser um impedimento significativo para a presença regular em aulas e atividades acadêmicas. Da mesma forma, a preocupação com a alimentação pode afetar a concentração e o desempenho em sala de aula.

A implementação desses auxílios financeiros adicionais não apenas facilitaria a permanência dos estudantes cotistas no curso, mas também melhoraria sua qualidade de vida e bem-estar geral. Isso contribuiria diretamente para um ambiente acadêmico mais inclusivo e equitativo.

Em última análise, a concessão de suporte financeiro adicional é uma medida essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua situação econômica, possam aproveitar os benefícios da educação superior. Além disso, demonstra o compromisso da instituição em superar as desigualdades educacionais e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Implementar iniciativas que promovam a inclusão social e cultural, como eventos,

workshops e grupos de discussão, pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e respeitoso para os estudantes cotistas.

Programas de Orientação e Aconselhamento: Estabelecer programas de orientação e aconselhamento psicológico para ajudar os estudantes a lidar com desafios emocionais e sociais, promovendo bem-estar e resiliência.

A implementação de programas de orientação e aconselhamento psicológico no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres representa uma estratégia fundamental para apoiar os estudantes cotistas no enfrentamento de desafios emocionais e sociais. Esses programas desempenham um papel fundamental no bem-estar e na resiliência dos estudantes, contribuindo diretamente para o seu sucesso acadêmico e sua integração na comunidade acadêmica.

Muitos estudantes cotistas podem enfrentar não apenas desafios acadêmicos, mas também questões emocionais e sociais decorrentes das pressões associadas ao ensino superior. A transição para a vida universitária pode ser estressante, e os estudantes podem se sentir sobrecarregados, ansiosos ou isolados. Nesse contexto, os programas de orientação psicológica oferecem um espaço seguro e confidencial para que os estudantes expressem suas preocupações, receios e ansiedades.

Além disso, esses programas podem fornecer orientação prática sobre o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, gestão do estresse e promoção do bem-estar mental e emocional. Ao ajudar os estudantes a lidar de forma saudável com seus desafios emocionais, os programas de orientação contribuem para a melhoria da sua qualidade de vida e para a manutenção de um ambiente acadêmico saudável.

Aconselhamento psicológico também desempenha um papel importante na promoção da resiliência dos estudantes. Resiliência refere-se à capacidade de lidar com adversidades, superar obstáculos e se adaptar a situações desafiadoras. Ao fornecer apoio emocional e estratégias de enfrentamento, os programas de aconselhamento podem capacitar os estudantes cotistas a enfrentar os desafios acadêmicos e sociais com maior confiança e determinação.

Além disso, a conscientização sobre questões de saúde mental e a promoção de um ambiente acadêmico que destigmatize a busca de apoio psicológico são essenciais para criar uma cultura de apoio e inclusão. Os estudantes devem ser informados sobre a disponibilidade desses serviços e incentivados a utilizá-los como parte essencial de seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Portanto, os programas de orientação e aconselhamento psicológico desempenham um papel fundamental no suporte emocional e social dos estudantes cotistas, promovendo seu bem-estar e resiliência. Essas iniciativas não apenas contribuem para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos mais capacitados e saudáveis, preparados para enfrentar

os desafios da vida universitária e além.

A criação de mecanismos para coletar feedback regular dos estudantes sobre as políticas de cotas e os serviços de suporte é uma prática essencial para promover a melhoria contínua das políticas e práticas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Essa abordagem demonstra um compromisso com a escuta ativa dos estudantes e com a adaptação das políticas para melhor atender às suas necessidades em constante evolução.

A coleta de feedback dos estudantes é uma ferramenta valiosa para avaliar a eficácia das políticas de cotas e inclusão. Os estudantes são os principais *stakeholders* dessas políticas, e suas percepções e experiências são fundamentais para avaliar se as políticas estão alcançando seus objetivos. Ao permitir que os estudantes expressem suas opiniões e preocupações, a instituição pode identificar áreas de sucesso e desafios que requerem atenção.

Além disso, a coleta de feedback regular dos estudantes contribui para uma cultura de melhoria contínua. Ao receber comentários sobre a eficácia das políticas e serviços de suporte, a instituição está em posição de fazer ajustes e melhorias oportunas. Isso garante que as políticas e práticas estejam alinhadas com as necessidades reais dos estudantes e que evoluam à medida que as circunstâncias mudam.

Para implementar essa prática, a instituição pode adotar várias estratégias, como pesquisas de satisfação dos estudantes, grupos de discussão, fóruns abertos para feedback e reuniões regulares com representantes estudantis. É importante garantir que os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e que suas contribuições sejam levadas a sério.

Além disso, a transparência na comunicação dos resultados das avaliações e nas ações tomadas com base no feedback dos estudantes é fundamental. Isso demonstra responsabilidade e compromisso em relação à melhoria contínua.

Portanto, a criação de mecanismos para coletar feedback regular dos estudantes é uma prática fundamental para garantir que as políticas de cotas e inclusão no IF Goiano - Campus Ceres sejam adaptadas às necessidades dos estudantes e continuem a promover a equidade educacional de forma eficaz. Essa abordagem fortalece a voz dos estudantes e contribui para uma cultura de melhoria constante.

5.12 Ampliação das Estratégias de permanência

A ampliação das estratégias de permanência específicas para estudantes cotistas é um passo fundamental para garantir que esses alunos não apenas ingressem, mas também completem seus cursos com sucesso no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. O sucesso

acadêmico não se resume apenas ao acesso à educação superior; é igualmente importante que os estudantes cotistas tenham o apoio necessário para persistir e concluir seus cursos.

As estratégias de retenção desempenham um papel fundamental na promoção da permanência dos estudantes no ensino superior. Para os estudantes cotistas, que em muitas vezes enfrentam desafios adicionais, como lacunas educacionais e preocupações financeiras, essas estratégias são ainda mais cruciais.

Uma abordagem eficaz envolve a criação de programas de acompanhamento acadêmico e de apoio psicossocial específicos para os estudantes cotistas. Isso pode incluir tutores acadêmicos, mentores, grupos de estudo e workshops direcionados para atender às suas necessidades específicas. Esses programas não apenas ajudam a superar dificuldades acadêmicas, mas também promovem um senso de pertencimento e comunidade entre os estudantes.

Além disso, a identificação precoce de estudantes em risco de desistência é essencial. Isso pode ser alcançado por meio de avaliações regulares do desempenho acadêmico e do bem-estar dos alunos. Quando um aluno mostra sinais de luta acadêmica ou emocional, intervenções personalizadas podem ser implementadas, incluindo sessões de aconselhamento, planos de estudo individualizados e suporte financeiro adicional, se necessário.

A comunicação aberta e eficaz entre os docentes, funcionários e estudantes também é vital. Os estudantes devem se sentir à vontade para expressar suas preocupações e buscar apoio quando necessário. Da mesma forma, os docentes e funcionários devem estar atentos às necessidades dos estudantes e prontos para encaminhá-los aos serviços apropriados.

Portanto, a ampliação das estratégias de retenção específicas para estudantes cotistas é fundamental para garantir que esses alunos não apenas ingressem, mas também concluam seus cursos com sucesso. Essas estratégias não apenas promovem a equidade educacional, mas também enriquecem a experiência acadêmica dos estudantes, preparando-os para um futuro de sucesso.

As propostas apresentadas são o resultado direto das experiências compartilhadas pelos participantes das entrevistas e da análise cuidadosa das necessidades dos estudantes cotistas. Elas refletem um compromisso genuíno em aprimorar o sistema de cotas e inclusão no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, tornando-o mais eficaz e responsivo às realidades enfrentadas pelos alunos.

A implementação dessas melhorias representa um passo significativo em direção ao sucesso e à integração bem-sucedida dos estudantes cotistas na instituição. Ao abordar questões como suporte financeiro, orientação psicológica, desenvolvimento profissional dos docentes, retenção e feedback dos estudantes, a instituição demonstra seu compromisso em criar um

ambiente acadêmico inclusivo e equitativo.

Essas propostas não apenas buscam melhorar a experiência educacional dos estudantes cotistas, mas também promovem a equidade educacional e contribuem para uma sociedade mais justa e igualitária. Ao implementar essas melhorias, o IF Goiano - Campus Ceres está investindo no sucesso e no desenvolvimento de seus estudantes, capacitando-os a atingir seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Os resultados relacionados às políticas de cotas e inclusão no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, revelam entendimentos importantes. Ficou evidente que, embora as cotas tenham sido eficazes no aumento do acesso à educação para grupos historicamente sub-representados, existem desafios significativos em termos de permanência e sucesso acadêmico. Os estudantes cotistas enfrentam dificuldades acadêmicas, financeiras e sociais, destacando a necessidade de políticas de suporte abrangentes.

As experiências compartilhadas pelos estudantes refletem um misto de gratidão pelas oportunidades proporcionadas e desafios na adaptação ao ambiente acadêmico. Emerge a necessidade de políticas mais inclusivas, que não só garantam o acesso, mas também promovam a integração e o sucesso destes estudantes. As propostas de melhorias sugeridas são passos cruciais nessa direção.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: O que te diferencia? Corpos em busca de espaço.

6.1 Fundamentação Teórica

Na fundamentação teórica do nosso produto educacional, aprofundamos nossa compreensão sobre a educação omnilateral, um conceito que destaca a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Autores como Berth (2019), Paulo Freire (1970), Giroux (1983) e Macedo (2006) desempenham papéis essenciais na orientação da abordagem do nosso documentário, que busca transmitir não apenas informações, mas também promover engajamento, reflexão e transformação social.

A discussão sobre os corpos em busca de espaço e as ideologias coloniais que impuseram uma visão prejudicial aos corpos negros, vistos como sujeitos, violentos, selvagens e não dignos. Torna-se essencial promover autoras que abordem esse tema de maneira relevante e autêntica, fortalecendo o engajamento com a área da educação para as relações étnico-raciais. (Monteiro e Anjos, 2020).

No Brasil, o corpo negro desempenha um papel fundamental em um fenômeno relacionado à diáspora combativa e resiliente. Esses corpos têm promovido um intenso debate sobre seus próprios usos e estratégias contra estigmas, violência, objetificação e racismo. Suas expressões estéticas afrodiaspóricas são as principais formas de resistência antirracista. Antes de tudo, é importante definir o significado das estéticas afrodiaspóricas. Essas são as novas formas de expressão estética da juventude negra (crianças, homens, mulheres e LGBTQ+).

Envoltas nessa luta contra os padrões sociais de comportamento, estéticos e de atitudes, aprofundaremos esse diálogo seguindo a ideia do Ubuntu, conforme defendido por Desmond Tutu. Dessa maneira, nos inspiramos no legado desse africano laureado com o Prêmio Nobel da Paz em 1984 para ampliar nossas visões para além do que a sociedade capitalista e eurocentrista nos ensinou a enxergar. O Ubuntu é uma filosofia africana vivenciada por Tutu, especialmente durante os momentos conturbados do fim do apartheid, quando liderou a Comissão de Reconciliação e Verdade. Vejamos:

Ubuntu é a essência do ser humano. Ele fala de como minha humanidade é alcançada e associada a de vocês de modo insolúvel. Essa palavra diz, não como disse Descartes, “Penso, logo existo”, mas “Existo porque pertenço”. Preciso dos outros seres humanos para ser humano. O ser humano completamente autossuficiente é sub-humano. Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família [...] somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos, com o restante da criação. (TUTU, 2012, p. 42).

Os motivos que nos levam a pesquisar os estudos africanos têm nos aproximado de

diferentes correntes teóricas que defendem a descolonização do saber. Através das encruzilhadas epistemológicas, nosso objetivo é adotar uma abordagem que considere as experiências atuais em que as crianças e jovens negros estão envolvidos.

Enfatizamos elementos de caráter educativo, como a importância da preservação do patrimônio histórico, a denúncia do preconceito racial - “[...] preconceito em relação à ascendência étnica combinado com ação discriminatória” (Bethencourt, 2015, p. 21)” - a exclusão e o aumento da confiança e da imagem de si. Essas manifestações culturais, quando integradas nos programas educacionais, têm o potencial de promover uma participação mais efetiva dos jovens negros e de baixa renda nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas.

Destaca-se que, após o término da escravidão no Brasil, o governo passou a ter dificuldades em controlar a movimentação dos negros libertos nas cidades e começou a aplicar medidas rigorosas de vigilância sobre as comunidades negras. Mediante de punições e prisões, buscava coagir aqueles que se reuniam nas ruas em grupos de capoeira, sambas e candomblés (Mattos, 2013; Costa, 1989). Esses encontros eram vistos como ameaças por se assemelharem a organizações negras perigosas, levando a polícia a reprimir tais atividades com extrema violência, atingindo indiscriminadamente homens, mulheres e crianças. As marcas desse período difícil continuam visíveis, refletindo o racismo estrutural, sendo urgente a busca por novas estratégias para combater não só o sofrimento físico, mas também o sofrimento da alma.

Nesse cenário observa-se o “não-lugar” do negro: o mundo da arte e da musicalidade acaba por ser o espaço social que melhor se ajusta às potencialidades negras, propiciando um mercado de vendas, trocas e subsistência. Não que esse não seja um bom lugar; mas esse não deveria ser o único lugar para as populações negras [...]. (MATTOS, 2013, p. 160-161).

Berth (2019) destaca a importância do empoderamento coletivo, enfatizando como indivíduos empoderados contribuem para uma comunidade fortalecida. Essa perspectiva é fundamental para o nosso documentário, pois buscamos criar um espaço onde as vozes coletivas das comunidades tradicionais sejam ouvidas e compartilhadas. Através da coletividade, pretendemos destacar não apenas histórias individuais, mas também como essas experiências se entrelaçam para formar uma narrativa coletiva poderosa.

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1970) oferece uma perspectiva transformadora na educação, com foco na conscientização e na libertação. Essa abordagem permeia nosso documentário, que busca não apenas informar, mas também desafiar e inspirar a mudança. Através da reflexão crítica, esperamos que o público se envolva não apenas com as histórias apresentadas, mas também com as questões mais amplas relacionadas à educação e à justiça social.

Giroux (1983) discute a resistência na educação, trazendo uma abordagem que desafia as estruturas de poder tradicionais no ensino. Isso é particularmente relevante no contexto do nosso documentário, que procura expor e desafiar as desigualdades e preconceitos presentes no sistema educacional. Ao destacar as vozes da comunidade preta e parda do curso técnico em agropecuária e suas lutas, esperamos inspirar uma resistência construtiva e a busca por uma educação mais justa e representativa.

Macedo (2006) aborda a interculturalidade, enfatizando a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e social. Isso é fundamental para a nossa abordagem, uma vez que buscamos integrar e celebrar a cultura indígena de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária na educação. Através do respeito e da valorização das tradições, costumes e práticas culturais, esperamos promover uma compreensão mais profunda e uma apreciação pela riqueza da diversidade cultural.

Essas teorias, quando aplicadas na prática, formam a base sólida do nosso documentário. Não se trata apenas de uma representação visual, mas de uma ferramenta para a educação, a conscientização e a mudança. Através da narrativa, da cultura e da história, buscamos inspirar o público a se envolver ativamente na promoção de uma educação omnilateral que respeite, valorize e capacite todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. O nosso documentário é um convite para uma jornada de aprendizado e transformação, onde o conhecimento e a compreensão se tornam instrumentos de construção de um mundo mais inclusivo e justo.

Continuando a discussão, é fundamental destacar como a aplicação dessas teorias na prática informa a abordagem e o conteúdo do nosso documentário, que busca não apenas informar, mas também inspirar ação e transformação.

A ênfase de Berth (2019) no empoderamento coletivo nos lembra que a educação não é um processo isolado, mas sim uma força que pode fortalecer comunidades inteiras. O nosso documentário busca destacar as histórias e experiências dos alunos pretos e pardos como um todo, destacando como a coletividade desempenha um papel fundamental na preservação da cultura e na luta por uma educação mais justa. Ao apresentar essas vozes coletivas, esperamos inspirar o público a se envolver em iniciativas que promovam o empoderamento da comunidade.

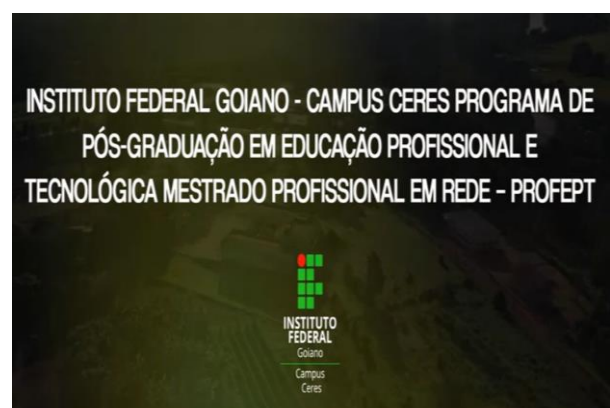
A pedagogia crítica de Paulo Freire (1970) é uma influência central em nosso documentário, que procura não apenas transmitir informações, mas também promover a conscientização e a libertação. Por meio de histórias pessoais, queremos estimular o espectador a refletir criticamente sobre as questões educacionais e sociais abordadas. Esperamos que o documentário seja uma ferramenta para ação, inspirando indivíduos a se envolverem em esforços de transformação na educação e na sociedade em geral.

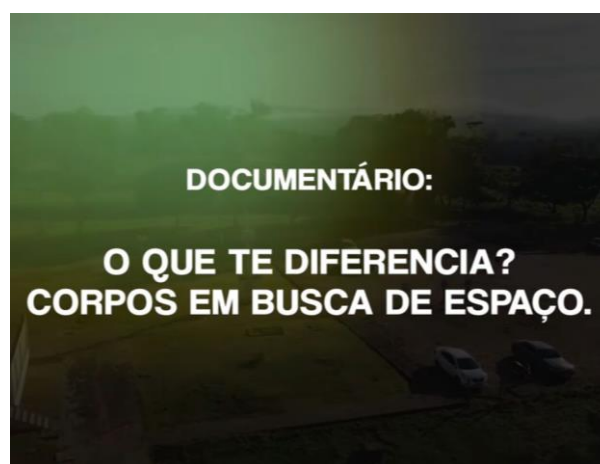
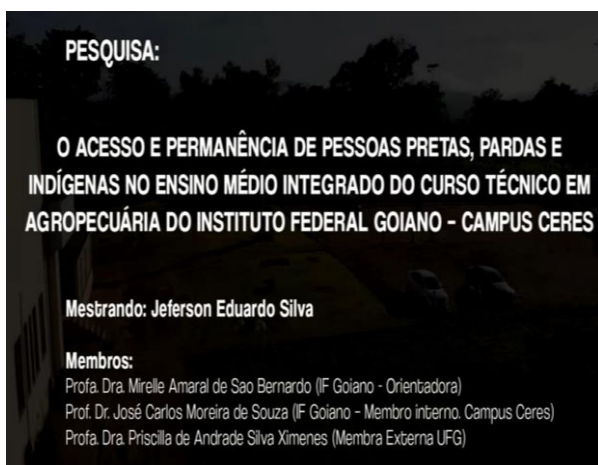
Giroux (1983) nos recorda a importância da resistência na educação, desafiando as estruturas de poder existentes. No contexto do nosso documentário, essa abordagem se traduz na exposição das desigualdades e preconceitos presentes no sistema educacional. Ao destacar as lutas e desafios enfrentados por pretos e pardos do curso técnico em agropecuária, esperamos que o público seja motivado a se tornar agentes de mudança, trabalhando para superar barreiras e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

A interculturalidade, conforme discutida por Macedo (2006), é essencial para a nossa abordagem, pois enfatiza a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e social. Por meio do nosso documentário, buscamos integrar a cultura de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária na educação de forma autêntica e respeitosa. Esperamos que o documentário seja uma janela para a compreensão e apreciação da riqueza de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária, incentivando o respeito pela diversidade cultural em toda a sociedade.

Portanto, a aplicação dessas teorias na prática, orienta nosso documentário em direção a um objetivo mais amplo: inspirar ação e transformação. Não queremos que o documentário seja apenas uma fonte de informação passiva, mas sim uma ferramenta para a conscientização, reflexão crítica e mobilização. Ao destacar as vozes coletivas de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária, desafiar as estruturas de poder existentes e promover a interculturalidade, esperamos que o documentário motive o público a se envolver ativamente na promoção de uma educação mais justa e inclusiva. É através da ação informada e comprometida que podemos efetuar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo.

Seguem algumas imagens do produto educacional produzido na forma de um documentário:





6.2 Metodologia

Na metodologia do documentário, que visa capturar a essência e a profundidade das experiências de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária, a combinação de técnicas audiovisuais e narrativas desempenha um papel fundamental. Essa abordagem se baseia em entendimentos valiosos de renomados autores no campo da pesquisa visual e antropologia, proporcionando uma estrutura sólida para a realização do projeto.

Denzin (2017) destaca a importância do cinema etnográfico como uma ferramenta para representar culturas e comunidades de maneira autêntica. O uso do audiovisual permite não apenas documentar, mas também comunicar a cultura de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária de forma rica e envolvente, incorporando elementos visuais que transcendem as barreiras linguísticas e culturais. Essa abordagem contribui para uma representação mais precisa e respeitosa da comunidade, evitando estereótipo e distorções.

Ruby (2000) enfatiza a antropologia visual como uma ferramenta poderosa para entender sociedades e culturas por meio de imagens. A inclusão de imagens visuais no documentário permite uma compreensão mais profunda e imersiva da cultura de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária. Ao capturar não apenas palavras, mas também imagens, o documentário pode transmitir elementos não-verbais de cultura, como tradições, rituais e expressões faciais, que desempenham um papel significativo na identidade cultural.

Além disso, Berger (2018) oferece entendimentos valiosos sobre como conduzir entrevistas de maneira eficaz, garantindo que a voz e a perspectiva dos participantes sejam autênticas. Através de uma abordagem de entrevista cuidadosamente planejada, o documentário pode explorar as experiências e histórias de pretos e pardos do curso técnico em agropecuária de maneira sensível e respeitosa. Isso permite que as vozes dos participantes sejam ouvidas de forma significativa, enriquecendo a narrativa do documentário.

Pink (2013) complementa essa abordagem ao discutir a relevância da pesquisa visual na educação. A integração de elementos visuais no processo de aprendizagem não apenas cativa o público, mas também oferece uma perspectiva mais holística e envolvente sobre a pretos e pardos. Imagens e vídeos podem transmitir informações de maneira mais impactante do que palavras sozinhas, tornando a educação sobre pretos e pardos do curso técnico em agropecuária mais acessível e eficaz.

Em conjunto, esses autores fornecem um quadro robusto para a realização do documentário. A metodologia adotada combina a sensibilidade do cinema etnográfico e da antropologia visual com a precisão das entrevistas planejadas por Berger (2018). A integração de elementos visuais, conforme sugerido por Pink (2013), promove uma abordagem mais envolvente e informativa. Assim, o documentário não apenas documenta a cultura de pretos e pardos, mas também a torna acessível a um público amplo e diversificado.

Nesse contexto metodológico, o documentário se torna uma ferramenta poderosa para educar e envolver o público, ao mesmo tempo, em que honra a autenticidade e a riqueza da cultura deste público. A combinação de técnicas audiovisuais e narrativas permite que o público mergulhe nas experiências da comunidade de maneira significativa, promovendo uma compreensão mais profunda de suas tradições, desafios e realizações.

A metodologia do documentário que visa representar a cultura e as experiências de pretos e pardos é enriquecida por uma abordagem que incorpora as teorias de Denzin (2017), Ruby (2000), Berger (2018) e Pink (2013). Esses autores oferecem entendimentos valiosos sobre como utilizar técnicas audiovisuais e narrativas para capturar de forma autêntica a cultura e a história deste público. Essa metodologia não apenas documenta, mas também comunica a riqueza deste grupo, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa da comunidade. Como resultado, o documentário se torna uma ferramenta poderosa para educar, engajar e sensibilizar o público sobre a cultura e as experiências desse grupo.

6.3 Resultados

A análise dos resultados do documentário revela um panorama complexo e multifacetado dos desafios e sucessos enfrentados por estudantes pretos, pardos e indígenas no contexto educacional. Para compreender adequadamente esses resultados e sua relevância, é essencial situá-los em um contexto teórico sólido, que nos permita explorar questões de identidade cultural, teoria pós-colonial e interseccionalidade.

Uma das bases teóricas fundamentais para a discussão dos resultados é a noção de identidade cultural, conforme proposta por Stuart Hall em 1997. Hall argumenta que a

identidade não é algo fixo e estático, mas sim uma construção social e cultural que está em constante transformação. Nesse sentido, os estudantes pretos, pardos que participaram do documentário estão constantemente negociando sua identidade cultural em um ambiente educacional que muitas vezes marginaliza suas experiências e perspectivas.

A abordagem metodológica também desempenha um papel fundamental na compreensão dos resultados. Linda Tuhiwai Smith (2012) defende a importância das metodologias, que valorizam o conhecimento e a sabedoria e reconhecem a importância de incluir suas vozes na pesquisa. No contexto do documentário, isso significa considerar as experiências e perspectivas dos estudantes pretos e pardos de maneira autêntica e respeitosa, em vez de aplicar abordagens de pesquisa coloniais tradicionais.

Além disso, a teoria pós-colonial, como apresentada por Homi Bhabha (1994), oferece entendimentos valiosos sobre as dinâmicas de poder e hegemonia que permeiam a educação e as experiências dos estudantes pretos, pardos. A teoria pós-colonial nos ajuda a entender como as estruturas de poder colonial ainda influenciam as instituições educacionais e como esses sistemas muitas vezes perpetuam a marginalização desses grupos.

A interseccionalidade, conforme discutida por Kimberlé Crenshaw (1989), é outra lente teórica importante para analisar os resultados. A interseccionalidade reconhece que as identidades das pessoas são moldadas por múltiplos aspectos, como raça, gênero, classe social e orientação sexual, e que essas identidades interagem de maneiras complexas. Portanto, ao examinar os desafios e sucessos dos estudantes pretos e pardos, é fundamental considerar como essas identidades interseccionam e como isso afeta suas experiências na educação.

No que diz respeito aos resultados do documentário, eles apontam para uma série de desafios enfrentados por estudantes pretos, pardos. Muitos deles relatam discriminação racial e étnica, falta de representatividade curricular e falta de acesso a recursos educacionais de qualidade. Esses desafios refletem as estruturas de poder colonial e as hierarquias sociais que continuam a afetar esses grupos.

No entanto, os resultados também destacam sucessos notáveis. Muitos estudantes demonstram resiliência e determinação em enfrentar os obstáculos que encontram. Eles buscam formas de se afirmar e reafirmar suas identidades culturais, contribuindo para uma maior diversidade e inclusão no ambiente educacional. Além disso, alguns programas e iniciativas específicas mostram resultados promissores na promoção do sucesso acadêmico desses estudantes.

Para contextualizar esses resultados à luz das teorias discutidas, é possível observar como a identidade cultural desempenha um papel central na forma como os estudantes respondem aos desafios. A negociação de identidades culturais complexas pode ser tanto uma

fonte de força quanto de vulnerabilidade para esses estudantes.

Além disso, a teoria pós-colonial nos alerta para a persistência das estruturas de poder colonial na educação, o que impõe desafios adicionais aos estudantes pretos, pardos e indígenas. A interseccionalidade, por sua vez, nos lembra que esses desafios não são uniformes, e as experiências dos estudantes variam de acordo com suas identidades múltiplas.

Para tornar esses resultados mais significativos e aplicáveis, é fundamental considerar ações concretas. Isso pode incluir a implementação de políticas de inclusão que promovam a diversidade no currículo, o desenvolvimento de programas de apoio específicos e a promoção de uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade étnica e cultural. Além disso, é importante envolver as comunidades pretas, pardas e indígenas na tomada de decisões educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Portanto, a análise dos resultados do documentário sobre os desafios e sucessos de estudantes pretos e pardos no contexto educacional é enriquecida ao se aplicar uma base teórica sólida que inclui conceitos de identidade cultural, metodologias indígenas, teoria pós-colonial e interseccionalidade. Essas teorias nos ajudam a entender as complexidades das experiências desses estudantes e a desenvolver estratégias mais eficazes para promover a inclusão e o sucesso educacional desses grupos historicamente marginalizados. Através de ações concretas e da construção de uma educação mais equitativa, podemos criar um ambiente onde todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

É fundamental destacar que a aplicação das teorias discutidas - identidade cultural, metodologias indígenas, teoria pós-colonial e interseccionalidade - deve ser incorporada de maneira holística e estratégica no sistema educacional. Ao fazê-lo, podemos promover uma mudança real e significativa no cenário educacional para estudantes pretos e pardos.

A abordagem da identidade cultural, conforme proposta por Stuart Hall (1997), nos lembra que a construção da identidade é um processo dinâmico e contínuo. Portanto, é essencial criar ambientes escolares que permitam aos estudantes explorar e expressar suas identidades culturais de maneira positiva. Isso pode ser feito por meio da inclusão de perspectivas diversas no currículo, da celebração de datas e eventos culturais relevantes e do estabelecimento de um ambiente inclusivo que acolha a diversidade étnica e cultural.

A aplicação das metodologias indígenas, conforme preconizada por Linda Tuhiwai Smith (2012), exige um compromisso genuíno em ouvir e aprender com as comunidades indígenas. Isso implica em parcerias de pesquisa verdadeiras, onde o conhecimento indígena é valorizado e respeitado. Além disso, é importante adaptar os métodos de ensino para refletir as tradições e a sabedoria das comunidades indígenas, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa para os estudantes.

A teoria pós-colonial, conforme apresentada por Homi Bhabha (1994), nos alerta para as estruturas de poder que ainda permeiam o sistema educacional. Para combater isso, é necessário um compromisso com a desconstrução dessas estruturas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente igualitária e que reconheça e confronte o impacto do colonialismo na educação. Isso pode incluir a revisão de currículos, a formação de educadores sobre questões pós-coloniais e a promoção de políticas que abordem a desigualdade sistêmica.

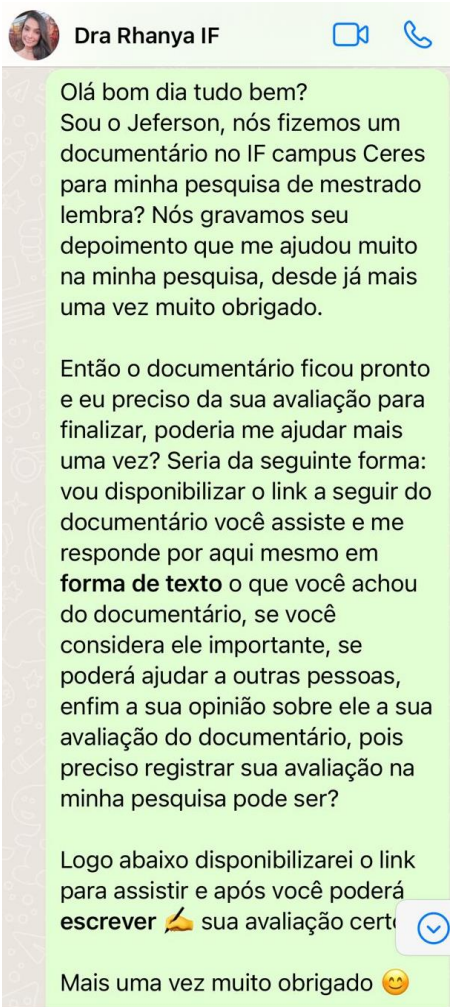
A interseccionalidade, conforme discutida por Kimberlé Crenshaw (1989), nos recorda que as experiências dos estudantes pretos, pardos e indígenas são influenciadas por múltiplos fatores, como raça, gênero, classe social e orientação sexual. Portanto, qualquer abordagem para melhorar a educação desses grupos deve ser sensível a essas interações complexas. Isso significa reconhecer as diferentes necessidades e desafios enfrentados por estudantes que pertencem a múltiplas identidades marginalizadas e criar estratégias que atendam a essas diversas realidades.

A implementação prática dessas teorias requer um esforço colaborativo de todas as partes interessadas no sistema educacional, incluindo governos, escolas, educadores, pais e comunidades. É fundamental que todos reconheçam a importância de uma educação equitativa e inclusiva e trabalhem juntos para alcançar esse objetivo.

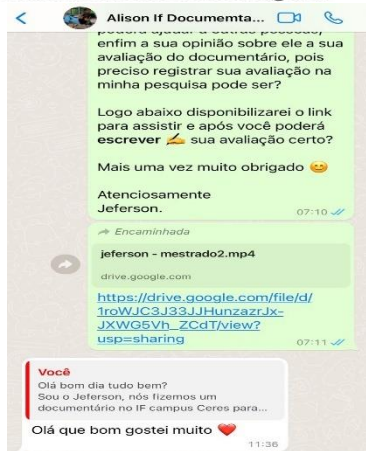
Além disso, é importante medir e avaliar regularmente o progresso. A coleta de dados desagregados por raça, etnia e outras identidades é essencial para identificar disparidades e acompanhar o progresso em direção à equidade. A análise contínua dos resultados educacionais e o ajuste das políticas e práticas com base nessa análise são passos críticos na busca por uma educação mais justa.

Em conclusão, a discussão dos resultados do documentário sobre os desafios e sucessos de estudantes pretos e pardos no contexto educacional é aprimorada quando aplicamos uma base teórica sólida que abrange identidade cultural, teoria pós-colonial e interseccionalidade. A integração dessas teorias em estratégias práticas e políticas educacionais é fundamental para promover a inclusão e o sucesso educacional desses grupos historicamente marginalizados. É um processo contínuo que exige o compromisso de todas as partes interessadas, mas os benefícios de uma educação mais equitativa são inegáveis, não apenas para os estudantes em questão, mas para toda a sociedade. À medida que avançamos nesse caminho, estamos construindo um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

Seguem alguns feedbacks dos discentes que participaram do documentário:



O documentário “O que te diferencia? Corpos em busca de espaço” apresenta, de forma crítica, as diferentes etapas que permeiam a inclusão de estudantes pretos e pardos no curso técnico em agropecuária no Campus Ceres do IF Goiano. O vídeo consegue abranger percepções de docentes e discentes sobre a referida inclusão racial no campus analisado. É um material que apresenta discussões complexas e relevantes, de uma forma compreensível, promovendo, dessa forma, a divulgação da discussão sobre acesso e permanência da população investigada no Ensino Médio Integrado. Seria interessante ter incluído fala de gestoras, para que se obtivesse uma outra visão sobre o tema abordado. Contudo, trata-se de um material riquíssimo para ampliar a compreensão, o debate e a reflexão sobre a inclusão racial no contexto do Ensino Público da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres revela entendimentos cruciais sobre a inclusão educacional e as políticas de ação afirmativa no ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária. Os achados demonstram que, embora tenham sido feitos progressos significativos na promoção da diversidade e inclusão por políticas de cotas, ainda existem desafios substanciais que impactam o acesso e a permanência de estudantes pretos, pardos e indígenas.

Esses desafios não se limitam apenas à questão do acesso; eles se estendem a barreiras acadêmicas, financeiras e sociais que os estudantes enfrentam ao longo de sua jornada educacional. Isso indica que, para uma inclusão efetiva, é necessário ir além do simples fornecimento de vagas e abordar de forma holística as necessidades desses alunos, garantindo suporte e recursos que favoreçam tanto a entrada quanto a conclusão bem-sucedida de seus cursos.

A importância desta pesquisa reside no fato de que ela ilumina aspectos críticos da educação profissional e tecnológica no Brasil, um campo que tem sido central para as políticas de desenvolvimento educacional e profissional do país. Os resultados destacam a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diversas realidades dos estudantes, especialmente aqueles de grupos sub-representados. Isso é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais não só de acessar, mas também de prosperar no sistema educacional.

A pesquisa também tem implicações significativas para a formulação de políticas. Ela fornece evidências de que, enquanto as políticas de cotas são um passo essencial para a inclusão, medidas adicionais são necessárias para enfrentar os desafios que impedem a plena participação e sucesso dos alunos cotistas. Isso inclui a implementação de programas de suporte acadêmico, financeiro e psicossocial, bem como a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo.

Portanto, os resultados deste estudo são um chamado à ação para os formuladores de políticas, educadores e a comunidade educacional, em geral, para refletir sobre as práticas atuais e buscar melhorias contínuas nas estratégias de inclusão educacional. Isso é fundamental para garantir que o ensino técnico e profissional no Brasil cumpra seu papel não apenas como um meio de formação profissional, mas também como um instrumento de transformação social e promoção da igualdade.

A metodologia adotada na pesquisa realizada no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres foi essencial para iluminar as complexidades da inclusão educacional e das políticas

afirmativas. Ao focar no acesso e permanência de estudantes pretos, pardos e indígenas no ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão profunda das experiências e percepções dos alunos. Esta abordagem ofereceu entendimentos valiosos sobre as barreiras enfrentadas por esses alunos e as estratégias que poderiam ser empregadas para superá-las.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações dessa metodologia. A pesquisa concentrou-se em um único campus, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, o foco em um curso específico pode não capturar a totalidade das experiências dos alunos em outros cursos ou programas.

Apesar dessas limitações, os resultados da pesquisa têm implicações práticas significativas. Eles sugerem a necessidade de políticas e práticas educacionais que vão além do acesso, abordando os desafios acadêmicos, financeiros, sociais e culturais enfrentados pelos estudantes cotistas. Isso inclui o desenvolvimento de programas de suporte acadêmico e financeiro, iniciativas para promover a inclusão social e cultural no campus e esforços para garantir que o currículo e o ambiente educacional reflitam e respeitem a diversidade.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância de uma abordagem holística na educação. As instituições educacionais devem se comprometer com a inclusão e o sucesso de todos os alunos, criando um ambiente que não apenas os acomode, mas também os valorize e apoie. Isso requer uma reflexão contínua e uma vontade de adaptar e melhorar as práticas educacionais para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível e enriquecedora para todos.

Portanto, embora a pesquisa no IF Goiano - Campus Ceres tenha limitações, ela oferece uma contribuição valiosa para o entendimento da inclusão educacional e das políticas afirmativas. Os entendimentos obtidos podem informar o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para promover a equidade e a inclusão no ensino técnico e profissional, beneficiando estudantes de grupos sub-representados e melhorando a qualidade da educação para todos.

A pesquisa realizada no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres abre caminho para uma série de investigações futuras na área de inclusão educacional e políticas afirmativas. Uma área que necessita de mais pesquisa é o impacto a longo prazo das políticas de cotas na trajetória profissional dos graduados. Seria importante analisar como essas políticas influenciam o sucesso profissional dos alunos após a graduação e como eles se integram ao mercado de trabalho.

Outra área relevante para futuras pesquisas envolve o estudo comparativo entre diferentes instituições de ensino técnico e profissional. Investigar como diferentes instituições implementam políticas de cotas e suporte aos estudantes cotistas pode fornecer entendimentos valiosos sobre práticas eficazes e estratégias inovadoras.

Além disso, seria enriquecedor expandir a pesquisa para incluir a percepção dos professores e administradores sobre as políticas de cotas e inclusão educacional. Compreender suas perspectivas pode ajudar a identificar desafios, oportunidades e estratégias para melhorar a inclusão educacional.

As conclusões finais desta pesquisa enfatizam a importância crítica de abordar as questões de inclusão educacional no contexto do ensino técnico e profissional. Este estudo não apenas beneficia os grupos estudados, oferecendo entendimentos sobre suas experiências e desafios, mas também contribui para um diálogo mais amplo sobre equidade e justiça social na educação. Ao promover a inclusão e a diversidade, as instituições de ensino técnico e profissional não apenas enriquecem a experiência educacional para todos os alunos, mas também desempenham um papel vital na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A implementação de políticas de cotas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres representa um esforço significativo para promover a inclusão educacional de grupos sub-representados. No entanto, a pesquisa realizada aponta que o acesso ao ensino superior, embora fundamental, é apenas uma parte de um desafio muito maior. Os estudantes cotistas enfrentam uma série de obstáculos que vão além do acesso, estendendo-se a aspectos acadêmicos, financeiros e sociais, que têm implicações profundas no desenvolvimento e execução de políticas educacionais inclusivas.

Academicamente, os estudantes cotistas muitas vezes começam com desvantagens significativas. Eles podem chegar ao IF Goiano com lacunas em sua formação educacional devido a desigualdades prévias em seu percurso educativo. Como consequência, esses alunos enfrentam desafios em se adaptar ao rigor acadêmico do ensino superior, o que pode afetar sua autoconfiança e desempenho acadêmico. A situação reforça a necessidade de políticas e práticas educacionais que não apenas facilitem o acesso, mas também forneçam o suporte necessário para garantir a igualdade de oportunidades no sucesso acadêmico.

Financeiramente, os desafios são igualmente graves. Os custos associados à educação superior, como transporte, material didático e manutenção básica, podem ser proibitivos para muitos estudantes cotistas. Essas despesas adicionais representam um fardo considerável, comprometendo a capacidade dos alunos de se concentrarem exclusivamente em seus estudos. Esse fardo financeiro destaca a necessidade de políticas de suporte abrangentes que vão além da concessão de cotas, fornecendo auxílio financeiro e recursos para ajudar os alunos a superar as barreiras econômicas.

Socialmente, os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas no IF Goiano são talvez os mais complexos. Muitos desses alunos sentem-se marginalizados ou isolados devido a diferenças culturais e sociais. Como expresso por um aluno: "Às vezes, sinto que não me

encaixo, que há um abismo cultural e social entre mim e meus colegas". Essa sensação de isolamento não apenas afeta a saúde mental dos estudantes, mas também pode impactar sua capacidade de persistir e ter sucesso no curso. A situação exige uma resposta institucional que vá além do suporte acadêmico e financeiro, abordando as necessidades sociais e culturais dos estudantes para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

As descobertas desta pesquisa têm implicações significativas para o desenvolvimento de políticas educacionais no IF Goiano. Políticas de cotas são fundamentais para promover a diversidade e a inclusão, mas elas devem ser acompanhadas por um suporte abrangente que atenda às necessidades acadêmicas, financeiras e sociais dos estudantes. Instituições de ensino devem se esforçar para criar um ambiente acolhedor que reconheça e valorize a diversidade cultural e promova a inclusão ativa de todos os estudantes.

A pesquisa no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres ilustra que a inclusão efetiva no ensino superior exige uma abordagem holística. As políticas de cotas são um passo importante, mas não são suficientes por si só. É necessário um compromisso contínuo para fornecer suporte abrangente que aborde todas as facetas dos desafios enfrentados pelos estudantes cotistas. As instituições de ensino superior devem se empenhar em criar um ambiente que não apenas acomode, mas também valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A implementação de políticas de cotas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres reflete um esforço louvável para promover a inclusão educacional de grupos historicamente sub-representados. No entanto, a pesquisa revelou que, além dos desafios acadêmicos e sociais, os estudantes cotistas enfrentam obstáculos financeiros significativos. Esses desafios não apenas dificultam o acesso ao ensino superior, mas também ameaçam a permanência e o sucesso dos estudantes no curso.

A realidade financeira desses estudantes é marcada por despesas com transporte, material didático e manutenção básica, que se tornam um fardo pesado para muitos. O impacto financeiro vai além do pagamento das taxas escolares; ele permeia todos os aspectos da vida do estudante, afetando sua capacidade de se concentrar exclusivamente nos estudos. Este problema é exacerbado para estudantes que vêm de famílias com recursos limitados, onde a escolha entre a educação e outras necessidades básicas se torna uma realidade diária.

A pesquisa evidencia a necessidade de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos no curso. Fraser (2007) argumenta que a justiça social requer a redistribuição de recursos, destacando que o suporte financeiro é um componente fundamental da inclusão efetiva. Portanto, políticas e programas de auxílio financeiro são vitais para que os estudantes cotistas possam continuar sua educação sem

sobrecargas financeiras.

O IF Goiano tem a responsabilidade de continuar aprimorando e expandindo seus programas de auxílio financeiro. Isso pode incluir bolsas de estudo, programas de trabalho-estudo, subsídios para transporte e alimentação, e assistência para aquisição de material didático. O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso igual às oportunidades educacionais, independentemente de sua situação financeira.

O impacto dos desafios financeiros vai além da educação. Eles têm o potencial de afetar a saúde mental dos estudantes, seu bem-estar geral e suas perspectivas futuras. Estudantes que estão constantemente preocupados com questões financeiras podem se encontrar em um estado de estresse crônico, o que pode prejudicar seu desempenho acadêmico e sua capacidade de aproveitar plenamente a experiência universitária.

As vozes dos estudantes cotistas são fundamentais para entender a realidade desses desafios. Muitos expressam uma sensação de constante preocupação financeira, que se torna uma barreira adicional em sua jornada educacional. Eles relatam que, apesar do alívio que as políticas de cotas trazem em termos de acesso ao ensino superior, os desafios financeiros contínuos podem parecer intransponíveis.

Para melhorar a situação, o IF Goiano pode adotar várias estratégias:

1. Expansão dos Programas de Auxílio Financeiro: Aumentar a disponibilidade e a acessibilidade de bolsas de estudo e programas de assistência financeira.

2. Parcerias com Organizações Externas: Estabelecer parcerias com empresas e organizações não governamentais para criar mais oportunidades de bolsas e auxílios financeiros.

3. Programas de Orientação Financeira: Oferecer programas de orientação financeira para ajudar os estudantes a gerenciar suas finanças e a buscar oportunidades de financiamento.

4. Feedback dos Estudantes: Incluir os estudantes no processo de formulação e revisão das políticas de auxílio financeiro, garantindo que seus programas atendam efetivamente às necessidades dos alunos.

A discussão sobre os desafios financeiros dos estudantes cotistas no IF Goiano - Campus Ceres destaca a necessidade de um enfoque holístico na formulação de políticas educacionais. É essencial que as medidas adotadas vão além do acesso, abordando as complexidades da permanência e do sucesso no ensino superior. Ao enfrentar esses desafios de maneira proativa, o IF Goiano pode assegurar que a educação superior seja verdadeiramente acessível e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. A inclusão educacional no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, embora avançada pela implementação de políticas de cotas, enfrenta desafios significativos no âmbito social e cultural. Estes desafios,

particularmente sentidos por estudantes cotistas, incluem a marginalização e o isolamento, agravados por diferenças culturais profundas. Como um aluno relata: "Às vezes, sinto que não me encaixo, que há um abismo cultural e social entre mim e meus colegas". Essa sensação de alienação não apenas afeta a experiência educacional dos alunos, mas também tem implicações mais amplas para o sucesso e bem-estar deles.

Honneth (1995) argumenta que o reconhecimento social e a autoestima são fundamentais para a experiência educacional. Isso implica que a inclusão efetiva no ambiente educacional requer uma abordagem que respeite e valorize as identidades culturais dos alunos. No contexto do IF Goiano, isso significa criar um ambiente que não apenas acomode a diversidade, mas que ativamente promova o respeito e a valorização das diferentes culturas e origens sociais dos alunos.

O isolamento social experimentado pelos estudantes cotistas, destaca a lacuna existente entre as políticas de inclusão e sua implementação efetiva. Esse isolamento pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo a falta de representação cultural no currículo, a escassez de professores e funcionários que compartilham de fundos culturais semelhantes, e um ambiente escolar que, muitas vezes, não reflete a diversidade da população estudantil.

Para combater esses desafios, o IF Goiano deve implementar políticas que promovam a inclusão ativa de todos os estudantes. Isso pode ser alcançado por meio de iniciativas que incentivem o diálogo e a interação entre estudantes de diferentes origens. Por exemplo, a realização de eventos culturais, workshops e atividades que celebrem a diversidade pode criar oportunidades para os alunos aprenderem uns com os outros e apreciarem as diferentes culturas.

Espaços seguros onde os alunos possam expressar suas preocupações, compartilhar suas experiências e receber apoio são cruciais. Além disso, aumentar a representação de minorias no corpo docente e na administração pode ajudar a construir um ambiente mais inclusivo e empático. Estes esforços podem ajudar a reduzir a sensação de isolamento e promover uma maior compreensão e respeito mútuos entre os alunos.

O IF Goiano também pode se beneficiar da implementação de estratégias de inclusão e diversidade mais abrangentes. Isso inclui a revisão dos currículos para garantir que reflitam uma variedade de perspectivas culturais e históricas, bem como a oferta de cursos ou workshops que abordem questões de diversidade, preconceito e inclusão.

Além disso, o desenvolvimento de parcerias com comunidades locais e organizações indígenas pode fornecer entendimentos valiosos sobre como melhor atender às necessidades dos alunos cotistas. Essas parcerias podem também facilitar a realização de eventos culturais e programas de intercâmbio que enriqueçam a experiência educacional de todos os alunos.

Em conclusão, os desafios sociais e de inclusão cultural enfrentados pelos estudantes

cotistas no IF Goiano - Campus Ceres exigem uma resposta institucional abrangente e multifacetada. Ao abordar ativamente estas questões, a instituição pode não apenas melhorar a experiência educacional dos alunos cotistas, mas também enriquecer a comunidade escolar em sua totalidade. As políticas de inclusão e diversidade devem ir além do papel, transformando-se em ações concretas que promovam um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e representativo.

Os resultados desta pesquisa sobre a implementação de políticas de cotas no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres revelam que, apesar de serem um passo fundamental na direção certa, estas políticas são apenas o início de um processo mais complexo e abrangente para alcançar a inclusão educacional efetiva. Esta conclusão traz implicações significativas para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais, sugerindo a necessidade de uma abordagem holística que transcenda a admissão e aborde as necessidades mais amplas dos estudantes cotistas.

As políticas de cotas têm sido fundamentais para aumentar o acesso ao ensino superior para grupos sub-representados. No entanto, o acesso é apenas o primeiro passo. Como Munanga (2004) e Silva (2007) enfatizam, a inclusão efetiva requer um compromisso contínuo com a permanência e o sucesso desses estudantes. Isso implica oferecer suporte financeiro, acadêmico, social e cultural, garantindo que os alunos não apenas entrem na instituição, mas também tenham as ferramentas e recursos necessários para prosperar.

A pesquisa identificou que os estudantes cotistas frequentemente enfrentam desafios acadêmicos significativos, incluindo lacunas em sua formação educacional prévia. Para enfrentar esses desafios, o IF Goiano pode implementar programas de tutoria, oficinas de habilidades de estudo e serviços de aconselhamento acadêmico. Além disso, adaptar o currículo para ser mais inclusivo e representativo das diversas experiências e antecedentes dos alunos pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

No que se refere aos desafios financeiros, a instituição pode expandir os programas de bolsas de estudo, assistência financeira e trabalho-estudo. Garantir que os estudantes tenham acesso a recursos financeiros adequados é fundamental para poderem se concentrar em seus estudos sem a preocupação constante com suas finanças.

Os desafios sociais e culturais são talvez os mais complexos de se abordar. Criar um ambiente inclusivo e acolhedor requer esforços para entender e valorizar as diversas culturas e antecedentes dos alunos. Isso pode incluir a promoção de eventos culturais, grupos de discussão e clubes de estudantes que celebrem a diversidade e proporcionem espaços onde os alunos possam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros.

Além disso, a instituição deve considerar o desenvolvimento profissional e a preparação

para o mercado de trabalho como parte integrante de suas políticas educacionais. Isso envolve oferecer oportunidades de estágio, orientação profissional e programas que conectem os estudantes com potenciais empregadores.

As políticas e práticas educacionais devem ser formuladas e implementadas com a participação ativa da comunidade do IF Goiano, incluindo estudantes, professores, funcionários e administradores. O envolvimento da comunidade garante que as políticas sejam relevantes, eficazes e recebam o apoio necessário para sua implementação bem-sucedida.

Finalmente, é vital que o IF Goiano estabeleça um processo de reflexão e avaliação contínua de suas políticas e práticas. Isso envolve monitorar e avaliar regularmente o impacto das políticas implementadas e estar aberto a fazer ajustes conforme necessário. Essa abordagem reflexiva é essencial para garantir que a instituição possa responder efetivamente às necessidades em constante mudança de sua população estudantil diversificada.

Os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas no IF Goiano - Campus Ceres evidenciam a necessidade de uma abordagem holística e multifacetada para a inclusão educacional. As políticas de cotas, embora essenciais, devem ser acompanhadas por um amplo espectro de suportes e recursos que abordem as necessidades acadêmicas, financeiras, sociais e culturais dos alunos. Ao adotar essas estratégias abrangentes, o IF Goiano pode não apenas garantir o acesso ao ensino superior, mas também promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem ou circunstâncias.

Esta pesquisa no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres revela a complexidade da implementação de políticas de ação afirmativa e a necessidade de uma abordagem holística e inclusiva na educação superior. Embora as políticas de cotas representem um avanço significativo para a promoção da equidade educacional, elas são apenas o início de um esforço mais amplo e contínuo necessário para garantir o sucesso e a inclusão de todos os estudantes.

A necessidade de um suporte abrangente que aborde todos os aspectos dos desafios enfrentados pelos estudantes cotistas é clara. Isso inclui não apenas desafios acadêmicos e financeiros, mas também sociais e culturais. Uma mudança institucional que reconheça e valorize a diversidade como um ativo valioso é essencial para o desenvolvimento pleno do potencial de todos os estudantes. Isso implica criar um ambiente educacional que não só acomode, mas também celebre a diversidade, promovendo a inclusão ativa e a equidade.

Para avançar nesse campo, é fundamental que pesquisas futuras continuem a explorar as complexidades dos desafios enfrentados pelos estudantes cotistas. Isso inclui avaliar a eficácia das estratégias de suporte implementadas e identificar áreas que necessitam de melhorias ou inovações. Além disso, pesquisas que comparam diferentes abordagens em várias instituições podem fornecer entendimentos valiosos sobre práticas eficazes e modelos

inovadores de inclusão educacional.

O desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes em instituições de ensino superior é essencial. Isso deve incluir uma avaliação contínua das políticas de ação afirmativa e de suas implicações, garantindo que elas sejam adaptadas às necessidades em constante mudança dos estudantes e da sociedade. As instituições devem se comprometer com a adaptação e a melhoria contínuas de suas práticas educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso igual às oportunidades e possam alcançar o sucesso.

Essas descobertas e futuras pesquisas contribuirão significativamente para o corpo de conhecimento sobre inclusão educacional e informarão o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes em instituições de ensino superior em todo o Brasil. O impacto potencial desses esforços é vasto, prometendo não apenas melhorar a experiência educacional para estudantes cotistas, mas também enriquecer o ambiente acadêmico como um todo, promovendo a diversidade, a inclusão e a equidade em toda a educação superior brasileira.

Finalmente, esta pesquisa sublinha a importância de um compromisso contínuo com a mudança e a adaptação institucional. As instituições de ensino superior devem se empenhar em ser locais de aprendizagem, crescimento e inclusão, onde a diversidade é vista como uma força e uma oportunidade para enriquecer a educação de todos os estudantes. O caminho para a inclusão efetiva é contínuo e requer dedicação e esforço constantes por parte de administradores, professores, estudantes e a comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F et al. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 134, p.113-131, jan.-mar., 2016.

ALVAREZ, G. **Capítulos do desmonte do ensino.** In: CÁSSIO, F & CATELLI JR., R. (Org.). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo. Ed. Ação Educativa. 2019.

ARAÚJO, L. B. de C. **A questão do Método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real.** In: MENEZES, A. M. D. de (org). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Fortaleza. Editora UFC, 2003.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação.** São Paulo, Moderna, 2002.

BETHENCOURT F. **Racismos: das cruzadas ao século XX.** Lisboa: Temas & Debates/Círculo de Leitores; 2015.

BOURDIEU, Pierre. Questions de politique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, v. 16, p. 55-89, 1977. <https://doi.org/10.3406/arss.1977.2568>. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1977_num_16_1_2568. Acesso em: 27 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A distinção.** São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. “Os excluídos do interior”. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BOSQUETTI, I. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos Sociais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social, Direitos Sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em 7 jul. 2023

BRASIL. **Decreto n.º 5154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 25 jul. 2023

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 17 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro

Ode 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Ministério da Educação. Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. 2017. Acesso em 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. 2017. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica;** [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes...et al.] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARNEIRO, E. **Culinária Afro-Brasileira: Sabor, Cor e Magia.** São Paulo: Editora Senac, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de, (1992). Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado.** In: BERTUSSI, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CNE/CP 3 (2004 apud MARTINS, S.; SILVA, R.; MOUTINHO, M. **Políticas Afirmativas na Educação Superior: Impactos e Desafios.** Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 3, n. 2, p. 170-190, 2014.)

COSTA OLIVEIRA, Clara (1999). A Educação como Processo Auto-Organizativo – Fundamentos Teóricos para uma Educação Permanente e Comunitária. Lisboa: Instituto Piaget.

CUNHA, L. A. **A profissionalização do ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz A. (1980). **Ensino secundário e ensino industrial: Análise da influência recíproca.** Síntese, n. 18, janeiro/abril, 1980.

CUNHA, M. I. da. **Educação Superior: Da responsabilização à solidariedade**. Campinas: Papirus, 2016.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª Ed. Neue Zeit. Publicação soviética de 1952 traduzido do espanhol. 1876.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERRETI, C, J. A **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. Educ. Soc. vol.23 no.81 Campinas Dec. 2002.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1989 . São Paulo: Cortez Editora.

FREIE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Trabalho Educacional Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Historia das ideias pedagógicas** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GENTILI, P. A. A. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In T. T. da Silva, & P. A. A. Gentili (Orgs.), Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo (pp. 9-49). CNTE.

GOMES, Flávio dos Santos. **História de Quilombos: Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mapeando a História Cultural dos Quilombos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Quilombola: Direitos e Realidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

- Haidar, M. de L. **O ensino secundário no Império**. São Paulo e Edusp, 1972.
- Jaccoud, Luciana de Barros. BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9164>. Acesso em 15 nov. 2023.
- Kuenzer, A. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 103, p. 189, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1886>. Acesso em 5 jul. 2024.
- Kuenzer, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 1985.
- Kuenzer, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.
- Leite, Ilka Boaventura. **Quilombos: Territórios da Resistência**. São Paulo: Editora Praxis, 2000.
- Lourenço Filho, M. B. **Introducción al estudio estudio de la escuela nueva** São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- Macedo, E. **Base Nacional Comum para Currículos: direito de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- Machado, L. R. S.; Pretto, N. de L. **Universidade e inclusão social**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez. Sales, P. E. N. & Oliveira, M. A. M. (2011). Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. Carvalho (Org.) *Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional* (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza
- Mattos IG. *Estética afirmativa: corpo negro e ensino da educação física*. Salvador: EDUNEB; 2009.
- Mattos IG. *É pra descer quebrando: o pagode e suas performances para a Educação das Relações Etnicorraciais no currículo escolar [tese]*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia; 2013. p. 160-161.
- Mattos WR. *Negros contra ordem*. Salvador: Editora Eduneb; 2013b.
- Manacorda, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.
- Marx, K. **Introdução a crítica da economia política**. In: Marx: os pensadores. São Paulo; Nova Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).
- Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Monteiro, Pamela Tavares; Anjos, José Luiz dos. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. *Motrivivência*, [S. l.], v. 32,

n. 61, p. 01–20, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e62154. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62154>. Acesso em 9 jul. 2023.

MORAES, C. S. V. **Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.395-416, 2006.

MORAES, P. M.. Análises sobre a Permanência Estudantil nos Institutos Federais de Educação. *Educação & Realidade*, v. 48, p. e123541, 2023.

MORAES; KRUPPA, S. **Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000**. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: FEUSP/ FAPE/Editora Sarandi, p. 91-122, 2013.

MOTTA, V. C. & FRIGOTTO, G. **Porquê a urgência da reforma do ensino médio?** Medida provisória 746/2016 (Lei 13.415). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.- jun., 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. **O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1985.

NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELLOTTO, D.K. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. *Revista HISTEDBR*. Campinas, n.30, p.275- 291, jun/2008.

NOSELA, P. **A escola de Gramsci**. 1ª ed. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul. 1992.

OLIVEIRA, Flávio R. de. **Desigualdades e Políticas Públicas: Olhares sobre as Comunidades Quilombolas**. Brasília: Editora UNB, 2019.

PORTAL CER. **Novo Ensino Médio: tudo o que você precisa saber**. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/blog/novo-ensino-medio/#>. 2023. Acesso em 13 jul. 2023.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, A. (2005). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 201-246.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RICARDO, D. **Princípios de Economia Política e Tributação**. São Paulo, Abril Cultural,

1982.

RISÉRIO, Antonio. **Carnaval Ijexá: Os Africanos no Carnaval da Bahia**. Salvador: Editora Corrupio, 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, Givânia Maria José dos. **Racismo e Desigualdade no Brasil: Reflexões e Desafios**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, J. R. S.; Escobar, F. T. (2021). **Ações Afirmativas no Brasil: Um Panorama das Vagas Reservadas para Cotas Raciais na Educação Superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 256, p. 369-390.

SANTOS, João Batista dos. **Culturas Africanas e Afro-Brasileiras: Resistência e Preservação**. Salvador: Editora da UFBA, 2010.

SANTIAGO, Paulo Henrique Pinto. **Ações afirmativas e a Lei n. 12.711/2012**. Jus, 2015. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/40778/acoes-afirmativas-e-a-lei-n-12-711-2012#_ftn5. Acesso em 14 jul. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12ed. Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013, p. 43.

SCAFF, E. A. S & PINTO, I. R. Z. **O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 21(65), abr.-jun. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARTZMAN, S. *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984, p. 190.

SILVA, Geraldo Bastos, **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969, p. 80.

SILVA, M. R. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. **Políticas Públicas e Comunidades Quilombolas: Avanços e Desafios**. São Paulo: Annablume, 2015.

SLENES, Robert W. **Na Senzala, uma Flor: Esperanças e Recordações na Formação da Família Escrava, Brasil Sudeste, Século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2015.

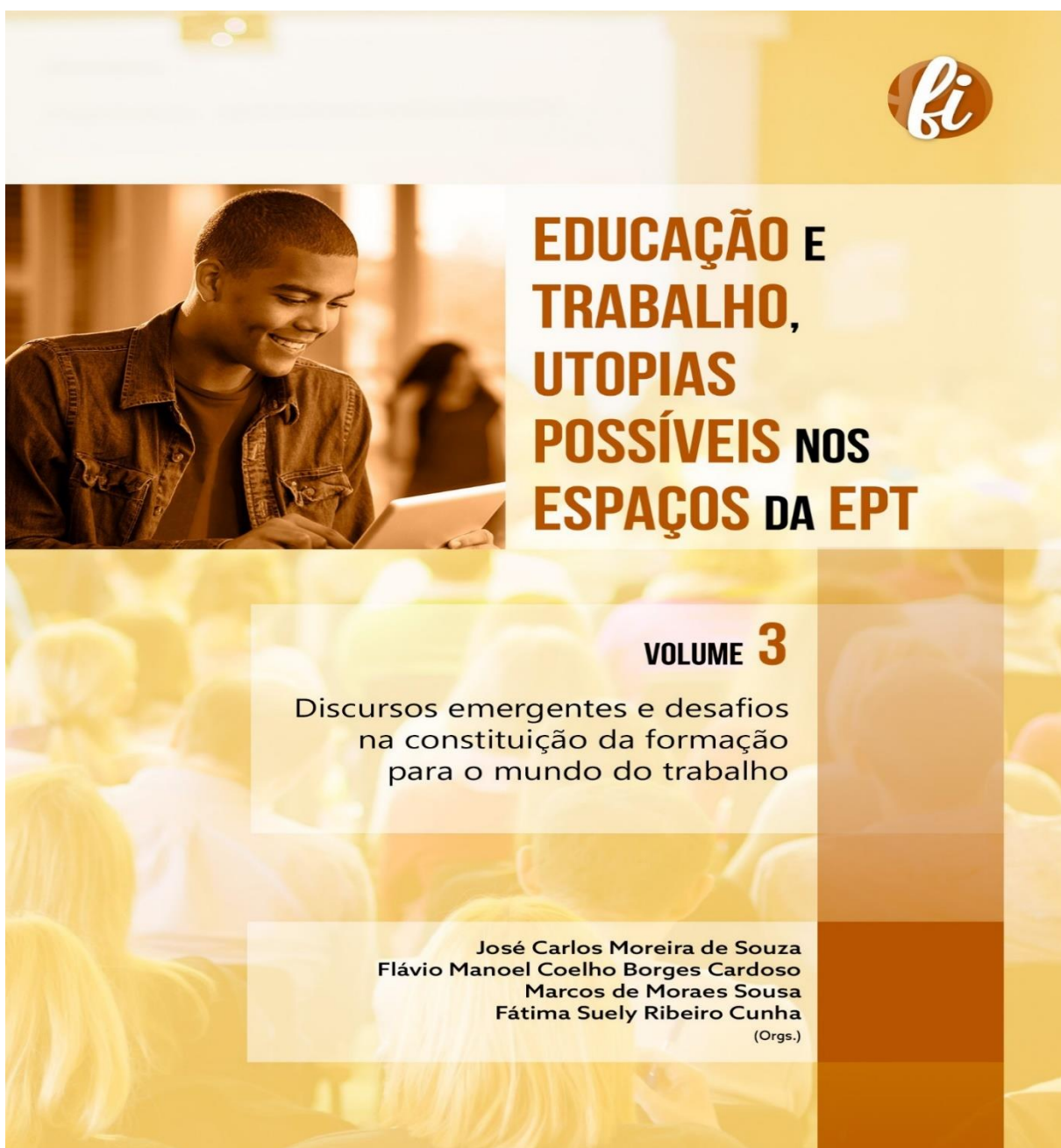
TELLES, Edward E. **Racismo à Brasileira: Uma Nova Perspectiva Sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Tutu D. **Deus não é cristão e outras provocações**. Tradução L. Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil; 2012.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Tradução L. Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil; 2012, p. 42.

ANEXOS**Anexo I - Contribuições: Capítulo de Livro publicado.**

SILVA, J. E.; SÃO BERNARDO, M. A. . **REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO E PERMANÊNCIA DAS POPULAÇÕES PRETAS PARDAS E INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.** In: José Carlos Moreira de Souza; Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso; Marcos de Moraes Sousa; Fátima Suely Ribeiro Cunha. (Org.). **EDUCAÇÃO E TRABALHO, UTOPIAS POSSÍVEIS NOS ESPAÇOS DA EPT.** 03ed.Porto Alegre - RS: Fi, 2023, v. 03, p. 01-237



3

REFLEXÕES SOBRE O INGRESSO E PERMANÊNCIAS DAS POPULAÇÕES PRETAS PARDAS E INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Jeferson Eduardo Silva¹⁴
Mirelle Amaral de São Bernardo¹⁵

INTRODUÇÃO

A história do ensino técnico e profissional no Brasil é uma história sobre a separação entre um ensino destinado à classe trabalhadora que, de acordo com a necessidade dos detentores dos meios de produção, deveria ser disciplinada para exercer um trabalho e as elites, que deveriam ter acesso aos conhecimentos propedêuticos. (MOURA, 2006)

As escolas técnicas “profissionalizantes”, mesmo quando passaram a ofertar o Ensino Superior, sempre foram destinadas a ensinar um ofício, em vez de promover uma educação voltada ao desenvolvimento “integral” do ser humano. Neste sentido, as lutas pelas transformações na educação, que são também marca da história brasileira das lutas populares, viram uma grande conquista com a Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, com a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF) ainda na década passada. (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021)

Este processo de expansão reforçou o questionamento e as discussões sobre projetos político pedagógicos do Ensino Médio Integrado (EMI), formação omnilateral e as ações para a inclusão de populações historicamente alijadas da educação. O ano de 2012 representou um grande marco desta luta, com a aprovação de políticas afirmativas destinadas ao acesso e à permanência de populações de baixa renda, pretos, pardos, quilombolas e indígenas na educação de nível médio nos Institutos Federais cuja “política de cotas” é a sua expressão mais conhecida. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006)

No Brasil contemporâneo, a política que mais incentivou a consolidação do Ensino Profissional Técnico (EPT) foi a criação e expansão dos institutos federais, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008) e políticas afirmativas, como a reserva de 50% de vagas para alunos que cursaram o

¹⁴ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Campus Ceres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. E-mail: jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br

¹⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Professora de Português e inglês no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Coordenadora e Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IF Goiano. E-mail: mirelle.bernardo@ifgoiano.edu.br

Ensino Médio integralmente em escolas públicas.

O ano de 2012 representou um grande marco desta luta, com a aprovação de políticas afirmativas destinadas ao acesso e permanência de populações de baixa renda, negros, pardos, quilombolas e indígenas na educação de nível médio nos institutos federais cuja “política de cotas” é a sua expressão mais conhecida. (Lei nº 12.711/2012).

Analisando a plataforma Nilo Peçanha, verifica-se que após 10 anos de políticas afirmativas, os trabalhos acadêmicos são consensuais em reconhecer o aumento do número de matrículas dessas populações e a importância da ocupação de espaços tradicionalmente privilegiados por estas populações. Também, esta década da política de cotas permitiu adquirir conhecimento técnico, acadêmico e estatístico sobre a eficácia das políticas de correção de desigualdades promovidas por este instrumento. (PNP, 2020).

O debate é intenso. Se, por um lado, o ensino técnico e profissional é referido na literatura como uma alternativa para as classes populares que não alcança a formação universal proposta pela educação generalista, historicamente destinada às elites (GATTERMAN; POSSA, 2018), por outro lado, o desenvolvimento regional possibilitado pela expansão dos Institutos Federais e o acesso de populações subalternizadas à educação também são ganhos na área dos direitos sociais, conforme indicado por Simões (2007).

Quando observamos a trajetória de ingresso e permanência de populações historicamente excluídas e subalternizadas, como negros, indígenas e quilombolas, a discussão sobre o ensino profissional recai, principalmente, sobre a possibilidade, em seu projeto político-pedagógico, de refletir sobre o conceito trabalho de forma mais alargada, a partir de uma reflexão marxiana que entende o trabalho como produto da atividade humana e que não pode ser alienado do trabalhador (LIMA FILHO; CAMPELO, 2018).

A educação unitária ou educação politécnica é aquela que busca conscientizar sobre a necessidade de todos poderem ter recursos para trabalhar, produzir e reproduzir a própria existência e que reflete na direção contrária do ensino que adentra e disciplina para as tarefas produtivas. (MANACORDA 2007)

A partir de uma revisão da literatura, este trabalho propõe-se a ser um ensaio sobre a inclusão das populações pretas e indígenas no Ensino Profissional e Técnico a partir de uma revisão da literatura produzidos nos últimos 5 anos sobre esta temática.

Importante notar que a maior parte dos trabalhos que se referem às políticas afirmativas de acesso à educação concentram-se no Ensino Superior, com pouca produção em relação ao ensino médio unificado. Portanto, este trabalho pretende contribuir para o estado da arte deste tema em questão, apontado a importância do tema, uma vez que o ensino profissional sempre foi o espaço da

educação das classes populares e perceber as novas dinâmicas, desafios, concepções pedagógicas é cada vez mais fundamental para aprofundar o debate sobre a educação politécnica e omnilateral. Este trabalho faz uma suscita apresentação sobre a história da educação profissional no Brasil (1) e as reflexões sobre o Ensino Médio Integrado (2) para então abordar a inclusão da população negra e indígena no ensino profissional e técnico (3) em seguida, apresenta as considerações finais (4) e as referências bibliográficas.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Podemos situar a origem da educação profissional no mundo tal qual a conhecemos hoje nos processos da Revolução Industrial, a partir do século XVIII, que suscitaram novas necessidades em termos de conhecimento e formação para ofícios recém-criados e a garantia da transmissão desse conhecimento para futuras gerações de trabalhadores, de modo a assegurar a continuidade da produção industrial (MANACORDA, 1995).

No Brasil, a formação da mão de obra trabalhadora teve início com o processo de colonização, em que era preciso ensinar populações escravizadas (indígenas e pretos) a realizarem o trabalho que lhes era designado. Em contrário, às elites era reservada uma educação propedêutica, acadêmica e teórica (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016) que considerava o trabalho manual e artesanal indigno e destinado às classes mais baixas.

Com a vinda da família real portuguesa, em 1808, foi criado o Colégio das Fábricas, que atenderia artistas e aprendizes vindos de Portugal, as Casas de Educandos Artífices e, algumas décadas depois o Liceu de Artes e Ofícios, primeiro no Rio de Janeiro e, em seguida, por todas as províncias:

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias”. (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p.155).

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criava as Escolas de Aprendizes Artífices com a finalidade de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (BRASIL apud SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p.110). Ainda em um contexto pré-industrial, essas escolas tinham uma finalidade de controle social, ao “disciplinar” pessoas que viviam nas ruas, pobres, órfãos e outras populações vulneráveis, “caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.156). Este modelo constituiria, mais tarde, a rede de escolas técnicas.

Somente na década de 1930 que se vê a expansão deste modelo, como o crescimento da atividade industrial do país, as Escolas de Aprendizes Artífices passam, então, a ser de responsabilidade do recém-criado Ministério da Educação, que cria escolas industriais e expande o rol de especializações. Na constituição de 1937, há pela primeira vez menção específica ao ensino profissional e a

transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais. (BRASIL, 1937).

Na década seguinte, em 1946, foi criado o sistema S4 (Senai, Senac, Sesc, Sesi). A Reforma Capanema cria os cursos de 2º ciclo científico e clássico. O ensino profissionalizante era constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, contudo, este último não habilitava para o ingresso no ensino superior (ESCOTT e MORAES, 2012), o que iria mudar somente na década de 1960 com a Lei

n. 4.024/1961, que integra o ensino profissional ao sistema regular de ensino.

Com o golpe militar e o período da ditadura iniciando em 1964, a reforma do ensino tentou impor o ensino profissionalizante a todos os alunos para atender um contexto de industrialização, conforme Escott e Moraes:

Desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecida historicamente como milagre brasileiro, [...] que demandava mão de obra qualificada com técnicos de nível médio [...] que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial” (ESCOTT e MORAES, 2012, p.1496).

Já nos anos 1990, foram criados o SENAR (Serviço de Aprendizagem Rural), SENAT na área dos transportes, apoio ao cooperativismo SESCOOP e apoio à pequena e média empresa (SEBRAE). Nesta década, também, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi retirado – pelo menos da letra da lei – o caráter assistencialista dado à educação profissional, passando a denominá-la Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em 1997, o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) buscava modernizar e expandir a educação profissional, porém também com a lógica dualista de separar a educação propedêutica e profissional, pelo qual foi muito criticado (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Em 2005, lançou-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que instituiu a abrangência da EPT em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008 apud VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Em 2008, a promulgação da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a oferta de cursos técnicos de nível médio e também cursos do Ensino Superior na área de tecnologias e pós-graduações nível *lato* e *strictu sensu* (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021).

Em 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio e, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação prevê a oferta de, no mínimo, 25% de matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integradas à formação profissional. O plano prevê triplicar as matrículas de EPT em nível médio e obter 50% de expansão no segmento público.

Finalmente, em 2017, a lei nº. 13.415/2017 inclui o itinerário formativo de formação técnica e profissional no Ensino Médio e explicita como os sistemas de ensino devem oferecer ênfase técnica e profissional aos seus cursos, bem como permite a emissão de certificados intermediários de qualificação.

No Brasil contemporâneo, a política que mais expandiu e promoveu a consolidação da EPT seja a criação e expansão dos Institutos Federais, definidos na lei 11.892/2008 como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008 apud SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021).

No Brasil contemporâneo, talvez a política que mais tenha incentivado a consolidação do EPT seja a criação e expansão dos institutos federais, definidos, na Lei nº. 11.892/2008 como 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 (MEDEIROS NETA, 2021).

De 2008 a 2019, passou-se de 119 para 661 unidades e algumas políticas afirmativas que orientam o ingresso dos alunos foram incentivadas, como a reserva de 50% de vagas para alunos que cursaram Ensino Médio integralmente em escolas públicas. Os Institutos Federais, de acordo com a lei de criação, devem ofertar pelo menos 50% das vagas para o EMI e 20% para cursos de licenciatura, garantindo, dessa maneira, a formação profissional dos filhos da classe trabalhadora e melhorando a qualidade da educação com a formação de professores.

1. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

O ensino profissional no Brasil é marcado pelo reflexo dos resultados de lutas sociais por uma educação que rompa com a dualidade entre intelectualidade e manualidade. Assim, o EMI, constituído pela oferta de cursos técnicos conjuntamente com o currículo básico do Ensino Médio teria como finalidade romper esta dualidade estrutural e promover uma “concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral” (RAMOS, 2018, p.1).

A separação entre educação propedêutica e a manual, aligeirada com o objetivo de formar trabalhadores, foi estabelecida a partir de uma lógica de produção capitalista, que alija o trabalhador dos meios sociais de produção. Portanto, as tensões sociais que marcam o estabelecimento de políticas educacionais são reflexo claro da luta de classes, entre os que produzem riqueza e aqueles que desfrutam dela. (RAMOS, 2018), para a autora a educação unitária – aquela que integra

conhecimento, arte, desenvolvimento físico e trabalho – com acesso a todas e todos é uma luta incansável pela educação de qualidade, acesso à cultura e, mais, pela consciência de que todos devem ter recursos para trabalhar, produzir e reproduzir a própria existência.

Karl Marx, ao escrever sobre educação, denomina “educação tecnológica” como está em que a instrução intelectual se une com o ensino sobre o trabalho material produtivo, que deveria ser a educação da classe trabalhadora (LIMA FILHO; CAMPELO, 2018). Um dos seus sinônimos, a “educação politécnica” incorpora as dimensões corporal, intelectual e tecnológica em contraponto ao “ensino profissional” limitado ao adestramento para as tarefas produtivas, como afirma Ramos,

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico- tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2018, p.3).

Para Marx, a educação politécnica une o trabalho intelectual e material e estaria na raiz da superação da divisão social do trabalho. Lima Filho & Campelo retomam a ideia de Marx conceituando educação tecnológica,

Neste sentido, podemos afirmar que o conceito originário de ‘educação tecnológica’, diríamos, o conceito marxiano, se assentaria sobre uma concepção ampla e de formação integral e omnilateral do ser social que se caracterizaria pela integração do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação (LIMA FILHO; CAMPELO, 2018, p.4).

Também o trabalho, nessa perspectiva, não é visto somente no seu sentido econômico, como venda e compra da força de trabalho, mas também no seu sentido ontológico (SAVIANI, 2007) e como a “ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2018, p.4). Assim, a educação para o trabalho deveria ser uma educação que olha o trabalho em todas as suas dimensões.

É no seio das lutas sociais pelos significados e pelo acesso à educação durante a ditadura e no período de redemocratização brasileira que o conceito de educação tecnológica é colocado em debate com mais vigor. De um lado, grupos sociais pressionam o poder público e a assembleia constituinte de 1987 na direção de uma educação omnilateral, integradora; de outro lado, grupos conservadores seguiam a reprodução das políticas educacionais segregadoras (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

O cômputo geral deste debate ainda está em curso, pois a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica está longe de ser consensual na perspectiva do acesso universal a uma educação básica de qualidade. Alguns autores afirmam que o modelo de expansão das instituições federais de ensino reproduz a ideologia neoliberal e de controle da população subalterna, sem romper a lógica que levou à criação do ensino profissional no Brasil-colônia. (GATTERMAN e

POSSA, 2018).

Contudo, também é de se ressaltar o desenvolvimento regional propiciado pelos Institutos Federais em áreas menos desenvolvidas do país, por meio da expansão das unidades priorizando a interiorização, e a inserção de alunos de populações subalternizadas e com baixo poder aquisitivo que conseguem, pela primeira vez, aceder a estas instituições. Simões (2007 apud ESCOTT e MORAES, 2012), em seu trabalho etnográfico, afirma, por exemplo, que a EPT não somente contribuiu para garantir a sobrevivência econômica, mas fez com que esses estudantes tivessem acesso a uma educação, que promoveu seu desenvolvimento pessoal, além do profissional.

2. TRAJETÓRIA, ACESSO E PERMANÊNCIA DE PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O termo colonialidade, cunhado pelos autores do movimento decolonial latino-americano, designa a perenidade das relações de produção da diferença colonial que são reproduzidas na modernidade nas figuras do racismo e da xenofobia e outras produções sociais da diferença. Anibal Quijano (2005), ao falar da Colonialidade do Poder, refere que o colonialismo “deixou marcas” na forma de produção e organização da sociedade, além de constituir-se em um mecanismo meramente classificatório de espaços seres humanos e que opera, na prática, na desigualdade da distribuição de recursos materiais de existência. Estes recursos materiais, segundo o autor são econômicos, culturais, simbólicos (como o reconhecimento social) e educacionais.

Em relação à população preta e parda, há grande afluência de trabalhos sobre as desigualdades no acesso a recursos materiais de existência desta que constitui o maior grupo populacional do Brasil, porém o que menos tem acesso à educação, saúde, e sobre o qual incide maior índice de mortalidade, maiores taxas de encarceramento etc. Como relata o documento do PNAD.

Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. Comparando-se os dados de 2019 com 2016, nota-se uma queda de 2,1 p.p. para pessoas de cor branca e de 3,6 p.p. para pretas e pardas. (IBGE, 2021).

Em relação aos povos tradicionais, principalmente indígenas, a educação – que sempre foi profissional – carrega o histórico da grilagem, exploração da mão de obra e de suas terras, perda do idioma e dos modos tradicionais de cultivo, alimentação e dos modos de ser (MULLING; SANTOS, 2019). Portanto, diferentemente da população negra, os povos indígenas sofrem um processo de aculturação compulsória e de expropriação de suas terras e seus modos de vida e lutam para preservar o seu direito à diferença e preservar a sua cultura não numa perspectiva de integração, mas de autonomia.

Neste sentido, as políticas afirmativas como políticas de reparação histórica da desigualdade, superação de atitudes discriminatórias que foram e são sujeitas as populações preta e indígenas, tem sido, desde a década de 1990 uma das expressões mais importantes das lutas subalternas pela conquista da igualdade. As políticas afirmativas são reconhecidas como:

Conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações (CNE/CP 3, 2004 *apud* MARTINS; SILVA; MOUTINHO, 2014).

Em linhas gerais, a política afirmativa está organizada em três eixos: acesso à educação por meio da reserva de vagas como forma de reverter a sub-representação da população negra no ensino e propiciar a igualdade de oportunidades e acesso a bens culturais, materiais e sociais; o segundo eixo visou a promoção das relações étnico-raciais, de forma a reverter a representação social e o racismo que recaem sobre estas populações e promover a história e cultura afro-brasileira; o terceiro eixo trata das oportunidades e estratégias de permanência, por exemplo, com ações assistenciais de subsídio à moradia ou alimentação (MIRANDA, 2020).

Segundo Santos e Escobar (2021), antes da lei, 36% das universidades Federais e Institutos Federais não tinham qualquer política afirmativa. Os indicadores da Plataforma Nilo Peçanha, órgão público que monitora as estatísticas sobre a EPT no Brasil, indicam que 107.302 vagas foram ofertadas para cotistas em 2019, conforme tabela abaixo

Tabela 1 - Vagas ofertadas a cotistas nos processos seletivos dos Institutos Federais em 2019:

Curso	Vagas Edital	Vagas AC ¹	Vagas RI	Vagas RI-PPI	Vagas RI-PeD	Vagas RI-PPI-PeD	Vagas RS	Vagas RS-PPI	Vagas RS-PeD	Vagas RS-PPI-PeD
Técnico	175.321	88.801	14.131	20.385	3.704	4.884	16.740	17.823	4.242	4.611
Graduação	77.829	39.317	6.889	9.096	1.576	1.902	6.757	8.710	1.779	1.803
Total	235.150	128.118	21.020	29.481	5.280	6.786	23.497	23.533	6.021	6.414

¹Legenda: AC: Ampla concorrência; RI: Renda Inferior (1,5 salário mínimo); PPI: Preto/Pardo/Indígena; RS: Renda Superior (1,5 salário mínimo); PeD: (Pessoa com deficiência). Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020).

Fonte: SANTOS e ESCOBAR, 2021.

Este número mais que dobrou de 2014 até 2019 e, com isso, a lei trouxe para dentro do ambiente escolar, a necessidade de questionar as práticas de inclusão de minorias e questionamento dos currículos eurocentrados que reproduzem o apagamento dos saberes não-ocidentais e as vivências subalternas.

3. A INCLUSÃO DA POPULAÇÃO PRETA, PARDA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Podemos dividir as pesquisas sobre a população de estudantes negros e pardos nos institutos federais em três grupos: o primeiro agrega trabalhos sobre a constitucionalidade da lei de cotas; o segundo no desempenho acadêmico e na evasão, discute a inserção desta população pelo sistema de cotas, enfatiza a questão histórica, articula conceitos como o racismo estrutural e a escola integrada, recorre a pesquisas nacionais de acesso como o PNAD. O terceiro grupo está focado em trabalhos etnográficos ou de entrevistas em profundidade com alunos deste perfil em Institutos Federais com amostras reduzidas de, no máximo, 6 alunos e retratam a realidade de um instituto em específico, não havendo pesquisas mais alargadas a diversas instituições de ensino. (PNAD Contínua Educação, 2019)

Em um mapeamento realizado por Matos e Marques (2021) em 2020 sobre a produção bibliográfica que relaciona a lei de cotas, cotistas, população preta e parda em institutos federais encontrou 36 trabalhos, em que quase a metade estava concentrada em desenhar o perfil dos estudantes cotistas (n=15) e a segunda maior incidência foi a análise da implementação da lei (n=6), seguido por percepções e experiências dos alunos (n=4).

Em relação aos três eixos da política afirmativa que, em essência, organizam tematicamente os trabalhos, é consensual a importância da promoção do acesso de estudantes por meio das políticas de cotas. As análises socioeconômicas atestam que os estudantes são todos de baixa renda com uma parcela considerável a viver abaixo da linha da pobreza. (SARMENTO, 2007)

As vivências estudantis são marcadas por discriminação racial e de gênero por vários recortes institucionais, o que causa angústia, sofrimento e reações de enfrentamento. Ao mesmo tempo, reforçam a mobilização, estratégias de denúncia e combate ao racismo, como formação de coletivos, seminários, cartas abertas etc. (NEVES, 2010)

A interpretação evolutiva das sociedades humanas está na base da política integracionista do Estado brasileiro. A perspectiva de que as sociedades podem ser classificadas em um ciclo evolucionista de não-civilizado para civilizado levou às políticas de integração dos povos indígenas que só estaria completa quando estes fossem “civilizados”, operando um apagamento de sua cultura, modos de conhecer e saber.

Esta visão eurocentrada das sociedades, cujo máximo civilizatório seria a sociedade branca está na constituição do processo de colonialismo/colonialidade que recai sobre os povos da floresta até os dias de hoje. (SOUZA, 2002)

A escola para os povos indígenas sempre foi profissional. A missão jesuítica catequista colonizadora teve como base a destruição dos modos tradicionais de vida, da cultura, da língua em que a própria religião era um fundamento para a formação de mão de obra escravizada para a empreitada

colonial. Esta herança permanece até hoje no imaginário do senso comum, contudo um ponto de reversão importante foi a Constituição Federal de 1988 que passou a garantir a proteção dos territórios indígenas, a afirmação dos direitos originários, o respeito à cultura e previu que o dever do Estado seria proteger essas sociedades e garantir a sua autonomia. (Constituição federal, 1988)

Os desafios de inclusão dos povos indígenas são específicos, porque têm de atuar pelos princípios da interculturalidade (WALSH, 2009), em que a integração é limitada, a tradução deve ser um método de encontro cultural e o respeito à diferença e preservação precisam ser reforçados. De fato, a inclusão da população indígena na educação profissional coloca todo um novo leque de desafios, por exemplo, no sentido de organizar uma educação profissional que não esteja ligada à ideia de emprego ou empregabilidade, ancoradas numa ideia de subsistência individual, mas em processos e demandas coletivas. (WALSH, 2009).

Segundo Pacheco (2012, p. 39), “A atual demanda indígena por formação no âmbito profissional possui outra amplitude. Busca-se uma formação que possa, na relação entre conhecimentos e práticas indígenas e conhecimentos técnico-científicos, conferir autonomia em áreas cruciais para sua sobrevivência”.

No âmbito da educação profissional, devem ser respeitados os mesmos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, tendo como principais parâmetros: a participação das comunidades na definição do modelo de ensino e o respeito às suas práticas socioculturais e religiosas, formas de produção de conhecimento e sua atividade econômica; projetos político-pedagógicos que respeitem a especificidade de cada povo e suas realidades sociolinguísticas, seu modo de conhecimento e cultura; formação específica de professores indígenas; participação de representantes e lideranças no planejamento das atividades escolares, em conformidade ao documento do Ministério da Educação (Parecer CNE/CEB 14/1999).

Sóo cuidado em se aprofundar nos universos socioculturais indígenas, não inteligíveis na superfície para os não índios, pode levar à tradução mais fiel e mais dialógica de suas demandas e potencialidades, de forma a evitar o perigo da banalização da diferença em fórmulas fáceis de promoção e pseudovalorização das culturas indígenas, quando não a sua total desconsideração” (PACHECO, 2012, p.42).

A educação profissional e tecnológica para os povos indígenas deve estar concentrada em setores essenciais à sua subsistência e a competências que deem autonomia a esses povos, principalmente na sua relação com estruturas e sistemas não tradicionais. Por isto, o diálogo com representantes indígenas, indigenistas, a presença dos mediadores culturais, além da formação de professores indígenas é fundamental para refinar o processo de tradução intercultural e perceber, efetivamente, as demandas por educação desses povos em suas diferenças. (CNE/CEB nº

13/2012)

Em relação ao processo de autodeclaração como indígenas, a literatura relata a importância de se negociar os critérios com a comunidade. No caso relatado por Santos e Godoy (2014) no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa da Serra do Sol (RR) por exemplo, recorreram à portaria 849/2009 da FUNAI e os candidatos para se autodeclararem indígenas deviam apresentar três documentos: uma autodeclaração da etnia, descrição da relação com a comunidade e a declaração de 5 membros da comunidade atestando a veracidade das informações. (Santos e Godoy, 2014).

No estudo de caso de Martins (2016, p.44) no campus Tabatinga- AM, o processo seletivo decorria da seguinte maneira: o candidato tinha que ser membro do povo Ticuna e com idade mínima de 18 anos, para isto devia apresentar: autodeclaração do candidato; comprovação de maioridade; declaração da comunidade de Umariáçu I e II sobre sua condição étnica; declaração da comunidade de origem que comprovasse o interesse dela na formação do candidato; documento redigido pelo estudante demonstrando como pretendia ajudar a sua comunidade com a formação que receberá, além de outros documentos que demonstrassem o aval da comunidade.

Para colmatar estas dificuldades, é importante pontuar que a legislação preconiza que o ensino médio integrado deve promover a formação humana dos povos indígenas (Resolução CNE/CEB no.5) devendo contribuir para a gestão do território e tradução dos ideais de desenvolvimento e produção sustentáveis indo ao encontro do apoio para que mantenham seus processos produtivos tradicionais. Também reforça que é importante articular-se aos projetos comunitários definidos de forma endógena e apoiar os processos de decisão e ação coletiva que garantam a segurança alimentar, educação, saúde, sustentabilidade econômica e outras questões. (CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012).

Neste sentido, o ensino profissional deve propor aos estudantes indígenas, que, por acesso aos conhecimentos técnicos, possam melhorar a vida de suas comunidades.

A experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, conforme referido por Nicolau e Souza (2020), oferece em Maués e São Miguel da Cachoeira cursos técnicos de Nível Médio Integrado e EJA para a população indígena. Assim como as outras experiências demonstradas neste trabalho, também envolvem soluções que vão ao encontro das necessidades dos povos tradicionais: a possibilidade de fazer o processo seletivo na língua materna; a fórmula de pedagogia de alternância, em que os alunos passam períodos na escola e períodos na comunidade, além disso, demonstra que a educação tecnológica não necessariamente precisa seguir o interesse do capital, industrial, financeiro e urbano, mas que o exercício da politecnicidade pode e deve também alcançar os povos da floresta e apoiar suas necessidades de conhecimento e sobrevivência. (NICLOLAU & SOUZA, 2020)

Considerações Finais

Este ensaio buscou analisar as dificuldades de acesso e permanência de estudantes negros, pardos e indígenas no Ensino Profissional e Tecnológico no Brasil, nomeadamente pelo Ensino Médio integrado oferecido nos institutos federais.

Como podemos atestar, a configuração proporcionada pela educação brasileira tem documentado a criação da desigualdade entre negros, pardos, indígenas e não pertencentes a estas comunidades. Talvez possamos representar o percurso histórico destas populações através da educação institucionalizada através da imagem do exílio naterra. No entanto, a resistência foi e é a estratégia para a conquista da educação como bem social e não podem ser esquecidas. As recentes políticas do Brasil para promover a igualdades educacionais provocaram um acalorado debate na sociedade brasileira, tanto revelando os muitos discursos em que o preconceito a racilalidade se manifesta, quanto ampliando as discussões sobre os limites de políticas (supostamente) universalistas.

O estudo partiu além da questão que unem negros, pardos e indígenas que é a racilalidade, partiu também de uma análise histórica sobre a criação e evolução do ensino profissional no Brasil e as reflexões teóricas contemporâneas da necessidade de questionar a dualidade entre a educação propedêutica destinada às elites e uma educação profissional destinada à classe trabalhadora, propondo-se uma forma mais alargada de compreender a noção de trabalho humano.

Neste sentido, a perspectiva da educação politécnica ou omnilateral é o contexto para a criação de políticas afirmativas que buscam uma reparação histórica do acesso à educação de populações historicamente alijadas dos direitos sociais, como a população negra e os povos indígenas.

Por meio dessas políticas afirmativas, cuja lei que prevê cotas para o ingresso nos institutos federais de educação é a forma mais conhecida, podemos perceber uma afluência maior dessas populações no ensino médio tecnológico federal, o que traz uma série de novos desafios a esta inclusão, vistos como necessários à prática de uma educação inclusiva e omnilateral.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. “Os três estados do capital cultural”. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas

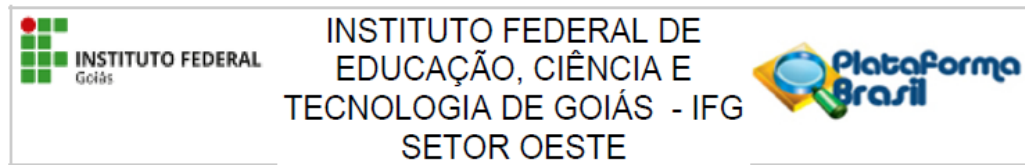
- instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL__03/___Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm, Acesso em 21/05/2023.
- BRASIL. *Constituição (1937)*. Lei: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil__03/Constituicao/Constituicao37.htm, Acesso em 21/05/2023.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/MEC, 2012a.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 13, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/MEC, 2012b.
- LIMA FILHO, Domingos; CAMPELLO, Ana M. M.B. “Educação Tecnológica”. In: *DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2018. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edutec.html>, Acesso em 21/05/2023.
- ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. “História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”*. (pp. 1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. “Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?” *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol.1, n.1, p.112-129, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional In_____: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.69-90.
- GATTERMAN, Beatriz; POSSA, Leandra B. “Inclusão e Aprendizagem como imperativos da governamentalidade neoliberal e a criação dos institutos federais de educação no Brasil”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.13, n.4, p.1632-1651, 2018.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Educação. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651__notas_tecnicas.pdf. Acesso em 21/05/2023.
- LIMA FILHO, Domingos L.; CAMPELLO, Ana Margarida M. B.; “Educação Profissional”. In: PEREIRA, Isabel Brasil et al. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 120-126.

- MANACORDA, M. A. (1995). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, Carlos H.S.; SILVA, Rosilene C.; MOUTINHO, Renan R. “Análise preliminar dos aspectos legais da entrada de jovens estudantes negros no CEFET/RJ-UNED Nova Iguaçu através do sistema de cotas”. *Revista da ANPN*, v.6, n.14, p.264-275, 2014.
- MARTINS, Handson R. “O curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena: Educação Profissional na comunidade Ticuna”. 2016. 64f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2016.
- MATOS, Maurício Sousa; MARQUES, Tatyane G. “Panorama da produção acadêmica sobre cotistas negros(as) do ensino médio integrado da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”. *Seminário Gepráxis*, v.8, n.8, p.1-16, 2021.
- MIRANDA, Maria Aparecida. “Ações Afirmativas no Ensino Médio do IFRJ: um estudo de caso sobre a implementação e as narrativas dos estudantes negros”. Rio de Janeiro, 2020. 299p. *Tese de Doutorado* - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MIRANDA, Maria Aparecida. “As ações afirmativas na educação e as narrativas dos estudantes negros: desigualdades, protagonismo negro e reparação”. *O Social em Questão*, v.24, n.50, p.269-292, 2020.
- MULLING, Juliana. C.; SANTOS, Simone V. “A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica”. *Educação (Porto Alegre)*, v.42, n.3, p.475-485, 2019.
- NICOLAU, Paulo R.A.; SOUZA, Ana Cláudia R. A educação profissional e tecnológica indígena: travessia para a politécnica universal. *Revista LABOR*, v. 1, n. 23, p. 244-259, 2020.
- PACHECO, Eliezer. “*Perspectivas da educação profissional e técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais*”. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica*. Brasília/DF: MEC/SETEC, 2020. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>, Acesso em: 21 mar. 2022.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2018. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao__do__ensino__

medio__integrado5.pdf . Acesso em: 12 jul 2022.

- _____. “Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado”. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria (Orgs.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. “O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores”. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. da. (Org.). *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62.
- SARMENTO, Daniel. “A igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa, In: CAMARGO, M. N. (org.). *Leituras Complementares de Constitucional: Direitos Fundamentais*. 2º Edição. Bahia: Editora Juspodivm. 2007.
- SANTOS, Lucilene M.; ESCOBAR, Suzana A. Para além do ingresso: as cotas nos Institutos Federais e os desafios de uma formação técnica e profissional emancipadora. *Research, Society and Development*, v.10, n.10, p.1-10, 2021
- SANTOS, Raimunda M. R; GODOY, Marília, G. “A Proposta de educação Profissional Integrada ao Ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação de Cultura Raposa Serra do Sol”. *Tellus*, n.20, p.215-239, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.
- SOUZA, Francisco das C. S.; MEDEIROS NETA, Olívia M. de. “Educação profissional e tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites”. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de & BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002.
- VIEIRA, Alboni M. D. P; SOUZA JUNIOR, Antonio. “A educação profissional no Brasil”. *Revista Interações*, n.40, p.152-169, 2016.
- WALSH, Catherine. “Interculturalidade crítica e educação intercultural”. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz), 2009.

Anexo II – Parecer Emitido Pela Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS PRETAS, PARDAS E INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES

Pesquisador: JEFERSON EDUARDO SILVA

Área Temática:

Versão: 3

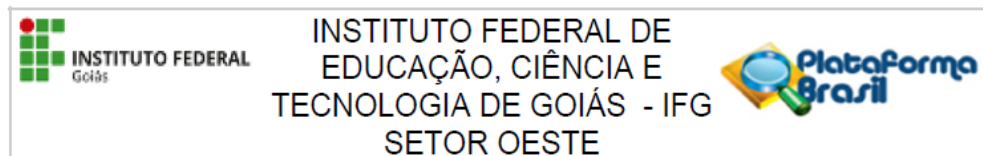
CAAE: 64636222.4.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.832.823



Continuação do Parecer: 5.832.823

Investigador	Projeto_Jeferson_Eduardo_IF_Goiano.pdf	05/10/2022 16:20:27	JEFERSON EDUARDO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	05/10/2022 16:19:46	JEFERSON EDUARDO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 21 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Simone Paixão Araújo
(Coordenador(a))

Anexo II - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Discentes menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você, discente do Ensino Medio Integrado, no cursos Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, estão sendo convidados/as a participar, como voluntários, da pesquisa intitulada: “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*”. Meu nome é Jeferson Eduardo Silva, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Educação. Sou aluno do Mestrado Profissional em Educação no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e essa proposta de pesquisa faz parte do Mestrado. O local de realização da pesquisa será no Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, preencha com o seu nome e e-mail e clique no link “enviar resposta”. O ato de preencher e enviar a resposta significa que você aceitou participar, como voluntário/a, da pesquisa. Em seguida, enviaremos para o seu e-mail, uma via deste mesmo termo, assinado pelo pesquisador. É importante que você guarde o documento, salvando o arquivo ou não apagando o e-mail recebido. Caso o perca, poderá, a qualquer momento, solicitar outra via ao pesquisador responsável. Declaro que este termo está de acordo com o previsto na alínea "a", do item IV.5 da RES/MS 466/2012, especificamente o cumprimento das exigências contidas nos itens IV.3. Esclarecemos que, em caso de não aceitar participar, você não será prejudicado/a de forma alguma. Mas se aceitar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas por mim, pelo e-mail jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br, por ligação telefônica, inclusive a cobrar, para o número (62) 999592578. Se preferir, poderá enviar mensagem, via whatsapp, para esse mesmo número. Se continuar com dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), (62) 3612-2263, ou pelo e-mail: etica@ifg.edu.br ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br. Esse comitê contribui com a qualidade das pesquisas e cuidam para que a pesquisa respeite todos os participantes, não lhes traga riscos que vão contra sua saúde e dignidade e que seja garantido a assistência completa, caso ocorra prejuízos de qualquer natureza aos participantes da pesquisa.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de obtenção de informações para uma melhor compreensão das questões que levam os pesquisadores desta instituição a estarem motivados para conduzirem pesquisas no Ensino Médio Integrado (EMI) e, em consequência disso, para subsidiar o desenvolvimento de ações e estratégias institucionais que promovam a participação mais efetiva desses pesquisadores, visando à pré-formação científica e à preparação dos estudantes do EMI, bem como para estimular o interesse deles pelo tema.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo das políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano - Campus Ceres.

Para a aquisição de dados provenientes da sua participação se dará pela utilização de questionários que serão disponibilizados de forma eletrônica, sendo que os dados adquiridos serão analisados e utilizados exclusivamente pelo pesquisador para a escrita de sua dissertação de mestrado e desenvolvimento do produto educacional, conforme requisito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo Campus Ceres do IF Goiano.

Após o término da pesquisa, os dados e os resultados obtidos serão divulgados a todos(as) os(as) envolvidos(as), o que inclui você. No que se refere aos documentos oriundos deste trabalho, o pesquisador se compromete a armazená-los em local seguro por um período de cinco anos. Após esse período, os materiais impressos serão picotados e encaminhados para reciclagem e os digitais serão excluídos permanentemente.

Portanto, a sua participação como voluntário/a se dará na seguinte sequência cronológica: com o registro de seu consentimento por meio do aceite deste termo, com o preenchimento do questionário que será disponibilizado por *e-mail*, com a participação da entrevista individual, presencial ou por videoconferência, com participação da reunião de apresentação do produto educacional presencial ou por videoconferência para preenchimento do questionário de avaliação do produto educacional.

Destaca-se ainda que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, em qualquer etapa, sem que isso acarrete algum prejuízo a você.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta nenhum risco físico, químico, material ou biológico aos seus participantes, porém, apresenta risco de nível mínimo no que se refere às questões emocionais, ao responder o questionário inicial, mesmo que de forma mínima é possível que haja pequenos riscos psicológicos, tendo em vista que a aplicação de questionário e/ou entrevista possam vir a apresentar, para o participante, as seguintes situações de:

Desconforto, vergonha, ansiedade, incômodo pelo fato de estarem expondo suas opiniões e receio de ser identificado. Para tal, o pesquisador responsável pela pesquisa adotará todas as medidas para minimizar os possíveis danos e desconfortos, tais como aplicação dos questionários em locais e em momentos adequados, com agendamento dos dias e horários predeterminados (isso significa, de acordo com o horário em que você já esteja desempenhando suas atividades laborais na instituição, portanto, você não terá que se deslocar exclusivamente para participar desta pesquisa), sendo garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes.

Apesar de pouco provável, porém, no caso em que ocorrer algum dano proveniente da aplicação do questionário ou realização da entrevista, o pesquisador estará apto a auxiliar você bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo(a) para auxílio psicológico do IF Goiano. Além disso, você tem assegurado o direito a pleitear ressarcimento que será garantido pelo pesquisador. Também terá o direito de pleitear indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Como benefício oriundo desta pesquisa, pode-se citar a aquisição de conhecimento que poderá contribuir para uma gestão mais proativa e eficiente do Instituto Federal Goiano, no sentido de contribuir para o trabalho científico, de estimular projetos que visem à pré- formação científica e à preparação dos estudantes do EMI no campo da pesquisa, bem como para encorajar o interesse da comunidade acadêmica pelo tema. Enfim, que possa contribuir para uma educação de melhor qualidade, que oportunize aos estudantes uma melhor preparação para o nível de graduação e para que possam atuar de forma mais efetiva no campo da pesquisa científica.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a você a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas a qualquer momento. Caso você apresente algum problema, você será encaminhado(a) para receber auxílio psicológico em âmbito institucional, junto ao profissional qualificado para atuar na área de saúde mental, para diagnóstico e tratamento adequado. Quaisquer outros danos físicos ou materiais que porventura ocorram, o pesquisador se compromete a saná-los, com a máxima brevidade possível.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você poderá ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados no preâmbulo deste documento. Você é livre para autorizar, ou não autorizar, a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a referida participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e, a recusa em autorizar não acarretará nenhum tipo de penalidade. O pesquisador anteriormente identificado irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e, além disso, todos os dados adquiridos servirão apenas para fins da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua expressa permissão. Portanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Fica explicitado a garantia do recebimento do TCLE (em vias e não em cópias);

5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos

Para participar deste estudo, a princípio, você não terá nenhum custo e nem receberá vantagem financeira e material, ou qualquer tipo de privilégio. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador garante ressarcir-lo(a) por todo e qualquer prejuízo ou gasto decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Dessa forma, o pesquisador responsável pela pesquisa evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa que envolvam seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (CEP/IFG) e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa científica e para o desenvolvimento do produto educacional. Além disso, declara que cumprirá todas as exigências expressas neste documento.

Assim sendo, eu, _____, discente pertencente ao quadro ativo permanente da instituição: _____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, além de poder mudar a decisão de minha participação, se assim o desejar. Por meio deste documento que abaixo assino declarando assim meu consentimento, portanto, me comprometo a responder os questionários

que serão enviados eletronicamente a mim por *e-mail*, a participar da entrevista e da apresentação do produto educacional, conforme previsto no projeto de pesquisa. Enfim, estou de acordo com minha participação na pesquisa intitulada “Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ceres-GO, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da Orientadora

Jeferson Eduardo Silva
Pesquisador responsável pelo projeto

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (pais/responsáveis legais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o coordenador deste projeto de pesquisa, Jeferson Eduardo Silva, pelo e-mail: jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br ou pelo telefone: 62 999592578.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), (62) 3612-2263, ou pelo e-mail: etica@ifg.edu.br. Dentre as atribuições do CEP/IFG destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de obtenção de informações para uma melhor compreensão das questões que levam os pesquisadores desta instituição a estarem motivados para conduzirem pesquisas no Ensino Médio Integrado (EMI) e, em consequência disso, para subsidiar o desenvolvimento de ações e estratégias institucionais que promovam a participação mais efetiva desses pesquisadores, visando à pré- formação científica e à preparação dos estudantes do EMI, bem como para estimular o interesse deles pelo tema.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo das políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano - Campus Ceres.

Para a aquisição de dados provenientes da sua participação se dará pela utilização de questionários que serão disponibilizados de forma eletrônica, sendo que os dados adquiridos serão analisados e utilizados exclusivamente pelo pesquisador para a escrita de sua dissertação de mestrado e desenvolvimento do produto educacional, conforme requisito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo Campus Ceres do IF Goiano.

Após o término da pesquisa, os dados e os resultados obtidos serão divulgados a todos(as) os(as) envolvidos(as), o que inclui você. No que se refere aos documentos oriundos deste trabalho, o pesquisador se compromete a armazená-los em local seguro por um período de cinco anos. Após esse período, os materiais impressos serão picotados e encaminhados para reciclagem e os digitais serão excluídos permanentemente.

Portanto, a sua participação como voluntário se dará na seguinte sequência cronológica: com o registro de seu consentimento por meio do aceite deste termo, com o preenchimento do questionário que será disponibilizado por *e-mail*, com a participação da entrevista individual presencial ou por videoconferência para participação da reunião de apresentação do produto educacional presencial ou por para preenchimento do questionário de avaliação do produto educacional.

Destaca-se ainda que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, em qualquer etapa, sem que isso acarrete algum prejuízo a você.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta nenhum risco físico, químico, material ou biológico aos seus participantes, porém, apresenta risco de nível mínimo no que se refere às questões emocionais, ao responder o questionário inicial, mesmo que de forma mínima é possível que haja pequenos riscos psicológicos, tendo em vista que a aplicação de questionário e/ou entrevista possam vir a apresentar, para o participante, as seguintes situações de:

desconforto, vergonha, ansiedade, incômodo pelo fato de estarem expondo suas opiniões e receio de ser identificado. Para tal, o pesquisador responsável pela pesquisa adotará todas as medidas para minimizar os possíveis danos e desconfortos, tais como aplicação dos questionários em locais e em momentos adequados, com agendamento dos dias e horários predeterminados (isso significa, de acordo com o horário em que você já esteja desempenhando suas atividades laborais na instituição, portanto, você não terá que se deslocar exclusivamente para participar desta pesquisa), sendo garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes.

Apesar de pouco provável, porém, no caso em que ocorrer algum dano proveniente da aplicação do questionário ou realização da entrevista, o pesquisador estará apto a auxiliar você bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo(a) para auxílio psicológico do IF Goiano. Além disso, você tem assegurado o direito a pleitear ressarcimento que será garantido pelo pesquisador. Também terá o direito de pleitear indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Como benefício oriundo desta pesquisa, pode-se citar a aquisição de conhecimento que poderá contribuir para uma gestão mais proativa e eficiente do Instituto Federal Goiano, no sentido de contribuir para o trabalho científico, de estimular projetos que visem à pré- formação científica e à preparação dos estudantes do EMI no campo da pesquisa, bem como para encorajar o interesse da comunidade acadêmica pelo tema. Enfim, que possa contribuir para uma educação de melhor qualidade, que oportunize aos estudantes uma melhor preparação para o nível de graduação e para que possam atuar de forma mais efetiva no campo da pesquisa científica.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a você a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas a qualquer momento. Caso você apresente algum problema, você será encaminhado(a) para receber auxílio psicológico em âmbito institucional, junto ao profissional qualificado para atuar na área de saúde mental, para diagnóstico e tratamento adequado. Quaisquer outros danos físicos ou materiais que porventura ocorram, o pesquisador se compromete a saná-los, com a máxima brevidade possível.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você poderá ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados no preâmbulo deste documento. Você é livre para autorizar, ou não autorizar, a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a referida participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e, a recusa em autorizar não acarretará nenhum tipo de penalidade. O pesquisador anteriormente identificado irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e, além disso, todos os dados adquiridos servirão apenas para fins da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua expressa permissão. Portanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Fica explicitada a garantia do recebimento do TCLE (em vias e não em cópias);

5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos

Para participar deste estudo, a princípio, você não terá nenhum custo e nem receberá vantagem financeira e material, ou qualquer tipo de privilégio. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador garante ressarcir-lo(a) por todo e qualquer prejuízo ou gasto decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Dessa forma, o pesquisador responsável pela pesquisa evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa que envolvam seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (CEP/IFG) e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa científica e para o desenvolvimento do produto educacional. Além disso, declara que cumprirá todas as exigências expressas neste documento.

Assim sendo, eu, _____, discente pertencente ao quadro ativo permanente da instituição: _____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, além de poder mudar a decisão de minha participação, se assim o desejar. Por meio deste documento que abaixo assino declarando assim meu consentimento, portanto, me comprometo a responder os questionários que serão enviados eletronicamente a mim por *e-mail*, a participar da entrevista e da apresentação do produto educacional, conforme previsto no projeto de pesquisa. Enfim, estou de acordo com minha participação na pesquisa intitulada “Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ceres-GO, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da Orientadora

Jeferson Eduardo Silva
Pesquisador responsável pelo projeto

Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Assistentes educacionais, Professores, Cordenadores e Direção)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o coordenador deste projeto de pesquisa, Jeferson Eduardo Silva, pelo e-mail: jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br ou pelo telefone: 62 999592578.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), (62) 3612-2263, ou pelo e-mail: etica@ifg.edu.br. Dentre as atribuições do CEP/IFG destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de obtenção de informações para uma melhor compreensão das questões que levam os pesquisadores desta instituição a estarem motivados para conduzirem pesquisas no Ensino Médio Integrado (EMI) e, em consequência disso, para subsidiar o desenvolvimento de ações e estratégias institucionais que promovam a participação mais efetiva desses pesquisadores, visando à pré- formação científica e à preparação dos estudantes do EMI, bem como para estimular o interesse deles pelo tema.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo das políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano - Campus Ceres.

Para a aquisição de dados provenientes da sua participação se dará pela utilização de questionários que serão disponibilizados de forma eletrônica, sendo que os dados adquiridos serão analisados e utilizados exclusivamente pelo pesquisador para a escrita de sua dissertação de mestrado e desenvolvimento do produto educacional, conforme requisito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado pelo Campus Ceres do IF Goiano.

Após o término da pesquisa, os dados e os resultados obtidos serão divulgados a todos(as) os(as) envolvidos(as), o que inclui você. No que se refere aos documentos oriundos deste trabalho, o pesquisador se compromete a armazená-los em local seguro por um período de cinco anos. Após esse período, os materiais impressos serão picotados e encaminhados para reciclagem e os digitais serão excluídos permanentemente.

Portanto, a sua participação como voluntário se dará na seguinte sequência cronológica: com o registro de seu consentimento por meio do aceite deste termo, com o preenchimento do questionário que será disponibilizado por *e-mail*, com a participação da entrevista individual presencial ou por videoconferência para apresentação do produto educacional presencial ou por videoconferência para preenchimento do questionário de avaliação do produto educacional.

Destaca-se ainda que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento, em qualquer etapa, sem que isso acarrete algum prejuízo a você.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta nenhum risco físico, químico, material ou biológico aos seus participantes, porém, apresenta risco de nível mínimo no que se refere às questões emocionais, ao responder o questionário inicial, mesmo que de forma mínima é possível que haja pequenos riscos psicológicos, tendo em vista que a aplicação de questionário e/ou entrevista possam vir a apresentar, para o participante, as seguintes situações de:

desconforto, vergonha, ansiedade, incômodo pelo fato de estarem expondo suas opiniões e receio de ser identificado. Para tal, o pesquisador responsável pela pesquisa adotará todas as medidas para minimizar os possíveis danos e desconfortos, tais como aplicação dos questionários em locais e em momentos adequados, com agendamento dos dias e horários predeterminados (isso significa, de acordo com o horário em que você já esteja desempenhando suas atividades laborais na instituição, portanto, você não terá que se deslocar exclusivamente para participar desta pesquisa), sendo garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes.

Apesar de pouco provável, porém, no caso em que ocorrer algum dano proveniente da aplicação do questionário ou realização da entrevista, o pesquisador estará apto a auxiliar você bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo(a) para auxílio psicológico do IF Goiano. Além disso, você tem assegurado o direito a pleitear ressarcimento que será garantido pelo pesquisador. Também terá o direito de pleitear indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Como benefício oriundo desta pesquisa, pode-se citar a aquisição de conhecimento que poderá contribuir para uma gestão mais proativa e eficiente do Instituto Federal Goiano, no sentido de contribuir para o trabalho científico, de estimular projetos que visem à pré- formação científica e à preparação dos estudantes do EMI no campo da pesquisa, bem como para encorajar o interesse da comunidade acadêmica pelo tema. Enfim, que possa contribuir para uma educação de melhor qualidade, que oportunize aos estudantes uma melhor preparação para o nível de graduação e para que possam atuar de forma mais efetiva no campo da pesquisa científica.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada a você a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas a qualquer momento. Caso você apresente algum problema, você será encaminhado(a) para receber auxílio psicológico em âmbito institucional, junto ao profissional qualificado para atuar na área de saúde mental, para diagnóstico e tratamento adequado. Quaisquer outros danos físicos ou materiais que porventura ocorram, o pesquisador se compromete a saná-los, com a máxima brevidade possível.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você poderá ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados no preâmbulo deste documento. Você é livre para autorizar, ou não autorizar, a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a referida participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e, a recusa em autorizar não acarretará nenhum tipo de penalidade. O pesquisador anteriormente identificado irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e, além disso, todos os dados adquiridos servirão apenas para fins da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua expressa permissão. Portanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Fica explicitado a garantia do recebimento do TCLE (em vias e não em cópias);

5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos

Para participar deste estudo, a princípio, você não terá nenhum custo e nem receberá vantagem financeira e material, ou qualquer tipo de privilégio. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador garante ressarcir-lo(a) por todo e qualquer prejuízo ou gasto decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Dessa forma, o pesquisador responsável pela pesquisa evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa que envolvam seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (CEP/IFG) e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa científica e para o desenvolvimento do produto educacional. Além disso, declara que cumprirá todas as exigências expressas neste documento.

Assim sendo, eu, _____, discente pertencente ao quadro ativo permanente da instituição: _____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, além de poder mudar a decisão de minha participação, se assim o desejar. Por meio deste documento que abaixo assino declarando assim meu consentimento, portanto, me comprometo a responder os questionários que serão enviados eletronicamente a mim por *e-mail*, a participar da entrevista e da apresentação do produto educacional, conforme previsto no projeto de pesquisa. Enfim, estou de acordo com minha participação na pesquisa intitulada “Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ceres-GO, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da Orientadora

Jeferson Eduardo Silva
Pesquisador responsável pelo projeto

Anexo V – Termo de autorização para gravação de voz**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ – ENTREVISTA**
(Conforme as resoluções vigentes 466/12; 510/16 e a norma operacional nº 001/13.)

Eu: _____ autorizo, por meio deste termo, o pesquisador Jeferson Eduardo Silva, responsável pelo estudo de mestrado intitulado “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*” a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Essa AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do pesquisador em garantir-me os seguintes direitos:

- 1- Poderei ler a transcrição da minha gravação;
- 2- Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
- 3- Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; (não se aplica às voluntárias que permitirem identificação- uso do nome- nos resultados publicados da pesquisa, por meio de autorização no TCLE)
- 4- Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
- 5- Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da pesquisadora responsável da pesquisa, e após esse período serão destruídos.
- 6- Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Ceres ____ de _____ de 2023.

Assinatura da participante

Anexo VI - Questionário Discentes IF Goiano

Olá!

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*”.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. A pesquisa será desenvolvida pelo pesquisador Jeferson Eduardo Silva e tem como objetivo analisar o processo das políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico de Agropecuária do IF Goiano - Campus Ceres, sob a orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo. Suas respostas serão utilizadas somente para fins da pesquisa e sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas do projeto, inclusive na publicação dos resultados.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo telefone (62) 3237-1821, ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br ou no telefone (62) 999592578. Desde já, agradeço o seu apoio!

E-mail: _____.

1- Quantos anos você tem?

- a) 15 anos b) 16 anos c) 17 anos d) 18 anos e) Outra idade _____

2- Antes de estudar no IF Goiano, você estudava numa escola:

- a) Pública Municipal b) Pública Estadual
c) Particular/ com bolsa de estudo d) Particular/ sem bolsa de estudo
e) Outra: _____

3- Há quanto tempo você estuda no IF Goiano – Campus Ceres?

- a) 1 ano b) 2 anos c) 3 anos d) 4 anos e) Outro: _____

4- Como você se autodeclara?

- a) Branco/a
b) Preto/a
c) Pardo/a
d) Indígena
e) Outro: _____

5- Você entrou no IF Goiano de que forma (acesso ao curso)?

- a) Ampla concorrência (concorrência normal)
- b) Vagas reservadas a cotas (preto, pardo e indígenas)
- c) Outro: _____

6- Você teve alguma dificuldade para entrar no curso Técnico em Agropecuária? Se sim qual?

- a) Não
- b) Sim Qual? _____

7- Durante seu curso você encontrou ou encontra alguma dificuldade para sua permanência neste curso?

- a) Não
- b) Sim Qual? _____

8- Como você obteve conhecimento sobre o curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano?

- a) Pela minha família (pais, irmã, irmão)
- b) Pela escola anterior
- c) Pelos amigos
- d) Pela internet
- e) Outro: _____

9- Qual fator mais influenciou na sua decisão de estudar no IF Goiano?

- a) Insistência dos meus pais ou familiares
- b) Por vontade própria
- c) Ensino de melhor qualidade
- d) Ter preparação para o mercado de trabalho
- e) Outro: _____

10- Qual a renda família da sua família?

- a) Até 1 salário-mínimo
- b) Entre 1 e 3 salários-minimos
- c) Acima de 3 salários-minimos

Anexo VII - Roteiro de Entrevista Online – Assistentes Educacionais, Professores, Cordenadores e Direção do Campus.

Olá!

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “*Os desafios do acesso e permanência de pessoas pretas, pardas e indígenas no ensino médio integrado do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres*”.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. A pesquisa será desenvolvida pelo pesquisador Jeferson Eduardo Silva e tem como objetivo analisar o processo das políticas públicas de acesso das pessoas pretas, pardas e indígenas e os desafios de permanência no curso Técnico de Agropecuária do IF Goiano - Campus Ceres, sob a orientação da Professora Dr^a Mirelle Amaral de São Bernardo. Suas respostas serão utilizadas somente para fins da pesquisa e sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas do projeto, inclusive na publicação dos resultados.

Seguirei um roteiro, no entanto o mais importante é o seu depoimento, a sua vivência no contato diário com os discentes do EMI no Curso de Técnico em Agropecuária e as suas percepções. Caso você permita, por meio de assinatura no termo de autorização para gravação de voz, a entrevista será gravada para fins de transcrição da fala.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo telefone (62) 3237-1821, ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail jeferson.silva@estudante.ifgoiano.edu.br ou no telefone (62) 999592578. Desde já, agradeço o seu apoio!

E-mail: _____.

Conversa inicial:

Seria possível compartilhar mediante suas experiências e com base na sua trajetória enquanto servidor desta instituição: (qual a sua formação, há quanto tempo exerce a função, há quanto tempo acompanha esse curso, dentre outros.)

1. O que você entende por políticas públicas de acesso e permanência na educação? Como você percebe estas políticas no/s curso/s em que atua/acompanha? Foi possível identificar discente(s) que compõem esta comunidade? Se sim, como constatou essa possível ocorrência? O campus/curso realiza levantamentos destes discente/s?
2. O campus/curso possui procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento (permanência) acadêmica dos estudantes? Existem formas/sistemas de alerta sobre casos de estudantes (pretos, pardos e indígenas) que apresentem baixo rendimento acadêmico, infrequência ou alguma outra demanda que implique em dificuldades de permanência no curso? Se sim, quais? (Acompanhamento do percurso educacional).
3. No caso de estudantes que apresentem dificuldades de permanência no curso, quais são os

encaminhamentos/ações de apoio (acadêmico, financeiro e/ou social) fornecidos pelo campus/instituição? O campus/curso possui ações de apoio para o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem relacionados ao Ensino Médio, integradas ou não aos componentes curriculares (como, por exemplo, regras e regulamentos do meio educacional e da instituição; rotina e organização de estudos; grupos de estudo; tutoria; atendimento individual; revisão de tópicos dos programas de ensino do Ensino Médio Integrado etc.)? (Suporte educacional).

4. Qual é sua percepção do relacionamento dos estudantes com o campus, com seus pares e com os professores/técnicos? O campus/curso possui projetos e/ou ações visando a integração dos estudantes (p. p. i.), seja ao nível do curso que o discente está cursando (para potencializar o desenvolvimento educacional) ou ao nível social (com colegas e servidores)? Se sim, quais? (Temática: Integração nos níveis educacional e social).

5. O campus/curso possui programas/ações específicas relacionados ao acesso e promoção da permanência dos estudantes? Se sim, quais? Quais ações você acredita serem mais efetivas? Quais ações você acredita que poderiam ser promovidas? Por quê? (Ações específicas/sistematizadas para promoção da permanência).

6. Na sua visão qual o impacto da lei de cotas na trajetória educacional dos estudantes pretos, pardos e indígenas? Que aspectos acha que devem melhorar para que os alunos cotistas permaneçam e concluam seus cursos?

Anexo VIII - Instrumento de Validação de Conteúdo do Questionário (discentes do IF Goiano)

Avalie as perguntas abaixo, atribuindo notas de zero (0) a dez (10) para cada critério.

Organização: estrutura e lógica da pergunta;

Clareza: a pergunta está clara e sem ambiguidade;

Vocabulário: facilita a compreensão, adequado à idade/grau de instrução.

Questionário inicial – alunos/as internas (estudam no IF Goiano – Campus Ceres. Têm acima de 14 (quatorze) anos e estão matriculados/as no curso técnico em Agropecuária integrados ao ensino médio.				
Perguntas	Organização	Clareza	Vocabulário	Média
1- Quantos anos você tem a) 15 anos b) 16 anos c) 17 anos d) 18 anos e) Outra idade:				
2- Antes de estudar no IF Goiano, você estudava numa escola: a) Pública Municipal b) Pública Estadual c) Particular/ com bolsa de estudo d) Particular/ sem bolsa de estudo e) Outra:				
3- Há quanto tempo você estuda no IF Goiano - Campus Ceres? a) 1 ano b) 2 anos c) 3 anos d) 4 anos e) Outro:				
4- Como você se autodeclara? a) Branco/a b) Preto/a c) Pardo/a d) Indígena d) Outro:				
5- Você entrou no IF Goiano de que forma (acesso ao curso)? a) Ampla concorrência (concorrência normal) b) Vagas destinadas a cotas (preto, pardo e indígenas) c) Outro:				

<p>6- Você teve alguma dificuldade para entrar no curso Técnico em Agropecuária? Se sim qual?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim Qual:</p>				
<p>7- Durante seu curso você encontrou ou encontra alguma dificuldade para sua permanência neste curso?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim Qual:</p>				
<p>8- Como você obteve conhecimento sobre o curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano?</p> <p>a) Pela minha família (pais, irmã, irmão)</p> <p>b) Pela escola anterior</p> <p>c) Pelos amigos</p> <p>d)Pela internet</p> <p>e)Outro</p>				
<p>9- Qual fator mais influenciou na sua decisão de estudar no IF Goiano?</p> <p>a) Insistência dos meus pais ou familiares</p> <p>b) Por vontade própria</p> <p>c) Ensino de melhor qualidade</p> <p>d) Ter preparação para o mercado de trabalho</p> <p>e) Outro:</p>				
<p>10- Qual a renda família da sua família?</p> <p>a) Até 1 salário-mínimo</p> <p>b) Entre 1 e 3 salários-minimos</p> <p>c) Acima de 3 salários-minimos</p>				

Anexo IX - Instrumento de Validação de Conteúdo do Roteiro da Entrevista (Assistentes Educacionais, Professores, Coordenadores e Direção)

Avalie as perguntas abaixo, atribuindo notas de zero (0) a dez (10) para cada critério.

Organização: estrutura e lógica da pergunta;

Clareza: a pergunta está clara e sem ambiguidade;

Vocabulário: facilita a compreensão, adequado à idade/grau de instrução.

Perguntas	Organização	Clareza	Vocabulário	Média
1- O que você entende por políticas públicas de acesso e permanência na educação? Como você percebe estas políticas no/s curso/s em que atua/acompanha? Foi possível identificar discente(s) que compõem esta comunidade? Se sim, como constatou essa possível ocorrência? O campus/curso realiza levantamentos destes discente/s?				
2- O campus/curso possui procedimentos para acompanhamento do desenvolvimento (permanência) acadêmica dos estudantes? Existem formas/sistemas de alerta sobre casos de estudantes (pretos, pardos e indígenas) que apresentem baixo rendimento acadêmico, infrequência ou alguma outra demanda que implique em dificuldades de permanência no curso? Se sim, quais? (Acompanhamento do percurso educacional).				
3- No caso de estudantes que apresentem dificuldades de permanência no curso, quais são os encaminhamentos/ações de apoio (acadêmico, financeiro e/ou social) fornecidos pelo campus/instituição? O campus/curso possui ações de apoio para o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem relacionados ao Ensino Médio, integradas ou não aos componentes curriculares (como, por exemplo, regras e regulamentos do meio educacional e da instituição; rotina e organização de estudos; grupos de estudo; tutoria; atendimento individual; revisão de tópicos dos programas de ensino do Ensino Médio Integrado etc.)? (Suporte educacional).				
4- Qual é sua percepção do relacionamento dos estudantes com o campus, com seus pares e com os professores/técnicos? O campus/curso possui projetos e/ou ações visando a integração dos estudantes (p. p. i.), seja ao nível do curso que o discente está cursando (para potencializar o desenvolvimento educacional) ou ao nível social (com colegas e servidores)? Se sim, quais? (Temática: Integração nos níveis educacional e social).				

5- O campus/curso possui programas/ações específicas relacionados ao acesso e promoção da permanência dos estudantes? Se sim, quais? Quais ações você acredita serem mais efetivas? Quais ações você acredita que poderiam ser promovidas? Por quê? (Ações específicas/sistematizadas para promoção da permanência).				
6- Na sua visão qual o impacto da lei de cotas na trajetória educacional dos estudantes pretos, pardos e indígenas? Que aspectos acha que devem melhorar para que os alunos cotistas permaneçam e concluam seus cursos?				