



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS

**Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades
raciais e de gênero - o IFB-Gama**

Zora Yonara Torres Costa

Brasília, janeiro de 2022.

ZORA YONARA TORRES COSTA

Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades raciais e de gênero - o IFB-Gama

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Política Social. Área de concentração: Estado, Política Social e Direitos.

**Orientadora: Profa. Dra. Marlene
Teixeira Rodrigues**

Brasília, janeiro de 2022.

Ce Costa, Zora Yonara Torres
Educação profissional, permanência estudantil e
desigualdades raciais e de gênero - o IFB-Gama / Zora
Yonara Torres Costa; orientador Marlene Teixeira
Rodrigues. -- Brasília, 2022.
178 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação Profissional. . 2. Questão Racial. . 3.
Gênero. . 4. Política Social. . 5. Assistência Estudantil..
I. Rodrigues, Marlene Teixeira , orient. II. Título.

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – ICH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS

TESE DE DOUTORADO

**Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades
raciais e de gênero - o IFB-Gama**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marlene Teixeira Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Política Social / Universidade de Brasília (SER/UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Magali da Silva Almeida
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social / Universidade Federal da Bahia (UFBA)
(Examinadora Externa não vinculada ao Programa)

Profa. Dra. Anita Pereira Ferraz
Instituto Federal de Brasília (IFB)
(Examinadora externa não vinculada ao Programa)

Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas
Programa de Pós-Graduação em Política Social / Universidade de Brasília (SER/UnB)
(Examinadora Interna vinculada ao Programa)

Profa. Dra. Camila Potyara Pereira
Programa de Pós-Graduação em Política Social / Universidade de Brasília (SER/UnB)
(Suplente)

Dedicatória

Aos/às discentes negros e negras.

Ao Tiago e à Amanda.

À professora Magali da Silva Almeida.

À professora Marlene Teixeira.

À Marielle Franco, Lélia Gonzalez e à minha bisavó Flor, em memória.

AGRADECIMENTOS

KANIMAMBO

Gostaria primeiramente de dizer *Kanimambo*, obrigado, na língua changana (Moçambique), a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a concretização da presente Tese. Sempre acreditei que todo trabalho acadêmico é coletivo, por isso é revolucionário e transformador. Gostaria também de agradecer à ancestralidade por ter chegado neste momento e, mesmo que a minha origem africana tenha sido silenciada e apagada no período colonial, ela está aqui, presente, em minha vida e nesta obra.

À minha orientadora Profa. Dra. Marlene Teixeira Rodrigues *kanimambo* pelo que me ensinou durante todo este processo, por ter me orientado que não se pode pensar uma pesquisa sem incluir a questão de gênero, as mulheres, principalmente as mulheres negras. Obrigada por todo o aprendizado a cada orientação, cada atividade acadêmica realizada e pelos instantes de alegria e dúvidas, parte do processo de elaboração do conhecimento.

Às professoras que participaram da banca examinadora da Tese: Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas, Profa. Dra. Anita Pereira Ferraz, Profa. Dra. Magali da Silva Almeida e Profa. Dra. Camila Potyara Pereira, *kanimambo* pela troca e compartilhamento dos saberes e pelas contribuições fundamentais para a escrita desta Tese.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS/SER/ICH/UnB e do Departamento de Serviço Social - SER/ICH/UnB, em especial, à servidora Domingas Carneiro Teixeira, *kanimambo* por todas as orientações administrativas e respostas às minhas dúvidas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais (GENPOSS), *kanimambo* às mulheres que ali participam incansavelmente na luta pelos direitos das mulheres. Também agradeço aos/às queridos/as companheiros/as de curso, pelo saber decolonial e descolonizado. Meu especial *kanimambo* à Joseane Rotatori Couri pelo apoio e incentivo dado para ingressar no curso de Política Social da UnB.

Por conseguinte, *kanimambo* imensamente à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que permitiu a construção das memórias e histórias aqui apresentadas sobre a educação que, ao longo do tempo, foi se expandindo e consolidando numa proposta embasada na justiça social.

Ao Instituto Federal de Brasília - IFB, *kanimambo*, pelo imenso apoio ao me conceder o afastamento para que eu pudesse realizar a pesquisa de doutorado. O IFB, *campus* Gama, espaço em que trabalho e me realizo profissionalmente como Assistente Social, me permitiu sonhar e realizar esta pesquisa. Aqui nossos instantes de alegria se eternizaram. *Kanimambo*

também ao Grupo de Pesquisa Diversidade e Inclusão do IFB, espaço de pensar e compartilhar nossos aprendizados, muito obrigada, a todas e todos vocês que me alimentaram de esperança.

Mil vezes *kanimambo* aos/às assistentes sociais do IFB, que coletivamente trabalham em prol de uma sociedade mais equitativa e que fazem da Assistência Estudantil do IFB um espaço melhor para todos e todas, esse que é um espaço de luta das/os Assistentes Sociais trabalhadoras e trabalhadores.

Aos profissionais do *campus* Gama servidores/as e terceirizados/as, *kanimambo*. Especialmente *kanimambo* a Romulo Nobre, Victor Chaves, Cleber Ferreira, Tatiane Melo, Josileide Silva, Jacqueline Domiense, Sherley Cabral e à Nelma Silva, à toda equipe da Coordenação de Assistência Estudantil do *campus* Gama pelo apoio incondicional: sem vocês eu não conseguiria chegar aqui. Também gostaria de agradecer à Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher do Gama - Rede Elas, pelas trocas e afetos. Agradeço ainda à Rede Intersetorial do Gama que me alimentou e me alimenta de muitos saberes, especialmente à Beth, do CRAS-Gama.

Kanimambo às amigas Tatiana França, Paula Kerjean, duas mulheres negras. Nossa amizade ultrapassou os 20 anos de irmandade. Vocês me inspiram a ser uma mulher melhor. Agradeço cada palavra de incentivo, cada sorriso. Também gostaria de agradecer às estagiárias e aos estagiários que fizeram do Serviço Social do IFB um grande espaço de trocas e aprendizados. Vocês me ensinaram muito a ser uma Assistente Social melhor.

À minha família *kanimambo*. Ao meu querido companheiro de vida e de alma, Edison Almeida, cozinheiro Almeida, seguimos juntos meu amor. *Kanimambo* por você cuidar de mim nos dias de choro e nos dias de *denço*. À mãezinha Nilza, te agradeço pelo amor e pela sabedoria, pelos instantes de alegria. Sobrevivemos ao caos da escrita, mesmo em um momento de pandemia da Covid-19. Mesmo com idas e vindas ao médico, chegamos até aqui. Agradeço ao meu pai em memória. À minha família do coração: Adriana, Ana Clara, Raissa, Ítalo, Ale, Fabi, João, Amanda, Alcir e Berenice, meu muito obrigada pelos momentos de descanso, com vocês eu repouso. À minha Bisavó, dona Flor, e aos Silva-Costa *kanimambo*. Aos meus tios e tias e primos/as da Família Torres obrigada, *kanimambo*.

Agradeço aos discentes, mulheres e homens, sempre atentos ao trabalho desenvolvido pelas Coordenações de Assistência Estudantil do IFB, nos ensinando a ver além dos fatores sociais tão significativos para alguns. Especialmente, agradeço aos estudantes Tiago e Amanda, duas mil vezes agradeço *kanimambo*, em memória a Judson.

Por fim, agradeço *kanimambo* e ofereço esta Tese aos discente negros e negras deste Brasil. Sabemos que a desigualdade racial e de gênero ainda é uma realidade, mas estamos atentas/os e continuaremos lutando por uma educação antirracista, antissexista e anticapitalista.

**“O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação
sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo.”
(Lélia Gonzalez, 1984)**

RESUMO

Esta Tese de doutorado tem como objetivo investigar de que modo as dimensões racial e de gênero, identificadas como situação de vulnerabilidade social, se colocam no Auxílio Permanência Presencial, da Política de Assistência Estudantil, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *campus* Gama. Neste sentido, primeiramente resgatamos as memórias que compunham este debate, verificando que na educação profissional pública em 1909, ano em que foi criada, houve ingresso mínimo de estudantes negros/as. Outro ponto importante refere-se à rememoração antecessora à origem em 1909, pois, como podemos verificar, a formação da “colonialidade-modernidade” reverberou na dinâmica societária que se seguiu. Conforme podemos observar no decorrer da história, a desigualdade racial de cunho estrutural e suas contradições potencializaram e firmaram o viés racista-sexista-classista. A partir da expansão da rede de educação profissional houve mais oportunidades de acesso por parte da população negra e, assim, a presença de novos elementos para a materialização do debate. Partimos de dados relacionados à educação profissional e à questão racial, e compreendemos que raça, gênero e classe são categorias que se apresentam interseccionadas na formação social brasileira. Dessa maneira, o acesso (ingresso-permanência estudantil) da população negra à educação profissional acontece em meio a antagonismos societários que estão presentes nesta dinâmica, daí a importância das políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil. De forma a atingir o objetivo da presente Tese, organizamos nossa pesquisa em 4 capítulos e considerações finais, a saber: 1) contextualização das mudanças recentes na educação profissional pública brasileira; 2) aproximação ao debate sobre racismo, sexismo, classismo e branquitude, a partir das categorias educação profissional pública, raça, gênero e interseccionalidade; 3) discussão sobre acesso, ingresso e permanência, tendo em perspectiva o auxílio permanência presencial; e 4) análise do programa Auxílio Permanência Presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, do *campus* Gama, com vistas a observar como as dimensões racial e de gênero se materializam nesse espaço. Sendo assim a presente pesquisa, a partir de uma postura crítica, volta-se ao passado de modo a compreender o que está posto no presente. Para tanto, nos valem do método materialista histórico-dialético, de modo a evidenciar o que está nas entrelinhas do que foi pesquisado. Assim, pretendemos responder *como as desigualdades racial e de gênero, identificadas como situações de vulnerabilidade social, emergem na Política de Assistência Estudantil*. Elucidamos ainda que, para isso, nos aproximamos do objeto de pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, recorrendo, ainda, à análise documental. Importante dizer que nosso *locus* de pesquisa foi o espaço do IFB, *campus* Gama, em que fizemos o levantamento dos dados e documentos, reunindo informações de modo a trazer memórias para compreender o que está posto.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Questão Racial. Gênero. Política Social. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

The doctoral thesis aims to investigate how the racial and gender dimensions, identified as a situation of social vulnerability, are placed in the In-person Permanence Assistance, of the Student Assistance Policy, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília - Gama *campus*. In this sense, we first rescued the memories that made up this debate, verifying that in public professional education in 1909, the year it was created, the entrance was minimal for black students in this period. Another important point refers to the predecessor remembrance of the origin in 1909, because as we can verify the formation of “coloniality-modernity” reverberated on the societal dynamics that followed. As we can see in the course of history, structural racial inequality and its contradictions have strengthened and established the racist-sexist-classist bias. From the expansion of the professional education network, there were more opportunities for access by the black population and thus the presence of new elements for the materialization of the debate. We start from data related to professional education and racial issues, and we understand that race, gender and class are categories that are intersected in Brazilian social formation. Thus, the access (student admission-stay) of the black population to professional education takes place during societal antagonisms that are present in this dynamic, hence the importance of affirmative action and student assistance policies. In order to achieve the objective of this thesis, we organized our research in 4 chapters and the final considerations, thus, 1) contextualization of recent changes in Brazilian public professional education; 2) approach to the debate on racism, sexism, classism and whiteness, based on the categories of public professional education, race, gender, and intersectionality; 3) discussion about access, admission and permanence, having in perspective the assistance permanence in person and; 4) analysis of the in-person permanence presence assistance program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília, on the Gama *campus*, in order to observe how the racial and gender dimensions materialize in this space. Thus, the present research, from a critical stance, turns to the past in order to understand what is placed in the present, for that we make use of the methodology, starting from the historical-dialectical materialism, in order to highlight what is in the between the lines of what was researched. Thus, we intend to answer the question that guided this journey with regarding to how racial and gender inequalities, identified as a situation of social vulnerability, emerge in the Student Assistance Policy. We also clarify that for this we approach the research object with investigative techniques that supported us as documentary research, we use a qualitative approach, we also resort to document analysis. It is important to say that our research *locus* took place in the IFB space, Gama *campus*, where we collected data and documents, gathering information in order to bring back memories to understand what is being posted.

Keywords: Professional Education. Racial Issue. Gender. Social Policy. Student Assistance.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar cómo las dimensiones raciales y de género, identificadas como una situación de vulnerabilidad social, se ubican en la Asistencia de Permanencia Presencial, de la Política de Atención al Estudiante, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasilia (IFB) - *campus* Gama. En ese sentido, primero rescatamos las memorias que componían este debate, comprobando que en la educación profesional pública en 1909, año de su creación, el ingreso era mínimo para los estudiantes negros en este período. Otro punto importante se refiere a la memoria predecesora del origen en 1909, pues como podemos comprobar la formación de la “colonialidad-modernidad” repercutió en la dinámica social que siguió. Como podemos ver a lo largo de la historia, la desigualdad racial estructural y sus contradicciones fortalecieron y establecieron el sesgo racista-sexista-clasista. A partir de la ampliación de la red de formación profesional, hubo más oportunidades de acceso de la población negra y con ello la presencia de nuevos elementos para la materialización del debate. Partimos de datos relacionados con la formación profesional y las cuestiones raciales, y entendemos que la raza, el género y la clase son categorías que se entrecruzan en la formación social brasileña. Así, el acceso (ingreso-estancia) de la población negra a la educación profesional se da en medio de los antagonismos societarios que se hacen presentes en esta dinámica, de ahí la importancia de las políticas de acción afirmativa y de atención al estudiante. Para alcanzar el objetivo de esta tesis, organizamos nuestra investigación en 4 capítulos y las consideraciones finales, por lo tanto 1) contextualización de los cambios recientes en la educación profesional pública brasileña; 2) abordaje del debate sobre racismo, sexismo, clasismo y blanquitud, a partir de las categorías de educación profesional pública, raza, género e interseccionalidad; 3) discusión sobre acceso, admisión y permanencia, teniendo en perspectiva la permanencia asistencial en persona y; 4) análisis del programa Asistencia Permanencia Presencial del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasilia, en el *campus* Gama, para observar cómo se materializan las dimensiones raciales y de género en este espacio. Así, la presente investigación, desde una postura crítica, recurre al pasado para comprender lo que está puesto en el presente, para lo cual hacemos uso de la metodología, partiendo del materialismo histórico-dialéctico, para resaltar lo que hay en el presente. entre líneas de lo investigado. Así, pretendemos responder a la pregunta que guió este recorrido respecto a cómo las desigualdades raciales y de género, identificadas como situación de vulnerabilidad social, emergen en la Política de Atención al Estudiante. Aclaramos también que para ello abordamos el objeto de investigación con técnicas investigativas que nos sustentaron como investigación documental, utilizamos un enfoque cualitativo, también recurrimos al análisis documental. Es importante decir que nuestro *locus* de investigación se llevó a cabo en el espacio del IFB, *campus* Gama, donde recolectamos datos y documentos, reuniendo información para traer recuerdos para entender lo que se está publicando.

Palabras clave: Educación profesional. Cuestiones raciales. Género. Política social. Asistencia estudiantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (QUADROS /FIGURAS/FOTO)

Quadro 1 - Linha do tempo – Ingresso e Permanência na educação foi para quem?	90
Foto 1 - Instituto Federal de Brasília <i>campus</i> Gama	119
Figura 1 - Evolução histórica da execução das despesas na área de atuação de ensino profissional no Brasil entre 2014 e 2020	41
Figura 2 - Número de matrículas na educação profissional segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2017	43
Figura 3 - Escola Profissional Feminina em São Paulo 1919 – Curso de Flores	66
Figura 4 - Escolas de Aprendizes Artífices 1909 – CONIF	95
Figura 5 – Planejamento da pesquisa documental do auxílio permanência presencial – <i>Campus</i> Gama/IFB – 2020	110
Figura 6 – Sequência no processo dos documentos do auxílio permanência presencial – 2018/2019	113
Figura 7 - Mapa da Rede de Enfrentamento a Violência contra a Mulher do Gama – 2019	118
Figura 8 - Cursos do <i>Campus</i> Gama em 2018	121
Figura 9 - Cursos do <i>Campus</i> Gama em 2019	121
Figura 10 - Quantitativo de documentos sobre cor/etnia no auxílio permanência presencial – 2018	125
Figura 11 - Quantitativo de documentos sobre cor/etnia no auxílio permanência presencial – 2019	125
Figura 12 - Informação sobre sexo/gênero em 2018	128
Figura 13 - Informação sobre sexo/gênero em 2019	130

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1- Detalhamento de Gastos com Ensino profissional na área de atuação de educação no Brasil de 2016 a 2019	40
Gráfico 1 - Levantamento dos documentos do auxílio permanência por ano e curso	123
Gráfico 2 - Sexo/gênero e raça/cor - Curso I ano 2018	128
Gráfico 3 - Sexo/gênero e raça/cor – Curso II ano 2018	130
Gráfico 4 - Sexo/gênero e raça/cor – Curso I ano 2019	130
Gráfico 5 - Sexo/Gênero e raça/cor – Curso II ano 2019	131
Gráfico 6 - Registros de variáveis – auxílio permanência presencial de 2018	132
Gráfico 7 - Registros de variáveis – auxílio permanência presencial de 2019	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AE – Assistência Estudantil
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD – Câmara dos Deputados
- CDAC – Coordenação de Aquisições e Contratos
- CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
- CGAM – *Campus Gama*
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONOF – Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira
- CRAS – Centro de Referência em Assistência Social
- CS – Conselho Superior
- DF – Distrito Federal
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EP – Educação Profissional
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GENPOSS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais
- GPDI – Grupo de Pesquisa Diversidade e Inclusão
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano da Cidade
- IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- IFs – Institutos Federais
- ICH – Instituto de Ciências Humanas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Política de Ações Afirmativas

PAE – Política de Assistência Estudantil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGPS – Programa de Pós-Graduação em Política Social

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PREN – Pró-Reitoria de Ensino

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Região Administrativa

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RIFB – Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SER – Departamento de Serviço Social

SER NEGRA - Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASC – Sistema de Informação dos Nascidos Vivos

SSP – Secretaria de Segurança Pública

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TEDis – Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO À PESQUISA	19
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	31
1.1 Governo Lula e a Educação Profissional como Política Pública.....	31
1.2 Governo Dilma, contrarreforma e PRONATEC.....	34
1.3 Governo Temer, contrarreforma e ensino médio.....	37
1.4 Redução e linearidade na disposição dos recursos.....	39
1.5 A educação profissional: um bem público?.....	42
CAPÍTULO II - AS BASES RACISTA, SEXISTA E CLASSISTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA	48
2.1 Colonialidade-Modernidade: lógica de dominação da branquitude.....	48
2.2 Racismo-Sexismo-Classismo.....	57
2.3 O entrecruzamento e as determinações do racismo estrutural.....	59
2.4 A formação profissional e às mulheres negras?.....	63
2.5 Educação profissional pública: privilégio para quem?.....	69
2.6 Primórdios da educação profissional - aqui tem memória e história.....	74
CAPÍTULO III - ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESIGUALDADES RACIAIS E DE GÊNERO	78
3.1 A Política de Assistência Estudantil do IFB.....	78
3.2 Acesso, memória e pertencimento.....	84
3.3 Ingresso e educação profissional.....	92
3.4 Ingresso e permanência estudantil - da articulação.....	102
CAPÍTULO IV - PERTENCIMENTO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA (IFB) – CAMPUS GAMA	107
4.1 Apontamentos sobre a pesquisa documental	107
4.2 Gama – Notas sobre o território em que se localiza o <i>campus</i> Gama do IFB	114
4.3 O <i>campus</i> Gama – IFB	119
4.4 Trocando em miúdos - dados do auxílio permanência presencial.....	123
4.4.1 Dados sobre Raça/Cor – 2018.....	124

4.4.2 Dados sobre Raça/Cor – 2019.....	124
4.5 Permanência e a condição de sexo/gênero e cor/etnia.....	126
4.6 Interseccionalidade e repercussão da situação socioeconômica.....	132
4.6.1 Interloquções e apreciação dos dados - autodeclaração, branquitude e negritude....	133
4.6.2 Segregação, sexo/gênero-mulher/negra e permanência estudantil.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES E ANEXOS.....	178

“No princípio a aprendizagem lhe custará muito.”
(Conceição Evaristo, 2016)

INTRODUÇÃO À PESQUISA

Historicamente, a educação foi negada à população negra, que enfrenta processos desiguais até os tempos atuais e as diferenças socioeducacionais em relação à raça e gênero, no Brasil, são contundentes. Mesmo com marcos legais que reafirmam que a educação é um direito social, dados de pesquisas nacionais demonstram uma realidade assimétrica, com desigualdades educacionais gritantes (IBGE, 2018).

Neste cenário, se destaca, de um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê, no artigo nº 39, que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). De outro, chama atenção o processo de transformação na educação profissional pública, ocorrido a partir de 2005, com a revogação da Lei que impedia a criação de novas unidades federais de ensino profissional e a criação do “Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional” e que ensejou os novos Institutos Federais. Tal legislação propiciou ampliação e expansão significativas da rede pública. Em pouco mais de 10 anos, a Rede Federal se expandiu, passando de 140 unidades em 2006¹, para 653 unidades em 2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Foi esse contexto que impulsionou nossa *itana*² e o tema da educação profissional, foi se colocando como objeto de estudo. A jornada de construção da pesquisa e escrita da Tese foi longa. Na realização desta empreitada, recuperamos memórias e trilhamos caminhos. Memórias estas, que “a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção”, como afirma Gonzalez (2018, p.194).

O processo de revisitar memórias permitiu entender as questões que se apresentam, frente ao tempo e a história, e que por vezes aparece e em outras se retrai. A memória a que nos

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 12 set 2020.

² Significa “iluminação” em Iorubá. SITE OFICIAL GOOGLE TRADUTOR **Dicionário Português-Iorubá**. Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt&sl=pt&tl=yo&text=ilumina%C3%A7%C3%A3o&op=translate>. Acesso em: 9 set 2020.

referimos não é aquela que está adormecida no passado, mas sim aquela que, produzida no passado, atravessou o tempo chegando ao presente, e cujo despertar, acontece até tomarmos consciência de sua presença. Com isso se quer destacar que, a memória é parte da história e que, portanto, se alimenta desta; a memória permite olhar o passado para refletirmos sobre o presente, traçando assim um futuro que permita libertar-se da servidão e da dominação (LE GOFF, 1990).

Nesta introdução se reúnem informações acerca das razões, da metodologia e dos procedimentos adotados, na estruturação da pesquisa. Nossa intenção inicial foi abordar a educação profissional tendo em perspectiva a questão racial. Durante o percurso de aproximação ao objeto, a dimensão de gênero se mostrou central, ao lado da questão racial, para se pensar a educação profissional pública e a permanência de estudantes na mesma.

As relações históricas e raciais das mulheres negras são parte da formação social do Brasil e não podemos perder de vista esta realidade. Neste sentido, os aportes do materialismo histórico-dialético e da decolonialidade, potencializaram as reflexões sobre os dados coletados e deram fundamentação teórica à pesquisa. Esse diálogo catalisou o debate relacionado ao concreto real, elemento constitutivo da totalidade, e as suas contradições societárias. O pensamento decolonial propiciou, além disso, ultrapassar o saber colonizador e eurocêntrico, reconhecendo-se o legado dos negros africanos que ao chegarem ao Brasil, realizavam diversos tipos de trabalhos manuais, trazendo assim conhecimentos ancestrais sobre seus artesanatos e ofícios (MALDONADO-TORRES, 2020; MARX, 2013).

As dimensões racial e de gênero edificam desigualdades, que incidem na sociabilidade da população negra, na sociedade brasileira e, nesse contexto, se colocaram como elementos centrais para pensar a educação profissional. Ademais, se constata que as desigualdades raciais na contemporaneidade condensam o passado e as novas conformações sociais no presente.

A educação profissional pública foi normatizada no Brasil, no início do século XX, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Espaço permeado de contradições, as desigualdades presentes na educação, nos mostram que a pobreza tem cor (BENTO, 2002). É importante assinalar que ela guarda um passado, que é anterior a sua formalização legal. Ao longo desse período, a educação profissional pública passou por várias mudanças, sendo que algumas memórias podem ser identificadas em seus marcos legais mais recentes, a exemplo das normativas que criaram e expandiram os Institutos Federais, a partir de 2005 e que culminaram com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, em 2008.

Com certeza o *Aiyé Baiyé*³, nos permitiu percorrer este caminho de modo a desvelar a nossa questão de partida, uma vez que a memória guarda um “mundo com arranjos”, impostos aos povos negros. Como enfatizado por Franz Fanon (1968), em sua obra *Os Condenados da Terra*⁴, muitas vezes, frente a estes arranjos, ficamos diante do “não dito” que se situa e se constituiu historicamente. Ao trazer a possibilidade de uma linguagem mais próxima de quem somos, como o *pretoguês*, também Lélia Gonzalez (1988b), nos permite pensar esse “mundo de arranjos”. Portanto, o lugar de onde falamos é importante para começar a entender que arranjos foram esses, de modo a desenvolver um pensamento crítico, frente a realidade na qual estamos inseridas/os. Como afirma Thiesen (2019, p.20), se entende que “as sementes da memória aguardam o tempo propício para aflorar do silêncio.” E foi assim que a pesquisa documental nos permitiu verificar o “não dito”, o “não revelado”, trazendo vida às reflexões que aqui se apresentam em relação a educação profissional pública, a permanência estudantil, bem como as questões raciais e de gênero.

Nesse sentido, é importante destacar minha trajetória como Assistente Social, trabalhando com a política de assistência estudantil, na educação profissional pública, nos últimos oito anos. Nessa jornada, como participante, também do “chão da escola”, pude, de algum modo, identificar situações complexas no cotidiano estudantil, em que as dimensões raciais e de gênero se colocaram no centro da problemática trazida à Coordenação de Assistência Estudantil, pois a escola é um mundo de acontecimentos reais. Nesse contexto, menciona-se, a título de exemplo, a situação ocorrida no atendimento a uma estudante, autodeclarada negra, que em virtude de não ter com quem deixar seu filho⁵ no horário de aula, demandou a Assistência Estudantil, mas que, diante da ausência de saídas efetivas, teve sua permanência inviabilizada⁶.

A partir de situações como a acima mencionada, acompanhada pela Assistência Estudantil, foi possível observar que, em virtude do gênero, as atividades e o Auxílio

³ “Tempo Antigo” em Yorùbá. A linguagem possui saber e poder, com certeza é uma forma de ser e estar no mundo com ou sem arranjos. A utilização de termos em Yorùbá, língua que chegou em terras brasileiras, atravessando o oceano, vinda de países como Nigéria, Serra Leoa, Togo e Benin, tem o sentido de representar o percurso histórico e a representação das minhas mais velhas e mais antigas (AUGUSTTA, 2008). Ver GELEDÉS, 2009.

⁴ Originalmente publicada em 1961.

⁵ Dados da pesquisa de Minervino e Martins demonstraram que “Os fatores de escolaridade e cor da pele, embora já estejam presentes na vida da mulher antes do evento da gravidez se mostram influentes neste processo, com gradações diferentes” (MINERVINO; MARTINS, 2017, p. 113).

⁶ O auxílio emergencial do IFB, apoio financeiro emergencial, era regido pela Nota Técnica de nº006 de 06 de junho de 2013 e pela Política que estava sob o regime da Resolução nº 14/2014. Atualmente, o auxílio emergencial e o auxílio permanência são regidos pela Resolução nº41/2020 e a Nota Técnica 2/2021.

Permanência Presencial, disponibilizados pela Instituição, não foram suficientes para garantir o seguimento do percurso escolar de uma jovem estudante negra, vivenciando a maternidade. A possibilidade de examinar as dimensões de raça e classe na educação profissional pública, a partir da permanência estudantil, foi se colocando, nesse contexto. Se enfatiza com isso, a importância do trabalho desenvolvido como Assistente Social, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)⁷, durante esse período, na primeira aproximação com a questão.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), em 2018, tornou possível pensar e fundamentar, teoricamente, o debate. Neste percurso se definiu os caminhos para entender como a questão racial e de gênero se colocam na educação profissional pública. O debate sobre política social, proporcionado pelas disciplinas cursadas⁸, foram fundamentais e permitiram avançar na reflexão e delineamento do objeto da pesquisa. A participação em atividades de extensão também possibilitou aprofundar o debate em relação a questão⁹, assim como o levantamento realizado junto ao repositório de dissertações e teses, nos possibilitou identificar pesquisas acadêmicas e mapear o debate empreendido por outros/as pesquisadores/as relevantes, que contribuíram também para o direcionamento de nosso estudo.

Como dito anteriormente, há diferenças expressivas no acesso à educação da população preta ou parda, contrastando com a realidade de acesso à educação da população branca. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, revelam que as desigualdades, em razão de cor ou raça, “se aprofundam para o não alcance de níveis de ensino mais elevados” e, a condição racial e de gênero, aparece como decisiva à permanência estudantil. A porcentagem de homens brancos concluintes do ensino médio, conforme esses indicadores, era maior que o das mulheres pretas e pardas (IBGE, 2018)¹⁰. A desigualdade em relação ao acesso educacional, revelada

⁷ O IFB Campus Gama realizou, em 2015, a exposição “Somos Iguais”, uma ação importante para possibilitar a discussão em relação a igualdade racial. Ver INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Estudantes do PROEJA no Gama organizam exposição no Dia da Consciência Negra**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/index.php/component/content/article?id=10387>. Acesso em: 10 set 2020.

⁸ Destaco em especial, as disciplinas Capitalismo, Trabalho e Questão Social; Relações de Sexo/Gênero, Raça/Etnia; e Sexualidades e, também, Política Social – Educação.

⁹ Vale mencionar a “Roda de Conversa Beth Lobo”, ocorrido em 2020, promovida pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Política Social e Serviços Sociais (Genposs).

¹⁰ Ver mais no informativo sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 set 2020.

nessas pesquisas retratam, o abismo racial e de gênero, associado à formação social brasileira e que persistem, ao longo do tempo (IBGE, 2018).

Estamos imersas em uma sociedade racista e patriarcal, e as desigualdades se manifestam em todos os setores sociais. Na contemporaneidade, a dinâmica capitalista tem agravado a desigualdade racial com inúmeras formas de subjugação, linguagens específicas de dominação e exploração. Como destaca Bento, frequentemente, “a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais” (BENTO, 2002, p.2). Esse processo tem sido denunciado, com a problematização do fenômeno da branquitude, perspectiva importante para entender as políticas sociais, -, bem como os processos de desigualdade, que se articulam por meio do racismo, do classismo e do sexismo (ALMEIDA, 2019; CRENSHAW, 1989; COLLINS, 2017, CARNEIRO, 2011; FILICE, 2010; GONZALEZ, 2018, HOOKS, 2019a; KILOMBA, 2019; MÜLLER; CARDOSO, 2017).

É preciso reconhecer as estruturas que segregam, privilegiando o ingresso da classe dominante e, além disso, perceber que a educação é um espaço onde existem disputas e contradições, como assinala Moura (1988a). E é neste contexto, que a Política de Ações Afirmativas, no ingresso estudantil, bem como a Política de Assistência Estudantil, na permanência discente, podem promover movimentos transformadores, de modo que a trajetória escolar seja de sucesso, para que seja materializado o direito de ingressar e permanecer, permitindo, por fim, a reparação histórica à população negra, nessa área, assim como o êxito às mulheres negras em sua trajetória acadêmica.

A pesquisa permitiu voltar à história da educação profissional, que antecede a criação do Decreto de 1909. O primeiro exame desses documentos e marcos legais revelou que o viés classista surge desde a origem da educação profissional, sem que se observe qualquer menção à raça. A educação profissional formal, era, explicitamente, direcionada às classes operárias, para que vencessem as dificuldades de sua existência, além de tentar habilitar os filhos dos “desfavorecidos”.

Se o viés classista está explicitado na lei, se interroga acerca do acesso da população negra à educação profissional pública e quem foram, efetivamente, os operários atendidos pelo referido Decreto. Foi nesse processo que se colocou a necessidade de evidenciar a presença das pessoas negras em espaços de profissionalização, necessitando-se, neste contexto, desvelar a realidade, para além dos formalismos da documentação oficial que institucionalizou a educação profissional pública.

Metaforicamente colhemos grãos em meio a um terreno extenso. As obras de pesquisadores como Luiz Antonio Cunha, Carla Akotirene, Heleieth Saffioti, Grada Kilomba, Gracyelle Ferreira, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Magali da Silva Almeida, Nancy Fraser, Renísia Filice, Silvia Manfredi, Silvia Yannoulas, Silvio Almeida e Sueli Carneiro, entre outros estudiosos da questão racial, de gênero e da educação profissional, ofereceram os fundamentos necessários que permitiram avançar rumo à conclusão desta Tese. A cada leitura, uma nova descoberta sobre a importância de empreender um estudo consistente que pudesse articular educação profissional pública, questão racial e de gênero.

Os artigos da pesquisadora Magali da Silva Almeida (2014) reafirmaram o caminho pretendido na pesquisa, porque de fato estamos à frente de uma sociedade que promove e promove “processos antinegros” (ALMEIDA, 2014, p.131). A noção de interseccionalidade, proposta por Crenshaw (1989) que propugna o entendimento de raça, gênero e classe como inseparáveis na constituição das desigualdades, foi também importante para a compreensão dos processos de desigualdade no ingresso e permanência estudantil. Em cada descoberta a emoção se fazia presente, o que trazia à mente a máxima de Lélia Gonzalez (1988, p.77), de que “a emoção é negra”.

Como já assinalado, todo trabalho acadêmico comporta caminhos, como uma encruzilhada, em que se procura quais as melhores vias a serem seguidas. Temos, assim, de um lado o debate sobre o método, do outro o diálogo estabelecido a partir dos procedimentos metodológicos que foram empregados. Estes dois caminhos permitem transcender o imediato.

Ao materialismo histórico-dialético, que se colocou inicialmente no nosso horizonte como fundamento teórico-metodológico, agregamos autoras e autores identificados com a produção do conhecimento a partir da teoria decolonial¹¹ - perspectiva que se contrapõe a práticas racistas, sexistas e classistas, construindo, cientificamente saberes antirracistas, antissexistas e anticapitalistas (CURIEL, 2019; VERGÈS, 2020)¹². Como enfatizado por Lélia Gonzalez, “o lugar que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo” (2018, p. 191). Neste sentido, é importante reafirmar este lugar do saber situado de quem faz parte.

¹¹ A teoria decolonial não se assemelha ao pós-modernismo; ao contrário, promove críticas acerca das questões ocidentais e civilizatórias e como projeto político se contrapõe ao legado eurocêntrico.

¹² As pensadoras da decolonialidade que apresentamos têm um posicionamento antirracista, antissexista e anticapitalista. Mesmo com base nas pensadoras materialistas é importante dizer que aqui não se trata de consubstancialidade, mas da interseccionalidade das desigualdades raciais e de gênero provocadas pelo viés racista, sexista e classista.

O pensamento decolonial, com a crítica à modernidade – associada a colonialidade (QUIJANO, 2020), mostra que o “racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo” (GROSGOUEL 2016, p.25). A incorporação da noção de interseccionalidade, potencializou os debates sobre as implicações da colonialidade-modernidade, nos processos que dinamizam o racismo, o sexismo e o classismo na educação profissional. A partir desse diálogo com autores e demais referências, múltiplas determinações e contradições relacionadas às dinâmicas racial e de gênero foram identificadas na educação profissional. Nesse percurso, como assinalado por Ramon Grosfoguel (2016, p. 28), é necessário “retornar vários séculos e examinar a formação do racismo/sexismo no mundo moderno/colonial e sua relação com a *longue durée* das modernas estruturas do conhecimento.”

Assim, a presente investigação descartou qualquer base neutra, a-histórica e funcionalista acerca do tema estudado, entendendo-se que, “não há como se descuidar e tratar isoladamente raça, classe e educação, se o objetivo for a transformação das relações estabelecidas” (FILICE, 2010, p. 57). Se procurou desta forma, potencializar saberes, partindo de um debate antirracista e antissexista. Logicamente que, como toda pesquisa, existem as limitações que é próprio do objeto estudado. Além disso é fundamental reafirmar que essas categorias estão conectadas e não estão fragmentadas (CARLI, 2019; DEMO, 1995; FILICE, CARNAÚBA, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2002). Como lembra Netto (2011, p.57),

a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las.

As escolhas teórico-metodológicas – a teoria decolonial e o materialismo histórico-dialético – se deram, pois, com vistas a apreender como as questões racial e de gênero se apresentam na dinâmica societária e, em meio às contradições que a dinamizam em cada tempo histórico (FILICE; CARNAÚBA, 2019). Nesse sentido, é fundamental destacar que o conhecimento afrodiaspórico-afluente foi imprescindível e nos permitiu chegar até aqui. Com efeito, composição da metodologia e a produção do caminho, para encontrar o que se procurava, foi primordial para expandir as inúmeras determinações.

A inclusão dessa perspectiva possibilitou pensar o decolonial, por meio de análises teóricas que debatem a questão racial e de gênero, assim como aquelas que tematizam a educação profissional. A articulação entre materialismo histórico-dialético e teoria decolonial,

foi fundamental para o avanço no debate e na pesquisa (FILICE; CARNAÚBA, 2019). Assim, a partir da realidade concreta, se procurou fazer as correlações entre as contradições e as determinações sociais e históricas. A desigualdade estrutural que caracteriza o processo societário capitalista e as contradições presentes nesta dinâmica foram se desvelando, além da busca no passado da materialidade do que foi se constituindo como a educação profissional que temos nos dias atuais. No entanto, há que se ter em conta que,

É um erro superestimar a metodologia, no sentido de cuidar mais dela do que de fazer ciência. O mais importante é chegarmos onde nos propomos chegar, ou seja, a fazer ciência. A pergunta pelos meios de como chegar lá é essencial também, mas é especificamente instrumental (DEMO, 1985, p.19).

Os procedimentos metodológicos adotados que permitiram examinar o objeto incluíram o levantamento documental e a pesquisa bibliográfica. Ainda se destaca a incidência, na pesquisa, da própria vivência, do lugar -da teorização - e compreensão da realidade; estabelecendo uma linguagem que permitiu olhar o problema e os dilemas relacionados ao acesso à educação profissional tendo em vista as dimensões racial e de gênero, no IFB, *campus* Gama. Com efeito, o corpus dos saberes da nossa pesquisa está pautado na observação simples e assistemática, bem como no levantamento bibliográfico aliado a fundamentação teórica e a pesquisa documental (GONZALEZ, 1984; HOOKS, 2019a; KILOMBA, 2019).

A presente pesquisa tem *igbesi aye*¹³. Isto porque, mesmo com todas as tentativas de enquadrar, categorizar e delimitar, não é possível seguir uma receita pronta. Uma pesquisa com *igbesi aye*, busca romper com uma perspectiva de verdade única. E certamente a direção que seguimos lhe deu vida e ela fala por si (FERREIRA, 2020). Ademais, foi importante observar o contexto político e social, seus processos concretos e transformações relacionadas às desigualdades racial e de gênero, e que impactaram fortemente a política de educação. Foi, inclusive, esse novo e complexo cenário, que nos oportunizou a inserção laboral no IFB e confluuiu até este ponto, com a proposição deste estudo do tema (LIMA, NEVES, SILVA, 2014).

A expansão dos Institutos Federais e criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), constituiu, sem dúvida, iniciativa inovadora ao integrar a educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação. Demarca uma inflexão histórica ao pretender, além da oferta da formação profissional, a promoção de justiça social, equidade e inclusão social, sinalizando para a

¹³ “Tem vida” em Yorùbá. SITE OFICIAL GOOGLE TRADUTOR. Dicionário Iorubá. Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt&sl=yo&tl=pt&text=igbesi%20aye&op=translate>. Acesso em: 9 set. 2020.

superação da concepção classista característica do projeto inaugural de 1909 (ANDRADE, 2014; SOUZA, CASTIONI, 2012).

A ampliação e a garantia do acesso à educação profissional também suscitaram lutas por parte dos movimentos estudantis¹⁴ e isso incluiu também os coletivos e movimentos estudantis organizados pelos estudantes negros. Uma das expressões dessas lutas no âmbito da educação profissional se materializou no Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010, por meio do qual se criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujo direcionamento inicial se deu no ensino superior, se descolando, contudo, de questões mais profundas como a racial e de gênero. Concebida no seio de lutas coletivas, a assistência estudantil passou, com o PNAES, a ser contemplada por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010; IMPERIOTI, 2017).

Unidade da federação de constituição historicamente recente, o Distrito Federal (DF), no qual delimitamos o recorte desta pesquisa, merece destaque por possuir um dos poucos estabelecimentos federais de educação profissional existentes, anterior à Lei de 2008. Situada em Planaltina-DF e compondo o conjunto de primeiras “escolas agrícolas” criadas no sistema público de educação profissional, a Escola Agrotécnica de Brasília, fundada em 1962, guarda, neste contexto, um repertório de acontecimentos, memórias e histórias relevantes sobre a educação profissional pública. Esta escola, que após as reformulações de 2008, passou a ser chamado de IFB - *campus* Planaltina, como as demais que compõem os campi do IFB - DF, está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e tem autonomia administrativa em termos didático-pedagógicos, financeiros, patrimoniais e, também, disciplinares (IFB, 2020).

O Distrito Federal é um lugar de imensos contrastes, cuja organização geográfica demarca disparidades sociais e econômicas acentuadas. Enquanto Planaltina, é uma “cidade”¹⁵ impulsionada pela atividade agro rural, outras Regiões Administrativas do DF chamam a atenção pelos níveis de desigualdade e pobreza, bem como suas diversas contradições. Já o Gama, cidade onde se situa a unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), nosso cais de porto, onde desembarcamos após navegar nas rotas deste

¹⁴ As lutas dos movimentos e coletivos negros também potencializaram o direito ao acesso à educação, porque no passado e até os nossos tempos, “foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

¹⁵ No Distrito Federal as “cidades” são denominadas Regiões Administrativas”, haja vista que não possuem estrutura político-administrativa como os municípios brasileiros. Vale observar que Planaltina existia antes da inauguração do DF, como cidade do estado de Goiás, sendo incorporada após a criação de Brasília. Durante um tempo ficou dividida ao meio tendo como marco desta realidade a pedra fundamental, que foi instalada em 1922. Ainda foi considerada “cidade satélite” terminologia já em desuso.

atlântico, um território negro e com maioria do sexo feminino, revela estrutura urbana complexa e, em se tratando de educação profissional, tem desempenho destacado no conjunto das escolas no Distrito Federal¹⁶, nas aferições de desempenho do MEC, como o IDEB. Reúne ademais, uma diversidade de culturas, vivências e experiências que somadas, potencializam e impulsionam demandas e a dinâmica escolar (PDAD, 2018).

O IFB *campus* Gama, que iniciou suas atividades em 2008, afirma o compromisso com a justiça social como um de seus princípios norteadores (IFB, 2011). Seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que conta com a participação da comunidade escolar, afirma, dentre seus objetivos, a promoção da inclusão social, por meio de ações afirmativas e a redução da evasão discente (IFB, 2012). Os cursos ofertados são, além disso, fruto de consulta pública à comunidade local, e têm por base a realidade e dados sociais e econômicos da cidade. Atualmente o *campus* Gama possui cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), técnicos integrados ao ensino médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A unidade de ensino vem desenvolvendo e participando de diferentes iniciativas a fim de promover a diversidade e a inclusão no contexto escolar. Dentre essas, se destaca o Simpósio Sernegra (Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça), evento voltado ao debate sobre a questão racial.¹⁷ Contando com participação e organização de outras instituições da Rede Federal, assim como Universidades de outros Estados, o Simpósio tem sido realizado em diferentes estados do país.¹⁸ Outra iniciativa a ser mencionada é a participação na revista virtual “Identidade IFB”, que discutiu como a diversidade e a inclusão tem sido realizada pelo Instituto¹⁹, abrangendo a permanência estudantil, e que foi lançada, em 2018, por ocasião dos dez anos da Lei nº 11.892/2008. Por fim, mas não menos importante na definição do IFB *Campus* Gama como recorte empírico da pesquisa, se destaca a revisão da Política de

¹⁶ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Campus Gama é destaque no IDEB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/gama/24917-ifb-campus-gama-e-destaque-no-ideb>. Acesso em: 06 out 2020.

¹⁷ A 1ª Edição foi organizada - com o apoio do Grupo de Estudos Culturais sobre Classe, Gênero e Raça do IFB, coordenado pelo Professor Glauco Vaz Feijó, a partir da demanda estudantil do curso de Dança, do campus Brasília.

¹⁸ INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). Disponível em: <https://www.even3.com.br/sernegra2019/>. Acesso em: 07 out 2020.

¹⁹ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Atividades ao longo de 2018 marcou os 10 anos de criação do IFB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/19557-serie-de-atividades-ao-longo-de-2018-marcou-os-10-anos-de-criacao-do-ifb>. Acesso em: 08 out 2020.

Assistência Estudantil²⁰, e do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) a fim de incorporar a dimensão racial e de gênero²¹, nos processos de solicitação de benefícios à Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE) do IFB. Tais alterações envolveram, também, a construção de sistema informatizado para as inscrições nos programas de assistência estudantil, que está em execução no IFB *campus* Gama, a título de experiência piloto. Enfim, nosso cais de porto de pesquisa, o recorte temporal e o objeto de pesquisa se articulam, de modo que recobramos o passado, para avançar no presente, na tentativa de contrapor-se ao pensamento dominante.

Amparada no rigor científico, definiu-se a metodologia e os procedimentos, de modo que as análises empreendidas na pesquisa fossem validadas (ANDRADE, 2019). A **pergunta** que orientou essa caminhada diz respeito a *como as desigualdades raciais e de gênero, identificadas como situação de vulnerabilidade social emergem na Política de Assistência Estudantil*. A partir dessa questão delimitou-se como **objetivo geral** da pesquisa investigar de que modo as dimensões raciais e de gênero, identificadas como situação de vulnerabilidade social, na Política de Assistência Estudantil, se revelam no Auxílio Permanência Presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *campus* Gama. Para que o objetivo geral fosse atingido, estabeleceu-se como **objetivos específicos**: 1) A contextualização das mudanças recentes na educação profissional pública brasileira; 2) A aproximação ao debate sobre racismo, sexismo, classismo e branquitude, a partir das categorias educação profissional pública, raça; gênero, e interseccionalidade; 3) A discussão sobre acesso, ingresso e permanência, tendo em perspectiva o auxílio permanência presencial e; 4) A análise do programa do Auxílio Permanência Presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, do *campus* Gama, com vistas a observar como a dimensões racial e de gênero se materializam nesse espaço.

Com a pandemia do Covid-19, a presente pesquisa foi configurada de modo a manter os devidos cuidados referentes à ida ao *campus* para seleção e coleta dos documentos. Realizaram-se delimitações no procedimento investigativo para obtenção dos dados, atentando inicialmente sobre como o documento registrou o passado e como se apresentou no presente, bem como a sua aproximação com a educação profissional e a perspectiva racial e de gênero.

²⁰ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Nova Política de Assistência Estudantil é apresentada no campus Gama**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/gama/16763-nova-politica-de-assistencia-estudantil-e-apresentada-no-campus-gama-2>. Acesso em: 30 jun 2020.

²¹ Importante destacar que a Política de Assistência Estudantil do IFB foi revisada 3 vezes: a primeira data de 2011, a segunda de 2014 e a que está em vigência é a de 2020.

Importante destacar que esta pesquisa está de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e que seguiram-se os procedimentos éticos na pesquisa documental. O levantamento realizado a partir dos processos, com informações agregadas, garantiu o sigilo e a impossibilidade de identificação de sujeitos. Além disso, se observou o disposto no código de Ética Profissional do Assistente Social e a Orientação Normativa nº04, de 28 de abril de 2020, adotando-se os cuidados necessários a preservação do sigilo profissional de modo a não trazer prejuízos aos demandantes da Assistência Estudantil.

Para efeitos de apresentação da pesquisa a Tese foi estruturada em quatro capítulos, seguidos das considerações finais conforme se segue.

Capítulo I – A Educação Profissional como Política Social no Brasil Contemporâneo – Aborda a educação profissional pública, a partir dos processo de construção da política inaugurada nos governos do Partido dos Trabalhadores assim como o impacto das contrarreformas, impulsionadas pela crise capitalista mais recente.

Capítulo II – As Bases Racistas, Sexistas e Classistas da Educação Profissional Pública – pretendeu-se neste diálogo potencializar memórias e a história sobre o debate relacionado à educação profissional pública, a questão racial e de gênero. Assim, neste capítulo trouxeram-se dados históricos a formação profissional africana-diaspórica. Sabemos que aqueles que aqui chegaram não eram folhas em branco, mas portavam importantes saberes e que, colocados numa posição de escravização, tiveram seus conhecimentos subestimados e mesmo apagados.

Capítulo III – Acesso na educação profissional e desigualdades raciais e de gênero - este capítulo objetivou trazer à luz o debate sobre o acesso, ingresso e permanência discente. Se examina o processo de desigualdade racial e a educação, uma dinâmica marcada por proibições, injustiças e imperiosas segregações à população negra.

Capítulo IV - Pertencimento e permanência estudantil: Instituto Federal Brasília (IFB) – Campus Gama. Neste capítulo, inicialmente se apresenta a Política de Assistência Estudantil, enquanto política social, para em seguida analisar, a partir do material coletado no Instituto Federal de Brasília, no *campus* Gama, o modo como as dimensões racial e de gênero se explicitam no programa Auxílio Permanência Presencial, e seu reflexo na dinâmica territorial, onde se encontra instalado a unidade de ensino.

A Tese aqui apresentada é uma semente que foi plantada no terreno fértil do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), da Universidade de Brasília (UnB), assim como no Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* Gama. O grupo de pesquisa Genposs - Gênero, Política Social e Serviços Sociais foi a terra que possibilitou a germinação desta semente.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

As conexões aqui empreendidas permitiram chegar às reflexões que fazem parte da história de expansão e interiorização dos Institutos Federais. Assim foi possível relacionar memórias e seus elementos históricos gerados com o processo político brasileiro que representou e ainda representa a constituição da educação profissional pública no Brasil. Faz-se necessário assinalar que a presença interventiva do Estado na educação profissional data do início do século XX, tendo sido guiada pela conjuntura política e econômica do período.

Neste capítulo o objetivo é situar o debate sobre a educação profissional como política social, no contexto político, que impulsionou sua transformação, desde 2005, com a criação e expansão dos Institutos Federais no Brasil. O debate sobre permanência estudantil que emerge também nesse contexto, constitui momento importante da construção da educação como política social e gera como sua maior expressão a Política de Assistência Estudantil, criada em 2011, e que possibilitou a proteção social deste grupo social e reconheceu a permanência estudantil como direito. No presente capítulo abordaremos os períodos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff e Michel Miguel Elias Temer, nos quais tal arcabouço ganhou materialidade e passou a sofrer alterações, em virtude das contrarreformas impulsionadas, a pretexto de crises econômicas, com substantivos cortes no orçamento²², introduzidos a partir da Lei Orçamentária Anual (LOA) dos referidos governos.

1.1) Governo Lula e a Educação Profissional como política pública

A reflexão que trazemos aqui, representa uma parte da história que foi estruturada durante o governo Lula, com avanços e retrocessos em termos políticos, econômicos e sociais. Com efeito, durante seu governo houve a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que envolveu calorosos debates sobre a sua constituição, com uma forte cisão de ideias e opiniões sobre o tema (CASTIONI, MORAES, PASSADES, 2019).

Cabe demarcar que o Governo Lula foi um divisor de águas para a educação profissional pública. Especialmente durante seu segundo mandato, potencializou-se a expansão dos Institutos Federais, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

²² **30% do corte de R\$69,9 bi são em Educação e Saúde.** Diário do Nordeste, Nacional, 23/05/2015. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/pais/30-do-corte-de-r-69-9-bi-sao-em-educacao-e-saude-1.1299392>. Acesso em: 10 jan 2021.

Tecnológica no Brasil, e a interiorização, no território brasileiro, da política educacional profissional. Este governo, por meio da Lei nº 11.892 que foi sancionada em 29 de dezembro do ano de 2008, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Segundo o artigo 2º da Lei, os Institutos,

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, não-paginado).

O desenvolvimento da educação profissional envolveu atores importantes neste processo, de maneira a efetivar uma Rede Federal e, como nos apontou Otranto (2011), o marco legal que criou os Institutos Federais, a Lei 11.892/08, foi uma forma do governo Lula materializar o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. A implementação dos Institutos Federais nos municípios brasileiros, facilitou o acesso à educação profissional, ao se instalarem em cidades do interior do Brasil. Neste sentido, procurou atender as especificidades de cada região onde as instituições foram instaladas, com a finalidade de articular as necessidades da comunidade com os conhecimentos que são produzidos (CONIF, 2019). Longe de sermos idealistas, é importante observar que os Institutos trouxeram transformações nesses lugares. Como enfatizado por Brandão (2010, p.63), essa

nova conformação da Rede Federal, assim como aquela acerca da ‘educação profissional e tecnológica’ como um todo, não é e não deve ser tratada meramente como uma questão legal. Esta é uma discussão que demonstra o projeto econômico e político do Poder Executivo que, no governo Lula, passa a obter maior apoio do Poder Legislativo.

O governo Lula (2003-2011) fomentou assim a reorganização a educação profissional pública em seu conjunto, contemplando as modalidades de ensino de nível básico, médio e superior na rede de educação profissional. Como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as manifestações do Ministério da Educação sobre a educação profissional, indicavam que se iria reconstruí-la como política pública, ao se destacar também o forte impulso que os projetos representaram às comunidades em que estavam inseridos. A expansão dos Institutos promovida pelo governo Lula, permitiu avanços significativos para as comunidades, assim como a possibilidade de maior acesso nesta modalidade educacional, ao adotar como diretriz “o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 14).

A criação de possibilidades de desenvolvimento, certamente é um passo importante para diminuir os processos de desigualdade que assolam o Brasil e o seu enfrentamento depende de uma série de iniciativas, com a participação de diversas instituições, bem como de decisões políticas, econômicas e sociais, que visem uma transformação radical. Importante destacar que o governo Lula não promoveu uma mudança radical, mas um apaziguamento social. Como observado por Mascaro (2018, p. 29), o “desenvolvimento econômico, distribuição – e não apropriação direta – de riquezas e superação de miséria, entre outros propósitos das melhores lutas, se desenrolaram no campo da acumulação e da valorização do valor”.

A dinâmica capitalista é marcada por avanços e retrocessos, que se concatenam às agendas de governos menos ou mais progressistas, como o governo Lula. No campo das articulações políticas envolvendo reivindicações dos movimentos negros merecem destaque, no período, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – com status de Ministério, e a sanção do Estatuto da Igualdade Racial, normativa que passou a balizar o debate sobre questão racial nas políticas sociais brasileiras.

A Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM), criada em 2003, foi outra iniciativa deste governo que possibilitou pensar a questão dos direitos das mulheres. Com efeito, a magnitude destas ações permitiu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, assim como a própria criação da SEPPIR, da SPM, e por fim, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, como parte de um projeto de desenvolvimento nacional brasileiro, mas sem dissociá-la, contudo, de interesses capitalistas maiores bem como da influência das forças econômicas vigentes.

É inegável que o governo Lula atuou em favor da acumulação capitalista, porém não se pode negar a importância das políticas de acesso à educação por ele implementadas. Concebida nesta gestão, a Rede de Institutos Federais estabeleceu como princípio a inclusão e a justiça social, proporcionando a parcelas da população que estavam fora da escola, a exemplo dos estudantes negros(as) e de baixa renda, ingresso na educação profissional pública (BRASIL, 2008; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). No entanto, a materialização dessas diretrizes provocou fortes reações contrárias, por parte das elites econômicas, que as consideravam uma afronta a seus privilégios.

As contradições e antagonismos próprios do projeto societário capitalista, funcionam como um agente catalizador das constantes crises estruturais do capital, conforme defendido por Mészáros (2009). O sistema capitalista renova-se a cada crise, tendo a contrarreforma como um meio para a busca de novas maneiras do processo de acumulação prosseguir com a “hegemonia das relações sociais capitalistas de produção e reprodução na formação social

brasileira, com suas contradições e especificidades nacionais” (BEHRING, 2003, p.127). Neste processo se procura naturalizar a desigualdade e minimizar as disparidades, de modo a fazer acreditar que as coisas são como são, e o esforço para obter bens e conquistar direitos fica em torno da esfera individual (MASCARO, 2018). História, economia, política e cultura, como apontado por Behring e Boschetti (2011, p.43), devem ser entendidas como “elementos da totalidade” e não “como partes estanques que se isolam ou se complementam”.

E é na dinâmica de uma nova crise no seio do capitalismo que a contrarreforma foi sendo gestada, ainda no governo Lula, impactando a educação, saúde, previdência, entre outras políticas sociais, arduamente conquistadas pelas classes trabalhadoras. A materialização da “expropriação em curso”, ancorada na ideologia de mercado, exalta o privado como algo bom e execra o público, como sendo algo nocivo à sociedade (CHAUÍ, 2004; HARVEY, 2007; SILVA, 2017). Essa lógica se espalha e permeia o conjunto da educação profissional pública, que paulatinamente se coadunará com esses novos imperativos, promovendo alterações na proposta materializada nos IF, cujos pilares foram fundados na ideia de progresso e modernização.

1.2) Contrarreforma e educação profissional - o Governo Dilma e o PRONATEC

Durante seu mandato, a presidenta Dilma, aperfeiçoou as políticas de educação profissional pública, bem como ampliou e expandiu esta rede. A iniciativa mais relevante nesse processo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), por meio da Lei 12.513/2011. Apontado pela então presidenta, como “a maior reforma da educação profissional já feita no Brasil” (O GLOBO, 2011), o PRONATEC significou uma nova forma de execução desta política. Essa estratégia de expansão dos cursos na educação profissional, por meio da concessão de “bolsa-formação” para os estudantes, revelou-se antes, um modo de cumprir, conforme Silva *et al.* (2018, p.184), “duas funções necessárias para a manutenção do Estado Capitalista, que são a de acumulação (ligada a manter ou criar as condições para acumulação do capital e para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da chamada harmonia social)”.

Esta discussão é central para compreendermos que no governo Dilma houve a tentativa de estabelecer ações de desenvolvimento no sentido de contornar as desigualdades que se multiplicavam, como o programa PRONATEC, que a priori poderia ser um caminho para a formação dos(as) trabalhadores através da educação profissional. Contudo, foi um programa

que não deu as respostas necessárias para conter as crises que o Brasil estava vivendo naquele período, porque

O Pronatec, como programa de governo e resposta a esse cenário, é sinônimo da crescente profissionalização e privatização do campo educacional, inerente ao Regime de Acumulação Financeira que se estabeleceu em diferentes partes do globo. Em termos pormenores, a educação profissional via Pronatec, passa então a ser orientada pela financeirização do capitalismo (REIS, 2017, p. 66).

Certamente que há uma interferência mercadológica que nutre projetos para que o capital continue seu processo de acumulação. Assim, o PRONATEC representou um projeto incapaz de dar as respostas à crise econômica daquele momento. Conforme Lima (2012, p.83), “o Pronatec não resolve a questão do investimento com o pessoal da EP pública ligada, sobretudo, aos IFs, pois a inclui de modo precário na atuação em ações de formação”, porque a sua estruturação não estava atuando na raiz do problema, mas sim para conter naquele momento o problema do desemprego de forma superficial. Verificamos então que a,

prioridade de investimentos praticada com o Pronatec, enquanto política de expansão da educação profissional adotada pelo Governo Dilma: a opção em financiar cursos de baixa qualificação ofertados em instituições privadas e no Sistema S (hoje ligada extremamente aos interesses da classe econômica mais poderosa desse país) em detrimento da prioridade de oferta de cursos de maior tempo de duração e que se colocam como opção para uma formação mais ampliada, paralelamente ao fortalecimento das redes públicas de ensino, apontando para um esvaziamento do papel do Estado diante da garantia da educação profissional (MACIEL, 2016, p.131).

Não podemos ser ingênuos ao ponto de pensar que a intencionalidade presente na criação do programa PRONATEC, seria somente a de ampliar o número de trabalhadores qualificados para que sua força de trabalho preenchesse os vazios do mercado de trabalho, uma vez que a contrarreforma se apresenta para concretizar os anseios do capital. As mudanças promovidas por este programa foram, portanto, superficiais. Neste sentido,

a política pública de educação profissional, ancorada estratégica e ideologicamente no Pronatec, está visivelmente atravessada pelo compósito de mediações de um processo com características peculiares e particulares, mas que não rompe com o arcabouço estruturante (DEITOS *et al.*, 2015, p.997).

As críticas ao PRONATEC para Deitos *et al.* (2015) e Waldow (2014), afirmam como o programa estava mediado pelo mercado. O programa que foi associado ao ensino profissional, possui vestes de cunho neoliberal, e o modelo desenvolvimentista fez crer que esta seria uma forma de promover a melhoria na esfera econômica. Deste modo,

o que se percebe é que o PRONATEC foi criado para atingir um grande número de brasileiros que, outrora, já haviam sido beneficiados por políticas governamentais de assistência. As políticas de ensino técnico, que vieram com o respaldo do liberalismo econômico prosseguem, com uma nova roupagem, agora sob o espectro do neoliberalismo (WALDOW, 2014, p. 16).

O neoliberalismo sob nova roupagem prossegue disseminando práticas que tratam a educação como um ativo do mercado. Este processo foi para “conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional” (SAMPAIO JR, 2012, p.679).

As oscilações podem ser observadas neste cenário, mirando-se o percentual de investimentos na política de educação profissional. Assim, ainda que tenha se garantido a destinação de 75% dos *royalties* da exploração do petróleo e do gás natural, para a educação e de 25% para a saúde, por meio da Lei 12.858/2013, os recursos orçamentários na pasta da educação sofreram cortes no governo Dilma. A crise econômica profunda, que se abateu sobre o país no segundo mandato da presidenta, creditada à crise econômica internacional, serviu de justificativa para o grave contingenciamento na educação profissional, que intensificou a precarização do PRONATEC (OREIRO, 2017). As ações implementadas ficaram ameaçadas em sua materialização, além de todo o debate político e econômico posto.

Como já assinalado, o segundo mandato de Dilma Rousseff, promoveu cortes orçamentários substantivos na educação, em consonância com o chamado ajuste fiscal. Como Dweck e Teixeira (2017) apontaram, “no caso da educação, houve uma queda relativa no crescimento real, embora possa ser explicada principalmente pelo comportamento dos investimentos e do complemento do FUNDEB, esse último decorrente do ritmo de crescimento mais lento da arrecadação” (p.25). O ajuste fiscal realizado nas contas da educação, afetou diretamente o orçamento da assistência estudantil e conseqüentemente a permanência discente. Sabemos que as tendências econômicas são ainda o fio condutor de decisões na agenda política, e “no Governo Dilma Rousseff, a situação da economia, sobretudo a partir de 2014, agravou-se, com a redução do crescimento econômico, elevação da inflação, além da piora de outros indicadores sociais e do trabalho” (SILVA, 2017, p. 193).

Em um modelo societário e econômico capitalista, naturalmente a educação reproduzirá o mesmo viés ideológico, como o modo complexo de fazer política sob forte mobilização neoliberal que aperfeiçoa a “intensificação do processo de rapinagem das estruturas de Estado, com mais privatizações, cortes de direitos e de programas sociais” (MIGUEL, 2018, p. 156) e combinado a estas “rapinagens” está o adormecimento por parte da sociedade que não consegue reagir. Portanto, o governo Dilma significou um maior atrelamento à política neoliberal, mantendo alianças políticas que, como se viu, levaram o país ao cenário devastador de crise e contrarreforma. E a educação profissional, tendo como carro-chefe o PRONATEC, se mostrou ainda mais articulada aos ditames neoliberais.

1.3) Governo Temer, contrarreforma e ensino médio

O governo Temer foi marcado por contrarreforma de cunho fiscal, econômica e social. Em termos educacionais realizou mudanças drásticas em relação ao ensino médio e congelou o gasto público com a educação. No primeiro ano do governo interino, realizaram-se mudanças na política de educação para atender aos ditames do mercado. Neste sentido foi realizada a contrarreforma do ensino médio²³, bem como a interrupção de programas executados pelo Governo Dilma. Temos neste cenário também a aprovação da “PEC 241/55, que por sua vez, estabeleceu que a partir de 2017 os gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos deverão ser reajustados, ano a ano” (LIMA; MACIEL, 2018, p.5).

O governo Temer, acentuou ainda mais a pobreza extrema, colocando o Brasil numa situação ainda mais grave, e as famílias que dependiam dos programas governamentais como o Bolsa Família para sua subsistência tiveram seus auxílios revisados e alguns cortados²⁴, após a adoção dessas novas regras. Tudo isso contribuiu para que o índice de desocupação relacionada ao trabalho fosse ao ápice, aumentando consideravelmente a taxa de desocupação, que atingiu 13,1% (IBGE, 2017). Esta gestão priorizou a esfera do mercado, ficando bem evidente que a maior preocupação era a manutenção da saúde dos grandes capitais, a financeirização da economia, e os privilégios das elites econômicas. Com efeito, em “um cenário de crise econômica, política e social, o governo Temer intensifica ao extremo a política de austeridade fiscal, reduzindo investimentos em políticas públicas para elevar o superávit primário” (SILVA, 2017, p. 195). De acordo com Lima e Maciel (2018, p.5),

Sem promover mudanças estruturais que alterem a profunda desigualdade no país, o “novo” governo segue mantendo a economia fortemente financeirizada na qual o capital rentista de base predominantemente externa praticamente não paga imposto sobre remessa de lucros e dividendos.

O Brasil parecia seguir à risca o receituário neoliberal, mantendo um modelo dependente e subserviente às economias do capitalismo central. Tal estratégia de governo se materializava em recomendações como as do Banco Mundial, que indicavam que o Brasil deveria fazer um “ajuste justo” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.1). Tais relatórios analisam a eficiência do gasto

²³ As escolas irão fornecer disciplinas obrigatórias como matemática e português e itinerários formativos. Esta contrarreforma torna flexível o conteúdo ensinado. MEC. Base Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan 2021.

²⁴ MADEIRO, Carlos. Antes de reajuste anunciado por Temer, governo tira 392 mil famílias do Bolsa Família. UOL, Maceió, 01 maio 2018, Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/05/01/antes-de-reajuste-anunciado-por-temer-governo-tira-392-mil-familias-do-bolsa-familia.htm>. Acesso em: 10 jan 2021

público brasileiro e dão sinalizações de rumo para a contrarreforma nas políticas sociais. Segundo o relatório de 2017 relacionado ao Produto Interno Bruto (PIB), “o Governo Federal mais que dobrou suas despesas com educação em termos reais entre 2006 e 2014, embora tais gastos permaneçam moderados (1,3% do PIB)” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.22), afirmando que a maior parte das despesas foi com a educação, o que sinalizava que mudanças deveriam ser tomadas, neste sentido.

Wood (2014) afirmou que incorporamos, também no nosso cotidiano, os ditames do neoliberalismo estadunidense, mais especificamente do Banco Mundial. E sabemos que “de modo geral, os Estados Unidos preferiram, sempre que possível, evitar a dominação colonial direta e se valer da hegemonia econômica – menos custosa, mesmo arriscada e mais lucrativa” (WOOD, 2014, p. 10). Tal mentalidade imperialista, inclusive, faz reforçar o pensamento de que tudo que privado é melhor, justificando assim toda uma torrente de críticas ao ensino público, tido como precário e de má qualidade. As implicações desta mentalidade refletiram a nossa realidade especialmente no que diz respeito a educação.

Algo que trouxe um impacto significativo na história recente da educação no Brasil, foi o congelamento do gasto público por 20 anos, o chamado “teto dos gastos”, o que sinalizava ao mercado financeiro internacional de que o Brasil era um país que podia colocar as suas contas em dia. Conforme dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), “a PEC altera também a vinculação entre receitas e despesas públicas, afetando a área social da ação estatal.” (DIEESE, 2016, p. 9).

Compreende-se que esta realidade é parte de um profundo processo de ampliação da acumulação do capital e que a PEC da Educação afetou fortemente a política de educação, pois ao fazer acordos econômicos foi consolidado o plano de ajuste fiscal do Estado, potencializando uma política de austeridade, com um forte discurso de equilíbrio das contas públicas, tendo como pano de fundo as contrarreformas. Estas, por sua vez estavam presentes no programa, “Uma Ponte para o Futuro”²⁵, projeto que assumiu ser “necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação” (PMDB, 2015, p.9).

Por fim, é importante destacar que no final do seu mandato, este governo encaminhou o Projeto de Lei de nº 11.279/2019 que “Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008;” (BRASIL, 2019), significando que algumas mudanças poderiam ser efetuadas frente aos Institutos Federais no

²⁵ Conforme documento de 29 de outubro de 2015, de autoria do PMDB.

Brasil. Uma delas se refere às matrículas na educação profissional pública, que deveriam ser concentradas no ensino médio integrado, cerca de 70% direcionado para esta modalidade. Este projeto de Lei estabeleceu um percentual de matrículas ao ensino médio, em sintonia com a contrarreforma no ensino médio.

1.4) Redução e linearidade na disposição dos recursos

A contrarreforma na educação profissional pública significou a redução do investimento em sua pasta e uma linearidade na disposição dos recursos. Um estudo da Câmara dos Deputados, o informativo técnico nº 6/2019-CONOF/CD, do Ministério da Educação, relacionado às despesas primárias pagas entre 2014 e 2018, identificou que houve “redução acumulada no período 2014-2018: ensino superior (-15,0%), educação básica (-19,3%), ensino profissional (-27,6%)” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 2-3).

Para além do pragmatismo orçamentário que circunda a educação profissional, existiram outras questões observadas, “a educação pública é mais um elemento a ser atacado pelo neoliberalismo, que busca romper fronteiras e transformar tudo em mercadoria” (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 151). O paradigma neoliberal promove uma mentalidade em que a educação é mais um ativo mercadorizável, portanto o movimento instituído é de que o poder econômico e político, se apresentam como elementos separados. Porém é notadamente verificado que nos governos pesquisados, “essa relação característica entre as esferas econômica e política no capitalismo sempre gerou um problema para os movimentos anticapitalistas” (WOOD, 2014, p. 23).

Os processos de financeirização crescente da economia, criam a separação do político com o econômico, e esse movimento é possível de ser observado nos governos Lula, Dilma e Temer, mesmo este último tendo sido mais explícito em seu apoio aos ditames capitalistas, não que os outros também não tenham sido, em alguma medida, afinados com a lógica neoliberal.

As justificativas para a implementação das contrarreformas podem ser evidenciadas no cotidiano da população, em meio a uma panaceia que envolveu a educação profissional, “Daí a importância de uma observação e análise atenta, reflexiva e crítica na materialização do que pretende ser uma nova racionalidade no âmbito da educação profissional no Brasil” (ESCOTT, MORAES, 2012, p. 1502). Esta racionalidade está retratada no filme *Democracia em Vertigem* (2019), da cineasta Petra Costa, o qual denuncia a linha tênue e frágil entre democracia e acumulação do capital, e que o capitalismo brasileiro foi erigido de modo a resguardar os

interesses de suas elites econômicas, agindo, muitas das vezes, de formas antiéticas e sub-reptícias.

Uma dinâmica complexa foi posta na educação: a educação profissional pública foi permeada por discursos e interesses da politização economicista ora associados à mera tecnicidade, ora associada à qualificação para a exploração, ora às contrarreformas para o desmonte da política de educação. Com as contrarreformas, observamos os dados relacionados aos gastos e verificamos, no portal da transparência, o repasse do auxílio financeiro aos estudantes promovido pela assistência estudantil. Identificamos que houve diferença nos gastos de um ano para outro e confirmamos que houve um corte nos gastos com a assistência estudantil no ensino profissional, conforme revela a tabela abaixo.

Tabela 1 – Detalhamento de Gastos com Ensino profissional na área de atuação de educação no Brasil de 2016 a 2019

Subfunção	Ano	Valor Pago
Auxílio Financeiro à estudantes	2016	R\$ 616.826.126,74
	2017	R\$ 384.502.395,68
	2018	R\$ 408.818.952,13
	2019	R\$ 350.981.383,22

Fonte: Elaboração própria. Dados retirados do Portal da Transparência²⁶

Os dados acima trazidos representam como o gasto com o auxílio financeiro a estudantes no ensino profissional vêm sendo distribuído entre os anos de 2016 a 2019, demonstrando que em 2016 houve maior concentração de recursos, enquanto em 2019 os gastos foram reduzidos para um pouco mais da metade²⁷.

Os dados relacionados aos gastos com auxílio financeiro aos estudantes no ensino profissional resguardam “a relação que o atual estágio capitalista guarda com as políticas de

²⁶BRASIL. Portal da Transparência. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2020>. Acesso em: 11 jan. 2021.

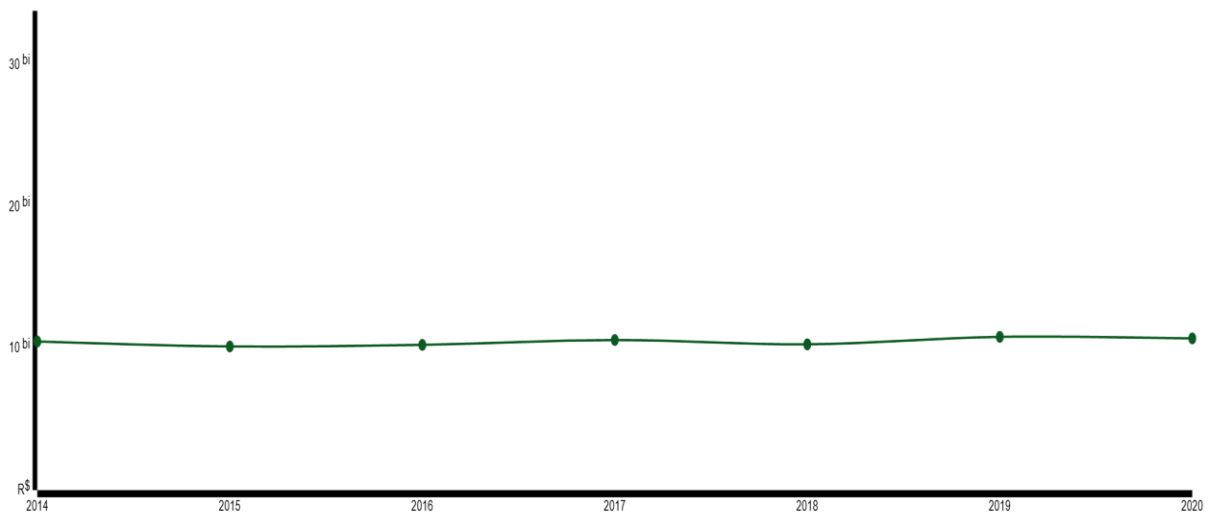
²⁷ Destacamos que a organização na Assistência estudantil do repasse financeiro é realizada por aluno(a) e não por situação de vulnerabilidade.

Estado voltadas para o complexo educativo e como tais políticas reformam o modelo educacional” (SANTOS, 2019, p. 13).

E como podemos verificar, a presença do ideário capitalista neoliberal é incisiva, influenciando as ações governamentais na área da educação, especialmente quando nos referimos à educação profissional pública. Observamos, dessa forma, a personificação do capital. Basta verificar a Figura 1, que apresenta a evolução da execução das despesas na área de educação como uma linha reta, sem oscilações.

A educação profissional pública diante do contexto econômico brasileiro vem passando, ao longo destes anos, nos governos estudados, por sucessivas contrarreformas. Temos a expansão dos Institutos, em meio às configurações que consolidam um modelo econômico neoliberal e sua forma de fazer educação com as particularidades dos tempos atuais.

Figura 1 - Evolução histórica da execução das despesas na área de atuação de ensino profissional no Brasil entre 2014 e 2020.



Fonte: Portal da Transparência – Governo Federal

A figura acima mostra a evolução histórica da execução das despesas na atuação do ensino profissional. Representa a linearidade empregada no setor durante os anos de 2014 a 2020 e mostra que não há uma elevação mais contundente quando se observa a distribuição nos períodos trazidos. Certamente, a concepção de ensino e aprendizagem, como pontuou Kuenzer (2000), deveriam estar interligadas numa perspectiva divergente da ideia do neoliberalismo, de modo que,

a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. (KUENZER, 2000, p. 19)

As palavras de Kuenzer (2000), nos permite pensar sobre potencializar uma prática na educação profissional que esteja comprometida concretamente com a inclusão e emancipação e não somente como um modelo capitalista neoliberal.

O discurso neoliberal dispõe sobre a importância de cortes nos gastos, naquilo que se consome. E a diminuição das despesas, ou seja, daquilo que se despende com a educação, também reflete no ensino profissional e nos faz refletir se esta é um bem público ou de mercado. Portanto, a seguir iremos debater se a educação profissional vem se tornando um bem de mercado e como isso vem afetando a sociedade.

1.5) A educação profissional é um bem público?

No Brasil, conforme assinala Mascaro (2018), a crise segue as bases do fracasso da formação social brasileira. As nossas raízes históricas são conservadoras – racistas, sexistas e classistas. A nossa formação é a chave para compreendermos como a crise incide na sociedade, porque nenhuma ação está desarticulada do processo político e econômico. O efeito é dado em cadeia, com articulação entre a política e a economia, e tendo o Estado como mediador nesta dinâmica, de maneira a fortalecer o modo de produção capitalista.

Isso significa que as interações econômicas, sociais e políticas são estabelecidas para que os interesses do grande capital sejam atendidos. A aprovação da PEC do teto de gastos para a educação foi uma consequência dos acordos instituídos, sendo a institucionalização um retrocesso para a política de educação, que se viu precarizada.

O escopo da precarização é a lucratividade para quem detém o poder, determinando o que será realizado política e economicamente, incidindo nas políticas sociais, porque “essas tendências são determinadas e agravadas pela condição do orçamento público destinado as políticas sociais, que padece de histórica submissão à política econômica” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 164).

O desmonte da política social atinge diretamente aqueles(as) que não detém riquezas, em sua maioria representados pelo povo negro. Segundo Mascaro (2018), todas as coisas que dizem respeito ao capitalismo são capitalistas e isso inclui as subjetividades, porque a sobrevivência não é uma escolha, e sim parte da própria estrutura, que obriga a optar por

trabalhar ou estudar, muitas vezes culpabilizando os indivíduos por isso, sustentada por meio da meritocracia amplamente disseminada na sociedade neoliberal.

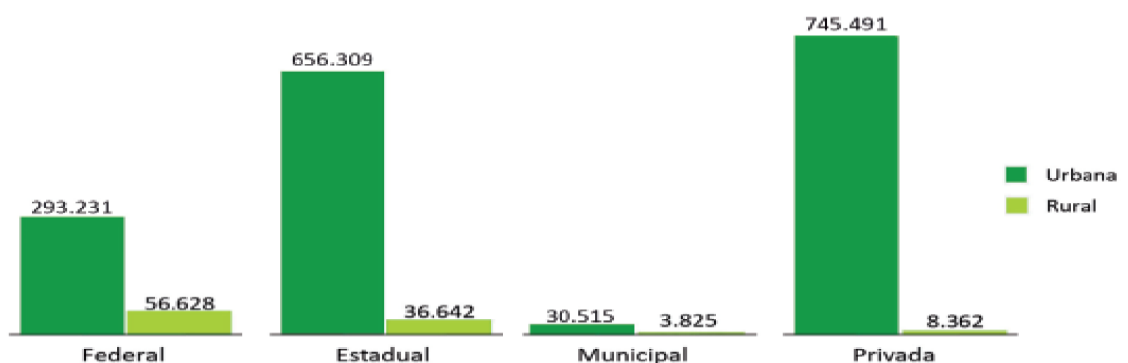
Dito isso, compreendemos que o neoliberalismo incide sobre o processo de acumulação do capital, independente de quem este possa atingir e das desigualdades raciais e educacionais que possa promover. Sem nenhum receio, o capitalismo se desdobra para continuar o movimento que se repete cotidianamente, valorizando o que parece ter menos valor. Então, qual é o valor da educação profissional pública nesta sociedade neoliberal capitalista?

Os aspectos econômicos são mais valorizados. O teto dos gastos, o corte nos investimentos, o novo regime fiscal, o congelamento dos gastos nos Institutos Federais e o desenho da educação profissional também se encontram sob a lógica neoliberal capitalista (REIS, 2017).

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, 2014 e 2017, do INEP, mostram a realidade em relação à matrícula nas modalidades ofertadas ao ensino médio na educação profissional. Concomitante e subsequentemente podemos observar que a “trajetória de expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2011, 1.250.900 matrículas – crescimento de 60% no período” (INEP, 2012, p.12).

A pesquisa do Censo Escolar do INEP em 2014 na educação profissional integrada, concomitante e subsequentemente ao Ensino Médio, apontou que houve “1,8 milhão de alunos matriculados, uma elevação de 89,2%, desde 2008.” (INEP, 2014, p. 9). Observamos ainda que, em relação ao período de 2017, o acesso também está concentrado na rede privada em sua grande maioria. Durante o governo interino observamos que as matrículas nas escolas privadas ultrapassam as das escolas federais. Esse processo também foi identificado no governo Dilma. (INEP, 2011, 2014, 2017).

Figura 2 - Número de matrículas na educação profissional segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2017



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

A educação profissional privada está localizada na área urbana. O Censo Escolar da Educação Básica de 2017 demonstrou que existe um acesso (ingresso) maior na rede privada: como podemos verificar, a educação profissional pública, especificamente a rede federal, encontra-se com um número de matrículas menor do que na rede privada.

É necessário refletir sobre esta dinâmica, já que “as matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede privada, com 41,2% das matrículas, seguida da rede estadual e federal, com 37,8% e 19,1% das matrículas, respectivamente” (INEP, 2017, p. 27).

Refletimos então se a educação profissional é um bem público. Na educação profissional na modalidade de Ensino Superior, no que se refere às matrículas em 2011, as instituições privadas tiveram 89,8% (mais que o dobro) das instituições públicas, que equivaleu a 47,5%. Já os IFs/CEFETS tiveram 1,7% de matrículas (INEP, 2012).

No relatório do INEP de 2014 as faculdades privadas representavam 78,1% e os IFs e Cefets representavam um quantitativo menor, totalizando 40 instituições. Em 2014 os cursos tecnológicos eram ofertados mais pela rede privada do que pela pública, como a pesquisa do INEP identificou. Consequentemente, existia, também neste período, um número maior de matriculados nas instituições privadas (INEP, 2014).

No ano de 2017 os “institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF) e centros federais de educação tecnológica (Cefet), juntos, somam 1,6% das IEs. Observa-se que o conjunto de IES privadas é majoritário, alcançando 87,9% das IES” (INEP, 2018, p. 16). Nos anos que trouxemos como referência podemos observar que a participação das instituições privadas em relação às públicas se destacaram.

A rede de educação no Brasil possui um percentual maior de instituições privadas em comparação com as públicas. Isso significa que estamos diante de um cenário em que a educação como um produto e mercadoria vem se destacando. Assim “a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação” (SOBRINHO, 2010, p. 1224).

O fortalecimento da educação como mercadoria é um processo que vem sendo sustentado pelo conjunto da sociedade, com discursos e práticas que envolvem o desmonte da educação pública, de modo que o Estado esteja ausente na execução da política.

A presença do setor privado se destaca na educação, como podemos identificar nas pesquisas da educação básica e do ensino superior trazidas pelo INEP, uma realidade que expressa “as consequências do ajuste neoliberal para a política social” (BEHRING, 2003, p. 161) e que atinge diretamente a educação no Brasil. A educação profissional é uma mercadoria ou um bem público?

A educação como bem público se contrapõe a visão de mercado, que toma a educação como sendo um produto e o estudante como cliente. Somado a isso, o mercado está pautado pelo critério da qualidade, que visa atender as expectativas dos setores empresariais, formando mão-de-obra barata. Numa sociedade que produz a exclusão social o Estado democrático tem o dever de priorizar ações que visem reduzir as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais (AMBROSINI, ESCOTT, 2019, p. 5).

No Brasil temos um modelo privatista que encontra terreno fértil. Para isso, se utiliza dos valores neoliberais que tem como estratégia tornar a educação um nicho do mercado, os(as) estudantes meros consumidores de um produto e o profissional da educação uma espécie de mercador. Este é um ciclo que promove a manutenção da ordem capitalista, de modo que as proeminências deterministas do sistema se materializem com modos de sociabilidade privadas individualistas, competitivas e erigidas pela mão do mercado.

Com a educação não poderia ser diferente, pois o capitalismo mundial impõe-se ao que é nacional, com uma tendência em efetivar um mercado potencialmente grandioso para cumprir as orientações dos países imperialistas. Sem dúvida “numa sociedade onde há divisão e desigualdade, social, econômica e educacional, não haverá uma competição justa, ou seja, alguns sairão na frente na disputa” (AMBROSINI, ESCOTT, 2019, p. 7). Em um país em que a desigualdade é racial e de gênero, como a educação profissional em termos mercadológicos poderá cumprir com a missão de justiça social? Nancy Fraser (2006) nos convida a pensar sobre a questão da justiça quando diz que,

a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento. E proponho examinar a relação entre eles. Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem (pois há muitas concepções concorrentes de ambos!) (FRASER, 2006, p.231).

Esta ideia de justiça social atrelada ao mercado é distorcida, pois a justiça não pode ser materializada se não for capaz de promover um projeto que seja antirracista, antissexista, anticlassista e anticapitalista. Assim, o desmonte promovido pelas contrarreformas na educação profissional pública está relacionado à anacronia de tê-la como um produto, porque ainda é um bem público e como tal deverá atender a população.

Quando não compreendida como bem público, a educação atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos. Neste caso, a qualidade estará determinada por significados marcadamente operacionais e instrumentais, muito mais que sociais e voltados ao bem comum (SOBRINHO, 2010, p.1225).

A educação como direito deve fortalecer o coletivo e atender o conjunto da sociedade, por isso a defesa do que é público, estabelecendo modelos que construam uma perspectiva que

vai além dos interesses particulares, de modo que atravessem processos engessados no atual modo de produção que, por sua natureza, são desiguais.

O mundo financeiro em constante expansão está associado à ideia de liberdade incidindo cada vez mais na ideia de livres acordos sem barreiras ou limitações, assim pode florescer sem restrições (HARVEY, 2014).

Esta concepção mercadológica direcionada e aplicada à educação profissional a acompanha desde sua origem. Segundo Sobrinho (2010, p.1227) “os mecanismos ideológicos agem intensamente no campo da educação e suas relações com o Estado, pois esse é um campo de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal”. Este debate é importante para os nossos estudos, pois, discutir educação e os elementos mercadológicos que imperam em nossa sociedade é representativo no cotidiano das pessoas negras.

Na realidade brasileira, que é contraditória e antagônica, as mulheres negras estão na base da pirâmide. A proeminência da desigualdade tem destino certo neste país; o povo que foi deixado à margem do direito à educação por um longo período tem cor e tem gênero (CARNEIRO, 2011).

Na atualidade, o acesso à educação profissional pública por parte da população negra está concentrado na educação básica, principalmente na educação de jovens e adultos, como podemos verificar na pesquisa do INEP (2018). A realidade nos mostrou o processo de desigualdade ao qual a população negra veio sendo, ao longo dos tempos, submetida: um passado em que as desigualdades estão justapostas numa lógica do viés racista-sexista-classista.

Segundo Sobrinho (2010, p. 1224), “num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade”. Acrescentamos a população negra neste conjunto. Em termos concretos, a realidade compreende a existência de

múltiplos problemas, que vão desde o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos. Polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população. Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços “naturais” de cada um (SOBRINHO, 2010, p. 1230).

Este debate é necessário e complexo, porque os aspectos que o envolvem, mostram que a educação como mercadoria numa realidade permeada pela desigualdade, só reforça a dinâmica capitalista-neoliberal, na qual vigoram as “inversões na educação” (SOBRINHO,

2010, p. 1232). Ainda de acordo com o autor, “essa agenda não esconde seus fundamentos marcadamente economicistas, segundo os quais a educação se restringe a ser uma função da economia (SOBRINHO, 2010, p. 1232).

Neste sentido, a educação profissional pública, historicamente, em um primeiro momento associada à função de preparar filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho, se tornou um bem público? Nesta sociedade, os valores são pautados em princípios capitalistas e neoliberais com,

ajuste econômico e reformas sociais, sob a égide da “globalização”, [e] confrontam-se na condução da política social os ideais “minimalistas” em defesa de medidas necessárias ao ajuste macroeconômico, cujo neoliberalismo revisita, de um lado, uma das premissas liberal, pautada no corte dos gastos sociais associada ao corte de programas sociais públicos” (SOUZA, 2017, p. 150).

O que assistimos é uma política de educação atrelada aos ditames do mercado e uma minimização da educação como bem público. Por fim, concordamos com as palavras de Behring e Boschetti (2011, p. 46): “o neoliberalismo e sua atual saída belicista mostram que houve uma espécie de revanche da desigualdade sobre a cidadania”, recaindo sobre a educação profissional e afetando o cotidiano da comunidade que ela abarca.

Expostas essas questões, os processos históricos a seguir revelam como chegamos até o debate empreendido em relação à educação profissional. Voltaremos no tempo para entender como chegamos aqui.

CAPÍTULO II - AS BASES RACISTAS, SEXISTAS E CLASSISTAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA

2.1) Colonialidade-Modernidade - lógica de dominação da branquitude

O processo social e histórico que circunda o debate da educação profissional pública e da questão racial pode parecer um tema superado, porque a educação profissional tem na contemporaneidade, em sua maioria²⁸ matriculados discentes autodeclarados negros(os) e um quantitativo superior de estudantes mulheres²⁹ comparado à quantidade de discentes homens. Este debate não se encerra no quantitativo de estudantes negros e negras matriculados(as).

Essa realidade concreta nos faz compreender que mesmo havendo um quantitativo significativo de estudantes negros(as) e mulheres matriculados(as) na educação profissional pública, se faz necessário recuperar memórias (KILOMBA, 2019), para entender os signos e as contradições que se apresentam no presente, pois o Brasil é um país com profundas desigualdades estruturais, em que a condição de raça e gênero se destacam quando observamos as assimetrias presentes na realidade (CODEPLAN, 2020).

Pensando nesta estrutura é que observamos que “toda descolonização é um triunfo” (FANON, 1968 p.27), mas será que conseguimos descolonizar a educação profissional pública porque existe um quantitativo maior de discentes negros(as) e mulheres matriculados(as)? Ferreira (2014, p.278) assinala,

a tentativa de marcar o fato sociológico de que mesmo após a descolonização continuam existindo relações de poder entre centro-periferia e múltiplas hierarquias e certas continuidades em relação à situação colonial – especialmente as profundas desigualdades”.

A desigualdade racial e seus efeitos continuam a ser operados desde a colonização até a modernidade. A colonização³⁰ em terras brasileiras aconteceu com a dominação dos portugueses que exerceram poder, controle político, econômico, social e cultural sobre o povo que aqui habitava. A língua, as crenças, a forma como se vivia foi violentamente readequada ao sistema europeu na época (MOURA, 1994).

²⁸ Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2018 havia um total de 342.420 negros matriculados. No período de 2019 havia 369.284 negros matriculados, superando o quantitativo da matrícula de estudantes brancos.

²⁹ INEP. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206. Acesso em: 19 out 2020.

³⁰ Uma prática de domínio político, econômico, religioso e cultural em relação a uma população e o seu território. (FANON, 1968; MOURA, 1994; KILOMBA, 2019).

O processo de colonização não findou com o advento da modernidade capitalista, se apresentando nas mais variadas situações que alcançam os corpos negros, a exemplo do viés racista, projeto que materializa a desumanização da população negra (ALMEIDA, 2014). Com efeito,

a expansão europeia do século XVI tem o colonialismo como seu componente central e são as relações de produção e acumulação primitiva e demais processos históricos engendrados nesse contexto que tornaram o capitalismo possível como “modo de produção”. Por outro lado, o capitalismo estendeu as relações coloniais sobre o espaço e as formas sociais, atualizando-o como componente estrutural de seu próprio sistema e amplificando de forma nunca antes vista sua dimensão e significado, tornando-o onipresente na história das diferentes sociedades (FERREIRA, 2014, p.225).

O processo de colonização ainda se encontra presente na dinâmica societária, mesmo estando sob os ditames da modernidade. A colonização foi impressa nas nossas memórias e corpos. A colonização se apresenta, no processo educacional, com a presença da desigualdade racial que se complexifica e que se adensa, existindo no “chão da escola” práticas colonizadoras e que podem ser facilmente identificadas por meio de uma realidade autoritária, de silenciamentos e na reprodução do conhecimento que reafirma concepções de branquitude-eurocentradas como padrão a ser seguido (RAMOS, 2019).

Logicamente, como nos explica Lélia Gonzalez sobre o povo negro no Brasil, “muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental” (2018, p.61). Em razão desta composição, Ramon Grosfoguel (2008) destaca que existem entre nós modelos coloniais de dominação que ainda prevalecem na modernidade, mas explica que o colonialismo foi reconfigurado e nos diz que “é aqui que reside a pertinência da distinção entre “colonialismo” e “colonialidade”. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 55). Neste sentido, utilizaremos o termo colonialidade fazendo esta conexão com a modernidade capitalista. Quijano (2005) nos permitiu pensar o capitalismo colonial/moderno e sua racionalidade nos fez pensar o conceito de raça.

A colonialidade se destaca na pesquisa. No período do colonialismo tivemos a chegada dos africanos no Brasil com seus conhecimentos, saberes e tecnologias. A modernidade também é parte deste estudo devido ao fato de termos, mesmo que mínimo, o ingresso formal da população negra na educação. A modernidade herdou os processos da colonialidade. Segundo Ianni (2003, p. 9) “o mundo moderno compreende séculos de modernidade e de suas múltiplas manifestações, pelos quatro cantos do mundo”. E como Lélia Gonzalez evidenciou, existe um “dualismo sociológico (sociedade tradicional/sociedade moderna coexistindo no mesmo país)”

(GONZALEZ, 2018, p.96). A colonialidade e a modernidade não estão cindidas, elas coexistem e se coadunam.

Grosfoguel, Torres-Maldonado e Bernardino-Costa (2020) utilizam a grafia “modernidade/colonialidade”, mas optamos por adotar colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005), porque nossos estudos sobre a colonialidade nos fizeram verificar que os processos de dominação, segregação, exploração e opressão aos povos africanos e afrodescendentes desde a travessia para as terras brasileiras perduram até o tempo presente.

Processo esse adensado e aperfeiçoado pela modernidade, que, sob as vestes do progresso, tentou silenciar o passado de escravização com a criação da ficção da democracia racial. Quijano (2005, p.122) nos esclarece que “de acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus”.

A segregação e a subalternização se processaram na modernidade, como afirma Ramos (2019, p.50) de modo que “o negro enquanto inimigo da colônia, ou seja, objeto de domínio, adentra a modernidade com o mesmo jugo. Aqui, a legítima defesa do Estado é o que justifica a priori toda e qualquer violação de direitos assegurados pela democracia contra esses sujeitos.” Segundo Ferreira (2020, p.154),

o movimento produzido na Diáspora Africana gerou conexões, redes e modos de sobrevivência muito específicos. Na cruel travessia do Atlântico rumo ao indeterminado as pessoas eram transportadas. Com elas, estavam o conhecimento, práticas, tipos de socialização, ideias e suas habilidades. Tudo isso foi reproduzido de algum modo no território em que passavam a conviver dali em diante.

Estabelecemos também a colonialidade-modernidade em nossos estudos porque entendemos que as pessoas negras que aqui chegaram detinham conhecimentos e saberes. Consequentemente, no período colonial dispunham do conhecimento que foi articulado ao trabalho³¹ (QUIJANO, 2005; MARINGONI, 2011), antes mesmo da formalização da educação profissional pública em 1909 na primeira república.

Outrossim, ainda adotamos o termo colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005), porque os tempos modernos se valem das práticas coloniais, que marcaram os corpos negros, como Azevedo (1987, p. 22) apontou: “ao negro deformado pela escravidão e longe ainda de se integrar à sociedade de classes em formação coube apenas o papel de “elementos residuais do sistema social””. Podemos verificar que a negação ao acesso à educação da população negra

³¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil 500 anos**. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/o-trabalho-dos-negros-africanos.html> Acesso em: 25 out. 2020.

afrodiaspórica escravizada se encontra presente no arcabouço legislativo brasileiro, como na Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837.

Os processos de dominação foram se transformando desde a colonialidade até a modernidade, permanecendo com sua carapaça racista e sexista. Foram se reordenando e deram continuidade ao domínio e à desumanização dos corpos negros até a atualidade capitalista, porque não se “escapa das hierarquias de classe, sexual, gênero, espiritual, linguística, geográfica e racial do “moderno/colonial capitalista/patriarcal do mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p.45).

A educação profissional não esteve isolada do movimento societário. Ela se constituiu em meio ao cenário histórico com contradições e antagonismos. Criada com o objetivo de formar para o trabalho, a educação profissional “é uma educação voltada para o labor, que tem em sua gênese a formação da força de trabalho” (SOUZA, 2017, p. 43). Sobre isso, Ramos (2019, p 76) questiona: “o que a modernidade rompe com o colonialismo?”. Isso porque os processos de exploração do corpo negro perduraram, essas pessoas não foram reconhecidas após a abolição como cidadãs, e essa população continuou sendo deixada à margem do acesso educacional.

A educação profissional foi se estruturando. No entanto, com o Decreto publicado na Primeira República, em 1909, o cenário que se mostrou neste período ainda não foi de preocupação com a inserção da população negra na educação. Para entendermos melhor este processo Clovis Moura (1994) em *Dialética Radical do Brasil Negro*, nos mostra como ocorreu o deslocamento do sistema colonial para uma estrutura moderna-capitalista no Brasil, revelando que desde sempre houve uma “racionalidade de dominação” (MOURA, 1994, p.23).

Esta dominação potencializou o apagamento dos saberes de africanos e africanas que aqui chegaram e que detinham conhecimentos tecnológicos e profissionais. Ao atravessar o Atlântico traziam consigo o que denominamos de corpus-saberes-laborais, ou seja, um conjunto de conhecimentos para a realização do trabalho. Segundo Cunha (2000a, p.2) “a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes.” e esta realidade foi se materializando.

Em terras brasileiras a população negra desenvolveu trabalhos manuais como carpintaria, barbearia, alfaiataria; foram sapateiros, marceneiros, ferreiros, tecelões; também se tornaram trabalhadores na agricultura e em serviços domésticos (FAUSTO, 1996; CUNHA, 2000a; 2000b; 2005a); e desempenharam atividades como professores, jornalistas, dentre outras profissões, sendo esta situação mais rara (JACINO, 2012).

Os africanos, seus filhos e filhas na diáspora, se tornaram mercadorias, foram desumanizados, considerados aptos para os trabalhos manuais e inaptos de pensar. Conforme Fausto descreveu,

trabalhavam nos campos, nos engenhos, nas minas, na casa-grande. Realizavam nas cidades tarefas penosas, no transporte de cargas, de pessoas, de dejetos malcheirosos ou na indústria da construção. Foram também artesãos, quitandeiros, vendedores de rua, meninos de recado, etc (FAUSTO, 1996, p.40).

O projeto de colonialidade-modernidade no Brasil, a fusão destas formas de disseminar a lógica dominante, beneficiou a classe elitizada, já os demais da classe não dominante e de pele negra continuaram enfrentando a lógica de exploração, opressão e apagamento de seus saberes (QUIJANO, 2020).

Dito isso, não podemos pensar a educação profissional pública, que se consolidou no pós-abolição, sem trazer a história que a circunda, porque o saber profissional já existia como atividade laboral escravizada. Cunha (2000a, p.16) afirmou que,

o trabalho manual passava, então, a ser "coisa de escravos" ou da "repartição de negros" e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era.

A dominação dos corpos negros, as ideias difundidas sobre a população negra foram ganhando um terreno fértil no sentido de reafirmar o projeto societário colonialidade-modernidade. As ideias difundidas sobre a população negra, assim como a colonização e a escravização estão registradas no jornal *O Philantropo - periódico humanitário, científico e literário*, nº 16³², de 1849.

A preocupação central difundida foi de como se daria a retirada dos africanos das terras brasileiras, pois a indústria estava chegando no país e os africanos escravizados seriam um mal para a sociedade nacional que estava iniciando seu desenvolvimento e progresso³³ (PHILANTROPO, 1849).

Além da expulsão da população negra, a lógica da branquitude começava a se espalhar com forte aderência da sociedade. Com a modernidade, a proposta de progresso, de civilidade para vencer o “atraso” do Brasil se disseminou. A palavra modernidade veio carregada de simbolismos, a ideia de novo, melhor, atual, de progresso, inovação e tecnologia e uma mentalidade que foi condicionada para captar os sentidos “modernos”. Mas o passado e o presente conversam, não há modernidade sem os significados da colonialidade.

³² Este periódico se encontra digitalizado na Biblioteca Nacional.

³³ Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/717991/per717991_1849_00016.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

A educação profissional pública nasceu na era considerada moderna. E no período moderno é possível identificar uma herança colonial. Por exemplo, a desigualdade racial continuou se apresentando como um fator complexo, o moderno chegou, mas a problemática do passado fruto da escravização continuou. Segundo Torres-Maldonado (2020, p.30),

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos.

A modernidade aparece como o momento em que todo atraso, selvageria e violência explícita aos corpos negros advinda da colonialidade parece ter sido findada. “Porém, os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.18).

De acordo com nossos estudos, a educação profissional carrega a simbologia que encerra a modernidade. A sua origem parte da junção colonialidade-modernidade, sua composição basilar não pode negar que os africanos e africanas trouxeram consigo conhecimentos tecnológicos, desenvolveram seus saberes e executaram trabalhos tanto manuais quanto intelectuais (CUNHA, 2000a; CUNHA JÚNIOR, 2015).

A cultura de subjugação da população negra que reinava no Brasil perdurou juntamente com a disseminação da ideia de que eram atrasados e primitivos. O discurso nefasto de que era preciso o desenvolvimento em termos eurocêntricos para nos tornarmos civilizados foi assimilado, mas não podemos deixar de assinalar que

estiveram na gênese de tecnologias africanas e afrodescendentes presentes na metalurgia, mineração, agricultura, construção civil, carpintaria, produção têxtil, navegação, fabricação de instrumentos musicais, medicina, engenharia e outras áreas (SILVA; DIAS, 2020, p.04).

O tempo moderno foi se expandindo, mas acompanhado de elementos da colonialidade. E não restou dúvida de que a desigualdade racial no conjunto da sociedade continuava na primeira República.

De acordo com Carvalho (2018) neste período histórico, da era moderna, temos uma concepção de Estado positivista, logo, “o Estado republicano deveria sanar os males que tornavam o meio social brasileiro disfuncional e retardariam o seu progresso” (CARVALHO, 2018, p. 3). Estes males estavam atrelados à desigualdade e à própria desumanização das pessoas negras, já que “muitas pessoas viviam em estado de escassez e mesmo de penúria. Eram desempregados ou subempregados” (DOMINGUES, 2013, p. 63).

Uma concepção positivista de Estado se firmou, o que permitiu discorrer sobre alguns indicativos de como a estrutura societária se organizava frente à formação histórica. O positivismo, corrente teórica, cuja finalidade era empreender progresso, estava atrelado às questões morais, como estabelecer uma sociedade que fosse organizada, seguindo uma ordem, de modo a corrigir o que era tido como mal, a exemplo da pobreza, da ociosidade, da criminalidade e dos vícios, descartando o debate estrutural e estruturante do Brasil (DOMINGUES, 2013).

É neste contexto que a educação profissional pública se institui, em meio à herança da colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005), com racionalidade capitalista e pelo próprio movimento que a sucede corporificada pelo viés racista, sexista e classista. A educação profissional pública inaugurou um formato que pretendia atender os filhos dos “desfavorecidos”, mas quem eram os ingressantes na educação profissional pública em 1909? Acreditamos que houve uma hierarquização em relação ao ingresso na educação profissional dos “desfavorecidos”.

A presença de discentes negros e negras foi mínimo, desde sua formalização por meio de Decreto, conforme os pesquisadores Silva e Araújo (2005) revelaram em seus estudos. Este elemento não pode ser omitido, porque como nos explica Ortegá (2018, p.417),

muito antes de as classes sociais capitalistas emergirem e passarem a exercer forte determinação sobre os processos de relações sociais na maior parte do mundo, era a raça o distintivo oficial entre os grupos sociais nas metrópoles e colônias. Entretanto, à medida que o capitalismo foi se consolidando como modo de produção tanto nos países europeus quanto nas Américas, difundiu-se também a ideia de que o racismo ia chegando ao fim, dada a associação direta entre racismo e escravidão, bem como em virtude da condição supostamente indistinta de trabalhador que o livre mercado oferecia a todos os que dependiam da própria força de trabalho.

A ideia de que o racismo se encerraria com o fim da escravização foi uma história que não aconteceu. E com a colonialidade-modernidade se consolidando no Brasil República e com o advento do capitalismo, se alimentou a ideia de que seriam somadas à força de trabalho as pessoas negras como trabalhadores livres, o que levou à construção de uma mentalidade de apaziguamento para manter a nova ordem (QUIJANO, 2005).

O Brasil poderia progredir saindo do atraso. Gonzalez (2018, p. 98), afirmou que “poder-se-ia, a partir dessa constatação, afirmar que o racismo não passaria de um arcaísmo cuja persistência histórica, mais dia menos dia, acabaria”, mas não foi bem este o caminho seguido.

A colonialidade-modernidade, é parte constitutiva do regime capitalista no Brasil que foi se desenvolvendo e fundou uma estrutura com mecanismos que originaram uma ideia de

equivocada de igualdade. Estamos diante de processos que aprofundam formas de exploração e subjugação da população negra, uma sociedade com bases mercadológicas (QUIJANO, 2005). Como o pesquisador Marques Junior (2013, não paginado) explicou, “para entender a exploração de classe era necessário compreender a opressão racial e outras formas de tirania que atravessam a questão da classe”.

Pensando no presente e em nossas reflexões é que compreendemos que uma sociedade que tem como herança a colonialidade ligada à modernidade, envolve processos de poder, disputas, violência e competições, com contradições que se dinamizam em projetos dominantes, e que vão promover, sem dúvida, exclusões, opressão e desumanização da população negra. A consolidação desta realidade foi construída lá atrás. No Brasil, o passado está embebido de sangue negro.

Nesse processo é possível, então, matizar as realidades nacionais muitas vezes tratadas de forma homogênea, de modo que os países dominantes se revelam marcados por desigualdades diversas. Isto significa que, além das desigualdades de classe, outros processos são responsáveis por desigualar e assujeitar determinados indivíduos e grupos, por meio da raça, da etnicidade, do gênero e outros (ORTEGAL, 2018, p. 415).

Para Ortegá (2018), além das desigualdades de classe, existem outras dinâmicas que sujeitam e diferenciam as pessoas e a coletividade por conta da raça e gênero, ponto culminante da pesquisa. É importante salientar que “desde a independência aos dias atuais, todo pensamento e uma prática político-social preocupados com a chamada questão nacional, têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira” (GONZALEZ, 2018, p. 266). A esse respeito, Ramos (2019, p.49) acrescenta,

E os brancos carregavam em si algo tão fundamental para a construção de um Estado nação que se preocuparam em abandonar seu histórico negro: a possibilidade do branqueamento impulsionado, em grande medida, pelo espelho social e cultural estabelecido com a Europa.

Mesmo iniciativas governamentais como do ex-presidente negro³⁴ Nilo Peçanha, que criou escolas profissionais para os filhos dos trabalhadores, esteve carregada de uma preocupação do Estado nação incapaz de romper com a exploração e com a negação de direitos à população negra.

O Brasil se constituiu por uma maioria negra, mas mesmo assim o povo negro ficou de fora do acesso aos direitos sociais. Por que isso aconteceu? Segundo Guimarães (2004, p.277), “o Brasil é um país branco.” Em suas pesquisas Bento (2002) verificou como a classe

³⁴ PRESIDENTE Negro: Nilo Peçanha. GELEDÉS, São Paulo, 18 jul. 2016, em Afro-brasileiros. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-presidente-negro-nilo-pecanha/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ascendente se apropriou de uma ideologia que privilegia um grupo em relação aos demais grupos. Existe, desse modo, uma supremacia em termos econômicos, políticos e societários.

A política de branqueamento é uma marca que o Brasil carrega, mas, uma tentativa fracassada, porque hoje a população negra representa a maioria neste país. Contudo, sabemos como esta política afetou o modo como a política social é pensada, como a educação profissional foi instituída: “a descolonização é, em certa medida, a consecução ou complementação do processo de democratização e formação do Estado nacional que se deu de forma imperfeita” (FERREIRA, 2014, p. 263).

O privilégio racial foi pernicioso e eficaz no sentido de compreender que “a branquitude é assim entendida como resultado da relação colonial que legou determinada configuração às subjetividades de indivíduos e orientou lugares sociais para brancos e não brancos” (SILVA, 2017, p. 21).

Então, partimos deste cenário, trazendo uma discussão mais detalhada acerca da educação profissional pública e da questão racial, no que concerne à presença do viés racista, sexista e classista frente a dinâmica social vigente, de modo a avançar na construção de reflexões que contribuam para o presente debate.

Para Ramos (2019, p.18) “utilizaremos o colonialismo como o momento histórico que constitui a modernidade e todos os dilemas que nela existem”. Em síntese, sabendo que antes mesmo da formalização da educação profissional, no Brasil já existiam saberes profissionais negros e tecnologia africana e afrodiaspórica. Como Cunha Júnior (2015, p.111) explicou “temos material para repensarmos as nossas ideias sobre os africanos e afrodescendentes, e também sobre os europeus, sobre as relações destes na construção da produção brasileira”.

Portanto, após expor a construção dos elementos constituintes da pesquisa, entendemos que a colonialidade-modernidade, respeitando as devidas conjugações históricas, constitui a educação profissional e a questão racial. A seguir, partiremos para o debate frente ao viés racista-sexista-classista, entendendo que este está interseccionado³⁵ e se apresenta frente a uma dinâmica societária específica.

³⁵ Reconhece-se as críticas referentes ao conceito de interseccionalidade, assim como também o debate empreendido por Helena Hirata (2014) em relação aos conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade. Na pesquisa o conceito de interseccionalidade se tornou central pelo debate sobre questão racial e de gênero.

2.2) Racismo-Sexismo-Classismo

E porque para esta pesquisa é importante compreender o viés racista-sexista-classista relacionado a educação profissional pública sob uma perspectiva interseccional? Primeiramente, consideramos a colonialidade-modernidade, de modo a entender que esta produz e estrutura este viés, que se constitui indicando as formas injustas frente a dinâmica societária.

Em segundo lugar, a interseccionalidade como uma ferramenta de luta política (AKOTIRENE, 2019) possibilitou identificar as opressões instituídas. Neste sentido, a concepção de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) possibilitou observar o cruzamento das opressões que atravessavam a vivência das mulheres negras. Deste modo, “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, 177). A interseccionalidade aqui empreendida permitiu identificar o entrecruzamento dos elementos que se colocam frente ao processo histórico e estrutural (GONZALEZ, 2018) e que circundam a origem da educação profissional pública.

No passado, como já apontado, o ingresso da população negra foi mínimo (SILVA; ARAÚJO, 2005), assim como para as mulheres os estudos nas escolas profissionais passavam inicialmente pela economia doméstica e prendas manuais. Enquanto os homens eram preparados para a indústria, elas eram preparadas para o lar, situação que só começou a se modificar com a maior demanda de mão de obra para a indústria, o que fez com que as mulheres pudessem fazer outros cursos (CUNHA, 2005a).

Como explica Azevedo (1987, p.57), “além dos ex-escravos, pobres nacionais e índios, também as mulheres mereceram um lugar nestes discursos de reconhecimento do potencial de braços a ser incorporado ao mercado de trabalho e à sociedade em termos mais gerais”. As memórias sobre a educação profissional nos levam a observar o debate classista, e quando recuperamos o marco legal, observamos a presença de outros processos que vão além da perspectiva de classe. É inevitável a presença do debate sobre trabalho e, conseqüentemente, em relação à classe, mas compreende-se que esta contenda se articula com o racismo e o sexismo, dimensões que não escaparam à constituição da formação social brasileira.

Por esta razão, ao reconhecer a existência das relações de poder, identifica-se a presença do viés racista-sexista-classista que estruturou a realidade concreta e que se movimenta de forma não fragmentada. Ainda, não há uma sobreposição de um sobre o outro, como Kimberlé

Crenshaw (2020, p.76) afirmou: “quando um discurso não reconhece a importância do outro as relações de poder que cada um tenta enfrentar são fortalecidas.”.

Ao examinar a história da educação profissional observou-se que a mesma “nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna” (AKOTIRENE, 2019, p.44), e nos coloca frente a um olhar que aciona a visão para além do que repousa na superfície do debate empreendido. Além disso, a interseccionalidade, “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, 177).

O viés racista-sexista-classista presente na origem da educação profissional pública está no espaço-tempo da colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005). A colonialidade foi funcional ao projeto da modernidade, contribuindo para uma fragmentação que naturaliza práticas racistas, sexistas e classistas, como se estivessem separados. Ademais, tenta anular o que é afrodiaspórico e enaltece o que é europeu. O enaltecimento eurocêntrico desconheceu os saberes africanos e afrodiaspóricos. Obviamente que “para melhor conhecermos a história do fazer e pensar africano contido na nossa história, precisamos ultrapassar o pensamento eurocêntrico” (CUNHA JUNIOR, 2015, p.106).

As ideias eurocêntricas influenciaram política e socialmente o território brasileiro, sendo um dos pilares para a formalização da educação profissional no Brasil. Sabemos que a educação profissional pública foi enquadrada neste esquemático projeto de sociedade. Esta foi uma dinâmica que tentou estabelecer um padrão para as pessoas negras, que foram cientificamente medidas e estudadas e consideradas seres patológicos, porque fugiam do padrão eurocêntrico. Esta estrutura impulsionou a construção de uma história que desumaniza as pessoas negras e todo(a) aquele(a) que não fizesse parte do mundo de arranjos.

Para as mulheres negras ainda foi mais complexo. Sua imagem foi associada à mãe preta, mulata e doméstica (GONZALEZ, 2018). A negação à educação, o apagamento dos saberes tecnológicos africanos e afrodiaspóricos femininos, bem como o ingresso mínimo na educação profissional no passado, vem nos mostrando que a população negra atravessou os tempos reexistindo. Assim, “no Brasil, ainda que existam discursos em contrário, a origem social, de classe, gênero e cor, são fatores que exercem influências, muitas vezes, determinantes para o acesso escolar, em todos os níveis de ensino” (SOUZA, 2017, p. 110).

Não é difícil verificar as contradições que ainda precisam ser superadas numa sociedade em que a igualdade se estrutura pelo poder de compra de cada um(uma), dissimulando a existência estrutural do viés racista-sexista-classista.

Por fim, o classismo se revela pela finalidade original. A educação profissional pública foi voltada aos filhos dos trabalhadores. Essa foi uma educação que buscou normatizar a sociedade considerada ociosa (BRASIL, 1909). O viés racista se mostrou no projeto societário brasileiro, constituído para que a elite continuasse seu processo de domínio segregando e desumanizando a população negra, por isso o seu ingresso originalmente foi mínimo (SILVA; ARAÚJO, 2005). O sexismo, se apresenta também na educação profissional, porque as mulheres negras também estavam à margem do acesso educacional. Também se destaca que quando as mulheres foram incluídas era para ingressarem em cursos como economia doméstica e prendas manuais (CUNHA, 2005a).

2.3) O entrecruzamento e as determinações do racismo estrutural

Reafirmamos que raça, gênero e classe estão interseccionados e não são tratados como categorias soltas no debate aqui pretendido. Dito isso, quando trazemos para esta contenda a conexão com o tema educação profissional pública, questão racial e de gênero, encontramos o desafio de relacioná-los, porque pelo próprio caminho dado parece não existir o entrecruzamento entre as categorias no conjunto estudado.

O viés racista-sexista-classista é um processo desafiante. Nossa mentalidade ocidental foi treinada para fragmentá-lo e colocá-lo de forma invisível. Quando nos deparamos com acontecimentos racistas associamos à dinâmica individual, ou seja, um sujeito ou um grupo de pessoas estão sendo preconceituosas, mas a formação estrutural que há neste conjunto, muitas vezes, não identificamos (ALMEIDA, 2019).

Devemos estar atentos(as) para entender que o racismo vai além do individual. A “concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos” (ALMEIDA, 2019, p. 37). Dessa maneira, não temos dúvida de que quem pratica o racismo deve responder judicialmente por isso.

Sabemos que “do ponto de vista racial, todos nós fomos educados numa sociabilidade para sermos não negros e sim brancos; não-mulheres empoderadas, mas mulheres dóceis” (ALMEIDA, 2013, p. 237). Partindo desta afirmação é que identificamos os reflexos dessa sociabilidade que fortaleceu relações de dominação em termos raciais e de gênero.

Ainda que atualmente a educação profissional pública esteja articulada a uma concepção instituída nos pilares da justiça social e da inclusão social (IFB, 2011), diferente do seu objetivo inicial que resguardava a prática assistencialista e o viés classista (BRASIL, 1909), este

entrecruzamento no concreto-histórico permitiu a aproximação com fatos sociais que se assentaram às circunstâncias de sua finalidade primeira diante da questão racial e de gênero.

A educação profissional pública foi concebida com a intenção de formar os filhos da classe trabalhadora, uma proposta que não foi embasada na mera inocência política de apoio aqueles que não tinham recursos para sua subsistência. O que está na superfície não mostra o que de fato era o projeto de nação para o progresso do país, e o projeto de nação continha racismo.

Lélia Gonzalez (2018, p.207) nos alerta que “é por essa via que dá para entender uma série de falas contra o negro e que são como modos de ocultação”. A própria negação ao acesso à educação tornou a realidade da população negra ainda mais complexa.

Estudando de maneira mais profunda, foi possível identificar que a modalidade de educação profissional foi parte da construção do projeto de Estado de nação positivista que materializou um Brasil moderno. A industrialização precisava acontecer e o projeto de nação positivista contemplou a população negra partindo da ideia de diferenciação das raças, como podemos observar nas palavras de Almeida (2019, p.29, grifo do autor):

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*.

As diferenças baseadas em raça e cor, ao longo do tempo, foram utilizadas como mecanismos de dominação, colocando o povo negro em um lugar de subalternidade, de modo que se tornaram cada vez mais intensos os processos de desigualdade racial. Este momento histórico, que afirmou cientificamente que as características físicas de determinado povo o tornavam menos inteligente, classificando-o racialmente, determinando qual o lugar a ser ocupado pelas pessoas negras na sociedade, reforçou os processos de desigualdade racial no Brasil que nos acompanham até o presente momento.

A classificação racial nos diz sobre a dinâmica societária nas e entre as classes, entre as raças e entre gêneros. Então, ao afirmar que determinado grupo é apto para o trabalho manual e outro para o trabalho intelectual, precisamente foi se potencializando quem será privilegiado e elegível para ocupar certos ambientes e isso inclui o acesso à educação.

No passado as iniciativas que potencializaram o ingresso da população negra na educação foram poucas, porque como Conceição (2019, p. 44) identificou em sua pesquisa “a

população negra não foi o alvo principal das iniciativas educacionais do sistema oficial, mas os trabalhadores livres, brancos, sobretudo imigrantes, para o segmento negro a inserção será paulatina e a partir de muitas lutas”.

Mesmo com as lutas e resistências do povo negro, a lógica de dominação foi materializada e estabelecida, determinando os espaços que estes ocupariam. A desumanização e a negação de direitos foram determinantes para a consolidação do projeto da classe dominante (ALMEIDA, 2014). Como alternativa de escolarização, e de modo um tanto quanto curioso, o acesso a educação profissional pública não foi dado de maneira mais ampla às pessoas negras (CONCEIÇÃO, 2019).

Então “o que está faltando é mostrar que existe um componente que coloca a população negra em desvantagem do ponto de vista do acesso? É o racismo!” (ALMEIDA, 2013, p.237). O racismo legitimado a partir dos processos positivistas que classificavam racialmente dizendo quem é mais ou menos inteligente, a ideologia de branqueamento, ou ainda colocar em dúvida a capacidade intelectual da população negra, confirmam a existência de uma realidade corroborada pela presença do racismo estrutural.

Conforme Gonzalez (2018, p.311) explica “não é necessário dizer que, neste tipo de estrutura, onde tudo e todos têm um determinado lugar” as pessoas negras classificadas e subalternizadas foram especialmente destinadas a espaços que deveriam ocupar. Desta maneira,

desde o século XX, a educação profissional foi uma das alternativas de acesso da população negra à escolarização para tentar se inserir na sociedade capitalista. Primeiro porque esta se constituiu, inicialmente, numa modalidade de educação voltada para os mais pobres (numa perspectiva assistencialista) e segundo por estar associada a formação profissional, o que possibilitaria uma expectativa/mito de empregabilidade no âmbito de uma sociedade capitalista (CONCEIÇÃO, 2019, p.44).

A educação profissional pública está articulada à realidade concreta, não se desloca desta e encontra-se interligada ao movimento histórico societário, sustentado por discursos formados por verdades pautadas na ideia de privilégio. “Vale ressaltar que a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiados quanto os prejudicados), que o reproduzem” (GONZALEZ, 2018, p. 97).

A reprodução ideológica sobre a incapacidade intelectual das pessoas negras ressoou no conjunto da sociedade. A disseminação desta ideia teve seus *beneficiários e os prejudicados* como Lélia Gonzalez (2018) expressou: “os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos” (ALMEIDA, 2019, p. 56). Estes projetos são determinantes na vida cotidiana da população negra.

Os *prejudicados*, como Lélia Gonzalez (2018) afirmou, são as pessoas negras, que tiveram seus direitos negados durante séculos, como o direito de estudar que só foi alcançado por meio de resistências e lutas. Até os dias atuais as pessoas negras são colocadas neste lugar de subalternidade na dinâmica societária.

Sabemos que estes processos de subjugação e desigualdade incide também nos espaços escolares. Desta forma “a escola que deveria ser um espaço de combate às desigualdades tornou-se mecanismo de manutenção das hierarquias segundo o pertencimento étnico-racial e de classe” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 50). Isso também se dá com a questão de gênero. Presente no ambiente escolar, o racismo é parte do círculo histórico da constituição do poder hierárquico, impregnado nos mais diversos setores, não sendo diferente com a educação profissional pública.

O viés racista-sexista-classista é potencializado pelos elementos históricos e estruturais. “A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento” (ALMEIDA, 2019, p.51). Segundo Moura (1988a, p.10),

O caso do negro tem especificidades, particularidades e um nível de problemática muito mais profundo do que o do trabalhador branco. Mas, por outro lado, está a ele ligado porque não se poderá resolver o problema do negro, a sua discriminação, o preconceito contra ele, finalmente o racismo brasileiro, sem atentarmos que esse racismo não é epifenômico, mas tem causas econômicas, sociais, históricas e ideológicas que alimentam o seu dinamismo atual.

O racismo no âmbito escolar também é estrutural e se apresenta a partir do concreto-histórico combinando elementos econômicos, sociais e políticos. A realidade nos leva a entender que, mesmo na contemporaneidade, certas formações profissionais ainda são direcionadas às pessoas não negras. Há, desta forma, o enegrecimento de algumas formações e profissões e o embranquecimento de outras. Segundo Almeida (2019, p.62),

mesmo hoje, quando as teorias racistas estão desmoralizadas nos meios acadêmicos e nos círculos intelectuais que a gestaram, na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador.

Como podemos determinar a formação profissional pela cor da pele? Esta é uma criação que reproduz socialmente desigualdades e que foi gerada por práticas racistas que penetraram nos mais diversos espaços e instituições. Para Grada Kilomba, “a *negritude*, por outro lado, é significada pela marcação. Eu sou marcada como diferente e incompetente: diferente “você não é daqui”” (KILOMBA, 2019, p.62). Essa é uma marca que designa onde as pessoas negras devem estar, o que devem estudar, no que devem trabalhar e este processo é histórico.

Nossa teorização adotou a defesa de que o racismo é estrutural, atravessando as esferas política, econômica e social. Não é, portanto, somente um processo individual ou apenas institucional. Não é unilateral em sua materialização, por isso é eficiente em sua dinâmica, já que a desigualdade racial é um fator presente dos nossos tempos (ALMEIDA, 2019). De acordo com Ferreira (2020, p.109),

Esse projeto ao mesmo tempo foi parte da formação de um mercado que se pretendia assalariado de trabalho no Brasil. O aumento da oferta de trabalhadores com os imigrantes da Europa, associado à tentativa de extermínio da população negra modulou esse projeto racializado de civilidade capitalista no país.

Por fim, Almeida (2019) nos lembra também da importância de termos uma atitude que rompa com o silêncio diante da realidade que reproduz e naturaliza o racismo no espaço da educação profissional pública. É necessário instituir uma formação profissional antirracista. A seguir iremos ver a educação profissional em relação às mulheres negras.

2.4) A formação profissional e às mulheres negras?

O passado nos mostra a construção de uma educação com base moral para as mulheres, educadas para se ocupar da economia doméstica e das prendas manuais (CUNHA, 2005a). Segundo estudos de Reis e Martinez (2012), durante o século XX o Estado promoveu a formação profissional para as mulheres, organizada da seguinte forma:

aos homens o ensino para trabalho nas indústrias e para as mulheres, o ensino voltado às atividades do lar ou ao auxílio da renda familiar, ou seja, o ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “prendas manuais” para o sexo feminino” (REIS; MARTINEZ, 2012, p. 43).

O ensino profissional público, no passado, deixou evidente qual o espaço que cada um dos gêneros ocuparia na sociedade, de modo que “o gênero é sempre já vivido, gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente constituído” (CHANTER, 2011, p.9). Homens e mulheres foram sendo inventados, de acordo com uma normalização capaz de determinar qual a formação a ser apreendida, assim como qual o trabalho deveria ser realizado a partir dos gêneros. A educação profissional no passado revelou que

o ensino profissional feminino desempenhava o papel de prepará-las para serem melhores donas do lar, mais prendadas, conseguindo elas próprias confeccionar tarefas domésticas, como costurar, bordar, fazer chapéus e cuidar bem da casa, do futuro marido e dos possíveis filhos. As escolas profissionais também propiciavam a essas meninas uma oportunidade de ajudarem no orçamento familiar caso houvesse necessidade, tendo agora qualificação para trabalhar fora de casa, como professoras, como muitas egressas da Escola Profissional Feminina o fizeram (REIS; MARTINEZ, 2012, p. 43).

De maneira geral o que estava destinado às mulheres era uma instrução que garantisse sua conduta baseada nos preceitos morais, uma formação que pudesse apenas moldá-las para serem boas esposas, mães e donas de casa.

Como nos afirma Saffioti (2013, p. 61), “a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuindo para a subsistência de sua família e para criar riquezas sociais”, embora esta contribuição tenha sido diminuída pelo conjunto da sociedade.

Para as mulheres o ensino profissional seguiu para o fortalecimento do cuidado com a família e com o lar, enquanto para os homens a formação voltou-se ao trabalho na indústria (CUNHA, 2005a). A mulher ocupa o lugar de dentro e o homem o espaço de fora. Este arranjo foi estabelecido de acordo com a normalização determinada para cada gênero (CHANTER, 2011).

O modelo de educação profissional para homens e para as mulheres foi sendo construído de maneira desigual. Saffioti (2013, p.320) destacou que, em relação aos cursos ofertados neste período, “a mulher deve receber educação especial orientada pela “natureza feminina de sua personalidade” e tendo em vista sua “missão no lar””. Ainda, a autora explicou que estas expressões estão na lei orgânica do ensino secundário, o Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril 1942.

Dito isso, ao racializar o debate, verifica-se que surge outra lógica, a situação se modifica, porque, para a população negra, o acesso à educação resguardou fatos históricos que estão embasados em um racismo estrutural e de negação de direitos, como parte do projeto de sociedade capitalista (ALMEIDA, 2019).

O capitalismo como promissor nas formas de perpetuação das desigualdades raciais, possui um enredo ideologicamente eficiente que disseminou ódios, como racismo e a divisão em classes. “Portanto, não é o racismo estranho à formação social de qualquer Estado capitalista, mas um fator estrutural, que organiza a relações políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2019, p.181).

Este sistema vem cumprindo com o propósito de manutenção das riquezas dos mais ricos e sustenta um modelo de educação para a manutenção do *status quo* na ordem vigente. Desta maneira, o período em que a educação profissional pública foi criada tinha este forte juízo, de que a população “menos favorecida” acendesse no conjunto da sociedade (BRASIL, 1909).

A educação profissional, aos olhos das autoridades políticas da época, tinha como finalidade o combate à problemática social daquele período, por meio do projeto de nação pensado pelos positivistas, como já pontuamos (FERREIRA, 2020). E por esta razão,

Neste contexto foram criadas as escolas profissionais, no intuito de propiciar oportunidades de crescimentos pessoal e profissional. Não é sem propósito que este tipo de ensino tenha sido direcionado para camadas mais pobres da população, que geralmente não possuíam muitas oportunidades de ascensão econômica e social. (REIS; MARTINEZ, 2012, p. 43).

A realidade brasileira no contexto de criação da escola profissional pública tinha um direcionamento com intenções políticas (SILVA; VELOSO, 2013; CONCEIÇÃO, 2019). Mas, e o acesso das mulheres negras nas escolas profissionais femininas? Segundo Reis (2013, p.118), em relação à Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, houve “a inclusão de negras, pardas e brancas em sua composição”.

Com certeza “é necessário afunilar as interpretações na tentativa de dar conta dos nuances que envolvem a mulher negra e sua participação” (SOARES *et al*, 2017, p.686). No que concerne ao acesso à educação profissional pública, a história nos mostra que este caminho foi complexo, porque as mulheres negras estavam em ocupações laborais, como, por exemplo, os serviços domésticos. Conforme Lélia Gonzalez (2018, p.44) apontou “ela se volta para a prestação de serviços domésticos junto as famílias das classes média e alta da formação social brasileira.”. De acordo com Reis (2013, p.41),

em geral, os esforços do governo federal, relativos ao ensino profissional, eram voltados especialmente ao público masculino, alvo dessas instituições criadas em 1909. As iniciativas referentes à educação profissional feminina só eram encontradas em âmbito estadual e em momento posterior.

A educação profissional foi direcionada às mulheres na sociedade brasileira um pouco mais tardiamente. Alguns Estados fundaram as escolas profissionais femininas em 1911 (REIS, 2013), pois estas foram previstas no marco legal, como ocorreu na cidade de São Paulo (BRASIL, 1911).

Diante disso, as construções que materializam o racismo-sexismo-classismo frente ao acesso à educação se legitimaram como elementos naturais no conjunto da sociedade, traduzidos em um discurso de responsabilização individual, para consolidar o interesse da classe dominante. As mulheres negras não acessaram a educação. A responsabilidade então foi considerada exclusivamente dessas, retirando desse processo a responsabilidade da composição social e estrutural. A figura que segue mostra a participação das mulheres em um curso, mas quando procuramos as mulheres negras identificamos a presença de poucas.

Figura 3 - Escola Profissional Feminina em São Paulo 1919 – Curso de Flores.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Para as mulheres e meninas negras, o movimento sócio-histórico mostrou que, “o fato de ser mulher implica maior desigualdade, embora o fator racial acentue discriminação” (GONZALEZ, 2018, p.106). A condição que foi imputada às mulheres negras no Brasil, tornou complexo o ingresso à educação, porque “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (GONZALEZ, 2018, p. 44).

As mulheres e meninas negras, conforme a história aponta, desde cedo desempenharam atividades laborais, sendo obrigadas a trabalhar com baixas remunerações para sobreviver. Assim, a formação educacional se tornou caminho difícil. Com o ingresso mínimo nas escolas profissionais femininas, essas mulheres tinham que lidar com a desigualdade racial (GONZALEZ, 2018; SAFFIOTI, 2013).

Posto isso, “pelo que até agora foi exposto, já se pode perceber a profunda importância do papel da mulher negra em nossa sociedade e como o estudo deste tema assume um valor de tal ordem” (GONZALEZ, 2018, p.45), já que houve uma materialização da segregação das mulheres negras na sociedade brasileira e uma negação de direitos a estas, especialmente no que se refere à formação educacional. Para Almeida,

Assim, conclui-se que na trama da construção da identidade feminina negra no Brasil a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de tornar-se mulher negra, seja pela aceitação de um não lugar social, seja pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada e, nesse caso, a intervenção estatal esteve fortemente presente a partir da inexistência de políticas públicas eficazes que contemplassem, de fato, a escolarização de mulheres negras (ALMEIDA, 2009, p. 231).

Segundo Reis e Martinez (2012, p.34), o ensino profissional para as mulheres de maneira geral se diferenciava, porque “as escolas profissionais geralmente são associadas ao intuito de formação de mão-de-obra para industrialização, em virtude da modernização do Brasil. Contudo, nem sempre as moças formadas pelas escolas profissionais iriam trabalhar no setor fabril”.

Segundo Cunha (2005a), a escola profissionalizante Wenceslau Bráz³⁶, por exemplo, era masculina até 1921. Só após o aviso nº163, de 28 de outubro de 1921, do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, esta escola passou a ser mista, incluindo as mulheres. Importante dizer que as escolas femininas tinham cursos de prendas e economia doméstica. A presença das mulheres em escolas profissionais se iniciou em alguns estados um pouco mais tarde.

O fato é que, mesmo com as escolas profissionais permitindo o ingresso das mulheres, a realidade das mulheres negras, de acordo com dados históricos, foi representada por luta (GONZALEZ, 2018).

O que foi o ensino profissional para as mulheres negras? O ingresso na educação formal, mesmo dentro da lógica da formação para as coisas do lar, com noção de civilidade e sociabilidade, foi mínimo para a população negra (CONCEIÇÃO, 2019). A interseccionalidade de raça-classe neste contexto das mulheres negras leva a compreender que

as atribuições de raça e classe são tão entremeadas uma pela outra que fica difícil delimitar qual delas se alinha primeiro à impossibilidade de estudar que já está posta na medida em que as políticas públicas educacionais desse período não concebiam a democratização do ensino secundário. A necessidade de sobrevivência era, sem dúvida, urgente e não poderia ser sobreposta (ALMEIDA, 2009, p. 226).

As mulheres de forma geral conquistaram o reconhecimento de suas capacidades intelectuais e lutaram para romper com as amarras conservadoras e patriarcais, como a tripla jornada a que são submetidas, trabalhar, estudar e ainda se ocupar das tarefas de casa. Para as mulheres negras, além do complexo desafio, estas se deparam com as especificidades relacionadas ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Neste sentido, não se pode perder de vista que este debate é amplo, porque ainda estamos envoltos nas contradições referentes ao acesso estudantil das mulheres negras na educação profissional, que são sobreviventes de um sistema que corroborou para a manutenção

³⁶ “A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz fazia parte de um conjunto de ações para transformar e reorganizar as Escolas de Aprendizes Artífices concretizadas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional” (LUCAS; NETA, 2020, p.10).

de sua condição de subalternização. “É nesse sentido que o racismo, enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas, denota sua eficácia estrutural” (GONZALEZ, 2018, 268).

Essa é uma lógica opressora. “O estilo próprio dos pioneiros da educação no Brasil tornou as emergentes escolas públicas espaços onde séculos de supremacia europeia branca foram reescritos nas linguagens da ciência” (DÁVILA, 2005, p. 116). É perceptível o formato de educação que foi concretizado e identificamos a intersecção do viés racista-sexista-classista, que coloca as mulheres negras em um patamar de segregação neste processo educacional.

A verdade é que as mulheres negras tiveram desafios, logo “sempre que ela é interpelada, a ela está sendo negada uma filiação nacional autêntica com base na ideia de “raça””. (KILOMBA, 2019, p.113), e aprofundamos esta interrupção e negação nesse lugar que coloca as mulheres negras como principais responsáveis de sua condição social e econômica (CARNEIRO, 2011).

Sem dúvida, será preciso uma mudança radical para ultrapassarmos as ideias disseminadas de que há uma democracia racial no Brasil, fazendo acreditar que é possível alcançar a igualdade entre as raças em um sistema desigual com contradições. Ao “refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldades em perceber que o sistema de ensino destila em termos de racismo” (GONZALEZ, 2018, p. 70), e contribui para estruturar o sexismo e classismo frente à dinâmica social.

Como podemos observar, as escolas profissionais foram criadas porque se pensava que estas poderiam resolver os problemas sociais graves como a miséria, a violência, desigualdade racial, então as políticas educacionais implementadas,

não refletiram somente as visões de elite sobre degeneração, elas projetaram direções que tipicamente contribuíram para a desvantagem de brasileiros pobres e não-brancos, negando a eles acesso equitativo aos programas, instituições e recompensas sociais que as políticas educacionais conferiam (DÁVILA, 2005, p.115).

Às mulheres negras, restou o destino com desigualdades pelo próprio modelo de educação e acesso mínimo. Devemos estar atentos(as) e ter criticidade para entender que existe uma diferença na dinâmica societária colocada para as mulheres brancas e negras. O cotidiano para as mulheres negras não se assemelha ao das mulheres brancas. Este movimento deixa evidente que, para as primeiras, há uma complexidade que foi conformada na história do acesso à educação. Uma realidade com desigualdades que tornam ainda mais visível a presença do emaranhado das relações raciais que são dessemelhantes.

Portanto, o aparato teórico despendido até aqui nos permite realizar a tarefa de evidenciar a presença do viés racista-sexista-classista direcionado às mulheres negras, desde a

ausência de instrumentos promotores ao acesso à educação, até a reprodução de determinantes segregadores. Neste sentido, a educação profissional foi privilégio para quem?

2.5) Educação profissional pública, privilégio para quem?

A educação profissional pública se insere em um formato dicotômico de educação. Havia, neste período de sua criação, uma educação para a elite e outra para as(os) trabalhadoras(es). A educação profissional pública, quando foi concebida, teve, como maioria dos ingressantes, pessoas de raça/cor branca (CONCEIÇÃO, 2019; SILVA, VELOSO, 2013).

A dicotomia entre educação profissional e educação propedêutica foi gerada de modo que o projeto de nação pensado pelos positivistas e liberais da época materializasse um Brasil com resquícios coloniais, mas carregando a ideia de modernidade, ou seja, materializando o que chamamos de colonialidade-modernidade, nos termos de Quijano (2005), como já dialogamos.

E, deste modo, “foi dos positivistas que partiu a primeira manifestação havida no regime republicano com respeito à formação da força de trabalho, particularmente no tocante à aprendizagem de ofícios manufatureiros” (CUNHA, 2000b, p. 92), e industriais de forma que o país progredisse e, por meio da formação da classe trabalhadora, concretizasse o futuro do Brasil.

No sentido de tornar o país uma nação mais igualitária, porém, devemos lembrar que ainda havia muita segregação da classe daqueles denominados “desfavorecidos”, sendo também a população negra representada nesta classe. Esta não estava amparada pelo conjunto da sociedade. A realidade é que a condição do povo negro neste período era de absoluto distanciamento das riquezas e dos direitos no Brasil (GONZALEZ, 2018). Como observamos,

os negros eram espezinhados cotidianamente, zombados pela imprensa, impedidos do acesso a alguns bens e serviços, preteridos em determinados setores do mercado de trabalho formal, prejudicados pelas diretrizes governamentais no sistema educacional, despojados de certos direitos sociais (DOMINGUES, 2013, p. 90).

Fica evidente com o pensamento de Domingues (2013), que não podemos deixar de abordar a questão de classe sem incluir o povo negro, estes que se encontravam representados na classe trabalhadora. Isso porque “a classe trabalhadora brasileira [...] é originária dos escravos africanos, dos artesãos e artistas negros e mestiços” (GUIMARÃES, 2004, p.281) e formou a base de sustentação societária para a classe dominante.

Não podemos deixar de dizer que a sociedade capitalista, mesmo com a proposta de formar o trabalhador livre, herdou as marcas da servidão do colonialismo, bem como toda retórica ideológica da exploração da mão de obra dos negros e negras.

A formação sócio-histórica brasileira apresenta-se em meio à conjuntura antagônica, na qual a nova ordem que primava por um Brasil moderno alimentava a composição do viés racista-sexista-classista no conjunto da sociedade. Nela a educação, de forma geral, foi estruturada:

o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais, os industrialistas brasileiros diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais (CUNHA, 2000b, p 94).

A educação profissional pública, destinada aos(às) trabalhadores(as), formaria os profissionais para potencializar o desenvolvimento econômico no país, sustentando “valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização” (CUNHA, 2000b, p. 94). Porém, estes novos padrões não conseguiram contemplar o povo negro de forma integral. Estes não conseguiram alcançar a ascensão tão almejada com o advento da industrialização. Ao contrário, a desigualdade racial foi se intensificando cada vez mais, ampliando o distanciamento entre estes e as riquezas sociais.

Toda essa configuração do trabalho apreendida nesse período nos leva a identificar a manutenção da subalternidade do negro, que está atrelada ao seu grupo racial. Continuam nos trabalhos informais ou ocupando postos precarizados e de pouco prestígio social que, como o trabalho doméstico, tem um forte viés colonial (RAMOS, 2019, p. 113)

Segundo Cunha (2000a), desde a colonização, havia uma diferenciação dos ofícios: o que deveria ser realizado pelos trabalhadores livres (brancos) e o que a população negra poderia realizar como atividade laboral. Nos considerados pelos brancos como uma atividade sua “procurava-se “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício” (CUNHA, 2000b, p. 90). Há, explicitamente, um acirramento no interior das classes subalternas e empobrecidas em termos raciais, pois para negros e brancos havia uma diferença das ocupações laborais.

A ideologia do branqueamento³⁷ também permeou a diferença das ocupações entre pessoas negras e brancas. Por isso, é estratégica para o projeto de nação que a classe dominante desenvolvia no Brasil, uma empreitada para que, aos poucos, o país fosse saindo do que

³⁷ “O branqueamento [...] é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu *ethos* de matriz africana” (DOMINGUES, 2002, p. 565).

consideravam “atraso”. Deste modo, “a defesa do branqueamento contra o denegrimiento da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido” (CUNHA, 2000b, p. 90) pelo povo negro. Isto posto, o branqueamento se firmou ideologicamente no sentido de fazer com que as atividades laborais fossem selecionadas de modo que as pessoas brancas desenvolvessem trabalhos especializados e os negros exercessem trabalhos subalternos.

Esta dialética cumpriu um papel importante para ir materializando a lógica de desigualdade presente no modo de produção capitalista, garantindo o lugar a ser ocupado pelo povo negro. No Brasil, isso significa identificar neste processo a subordinação da classe trabalhadora em relação à classe dominante, pois a classe de trabalhadores neste país tem cor, como podemos observar nas palavras de Lélia Gonzalez quando se refere à força de trabalho negra que “sistematicamente discriminada no mercado de trabalho, [...] ficou confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração” (GONZALEZ, 2018, p.221). Importante destacar que, historicamente, a força de trabalho da população negra sempre esteve submetida aos donos dos meios de produção no Brasil, no conjunto colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005).

O debate do viés racista-sexista-classista na dinâmica societária capitalista, conforme Lélia apresentou, sustenta “o privilégio racial é um dos pontos centrais dessa posição, uma vez que ela evidencia como, em todos os níveis, o grupo branco foi o beneficiário da exploração dos grupos raciais” (GONZALEZ, 2018, p. 63). Certamente, o acesso à educação também foi um privilégio para poucos e beneficiou as pessoas da classe mais abastadas. A população negra não foi privilegiada nestes termos, a não ser para dar continuidade ao processo de manutenção da ordem vigente, tendo acesso mínimo à formação profissional no passado.

Estudar foi um privilégio para alguns, apenas àqueles que compunham a elite brasileira, pois o “processo de constituição do Brasil como Estado-nação com as profundas marcas de desigualdade, violência e privilégio que carrega ainda hoje” (ORTEGAL, 2018, p. 420), demarcou a profunda segregação da população negra. Basta lermos o texto de Anísio Teixeira, *Educação não é um privilégio*, e identificarmos que

a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como esse ensino não chega a formar o "privilegiado", aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular (TEIXEIRA, 1989, não-paginado).

Deste modo, a educação carrega a ideia de que poderá fazer as pessoas ascenderem socialmente ou mantê-las em um lugar determinado, fomentando uma dinâmica classista e

atendendo à racionalidade do complexo movimento econômico, materializando o contrato social capitalista.

Logicamente, estamos inseridos(as) em uma sociedade estruturada por classes, em que existe a apropriação da força de trabalho e onde se corporificam ideologias que proporcionam a aceitação de que um determinado grupo seja privilegiado e sustentado pela classe subalterna. A classe dominante dissemina a ideologia de que este é um processo naturalizado na ordem vigente, fazendo acreditar que as desigualdades racial e social não podem ser evitadas, como se fossem parte do jogo da vida cotidiana.

A lógica que impera na dinâmica capitalista se estrutura pela divisão de classes. E, para nós, a classe predominante no Brasil com certeza não são os donos dos meios de produção, e sim a classe que vende sua força de trabalho para sua sobrevivência, majoritariamente composta pela população negra. Para entender esta realidade é preciso

ir além de se afirmar, por exemplo, que o país vive sob o regime capitalista, socioeconomicamente dividido entre classes desiguais, de modo que a parcela minoritária da população brasileira vive em condição de abundância patrimonial, enquanto a maior parte da população vive em condições de pobreza ou extrema pobreza. Informações como estas, embora verdadeiras, são apenas a expressão superficial da realidade social, que mantém ocultas as estruturas e dinâmicas que determinam e produzem tal realidade (ORTEGAL, 2018, p. 425).

A classe dominante e a classe trabalhadora estão em lados opostos pelas próprias condições intrínsecas a cada uma delas. Enquanto alguns vivem de forma abastada, a maioria das pessoas subsiste em condições de escassez. A desigualdade é racial e afirmamos isso porque a maioria da população é preta ou parda e se encontra em condições bem diferentes da classe dominante.

O viés racista-sexista-classista conduz à sociabilidade segmentada, de modo a verificarmos o conflito societário frente à desigualdade racial, que, como Almeida (2019) explicou, não é exclusivo. De acordo com o autor, "o conflito social de classe não é o único conflito existente na sociedade capitalista" (ALMEIDA, 2019, p.97). Ele é gerado por embates e desacordos que são estruturados não apenas pelos antagonismos de classe, mas também pelas diferenças referentes à raça, gênero e sexualidade.

A questão racial no Brasil não se delimita ao debate da desigualdade social, por isso sua complexidade se estende e transcende o que está na superfície. Não é impactada apenas pela desigualdade social, muitas vezes entendida como econômica, mas também pelas diferenças racial e de gênero, como nos revelou Ortegá (2018, p. 429):

faz-se importante que as formulações e estudos a respeito destas, numa perspectiva de totalidade, também incluam tensões raciais aqui apresentadas, além das de classe,

gênero, sexualidade e outras. E tendo em vista o caráter crítico e socialmente comprometido das perspectivas teóricas aqui discutidas.

Comumente nos deparamos com a realidade que escamoteia o processo de desigualdade racial. Carolina de Jesus ilustrou bem esta situação em sua obra *Diário de Bitita*, quando diz que “os brancos, que eram os donos do Brasil, não defendiam os negros. Apenas sorriam achando graça de ver os negros correndo de um lado para outro. Procurando um refúgio, para não serem atingidos por uma bala” (JESUS, 1986, p. 56).

É preciso desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, para não reproduzirmos a desigualdade racial como algo natural, de modo que se entenda que “não existe “consciência de classe” sem consciência do problema racial” (ALMEIDA, 2019, p. 187). Assim, não existe consciência de classe, sem consciência racial e sem consciência de gênero.

o classismo não é criminalizado e parece ser socialmente aceito, enquanto o racismo é socialmente negado e judicialmente criminalizado. Em decorrência disso, é comum que os negros sejam alvos de uma suposta discriminação de classe que na realidade é racial (ALMEIDA SEGUNDO, 2019, p.21).

Quando identificamos de forma fragmentada o classismo que se apresenta a partir da aceitação social da sociedade, camuflamos a verdadeira intencionalidade frente ao processo de discriminação. Esta situação é habitualmente verificada. Basta olharmos para fora que encontraremos racismo imbuído de classismo e de sexismo. Estes se mostram como poderosos e silenciosos instrumentos que culminarão em processos ainda mais articulados para continuar a segregação racial e de gênero em nossa sociedade.

Parece que algumas dinâmicas cotidianas da vida humana são triviais, de modo a que as desigualdades são invisibilizadas. Em outras palavras, podemos ver o racismo ou o sexismo, mas não associamos a uma problemática estrutural. “Estamos numa sociedade classista, sexista, homofóbica. Tudo que há é no sentido de manter as hierarquias e desigualdades” (ALMEIDA, 2013, p. 237). Daí surge a necessidade de se estabelecer a conscientização referente à totalidade.

O viés racista-sexista-classista também poderá ser escamoteado, deste modo, “além da questão da suposta convivência racial pacífica, outra perspectiva que tenta negar ou minimizar o problema do racismo é a que atribui ao classismo um peso maior na explicação das desigualdades” (ALMEIDA SEGUNDO, 2019, p. 15). O classismo, dessa maneira, “tem como base a concepção meritocrática neoliberalista de que aqueles que acumularam riquezas e “venceram na vida” são indivíduos superiores” (ALMEIDA SEGUNDO, 2019, p. 17).

Expostas essas questões, o classismo nos parece estar associado à condição de subsistência da população, ou somente ao enfrentamento da pobreza ou da miséria. Mas, quando olhamos bem de perto, nos deparamos com a complexidade de situações envolvidas, como o

viés racista-sexista-classista e não podemos fragmentar estas categorias: elas estão interseccionadas.

2.6) Primórdios da educação profissional - aqui tem história

O arcabouço histórico da educação profissional guarda um passado anterior à sua formalização em 1909, que vem se estruturando desde a escravização. No Brasil, desde a colonização, os padres jesuítas formavam os que aqui habitavam, ensinavam artes e ofícios para a realização do trabalho nas empreitadas diárias como agricultura, serviços na cidade e nas igrejas. No Brasil imperial, a educação se tornou obrigatória para evitar a ociosidade e a marginalização (IMPERIOTI, 2017; CUNHA, 2000a).

Com a Proclamação da República podemos verificar que havia uma chamada para o progresso. A modernidade foi a saída do primitivo para o civilizado. Este foi um movimento que possibilitou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras em 1909, destinadas ao ensino comercial, industrial e agrícola (MANFREDI, 2002).

Com mais de 100 anos de existência, houve mudanças desde a concepção da educação profissional pública: em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices; em 1937, os Liceus Profissionais; em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas; em 1959, as Escolas Técnicas; em 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS, e, por fim, em 2008, os Institutos Federais de Educação (GARCIA *et al*, 2018). A educação profissional pública é parte dos movimentos político, econômico e social (MANFREDI, 2002).

Manfredi (2002) afirma que, na primeira república, que vai da Proclamação até 1930, o projeto político de industrialização e urbanização no Brasil gerou a necessidade de qualificação profissional dos trabalhadores brasileiros.

Os negros? Esses, após a abolição, saem de cena. Perdendo a centralidade no sistema produtivo baseado na escravidão de seus corpos, perderam importância na sociedade que se pretendia baseada em relações de trabalho livres e assalariadas. Afinal, pouco qualificados como eram, não puderam competir com a expertise dos europeus (FERREIRA, 2020, p. 34).

Com efeito, “a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional” (MANFREDI, 2002, p.94), materializando-se, cada vez mais, uma educação voltada para o mercado de trabalho, cuja nova racionalidade é profissionalizante, em contraste com a anterior, artesanal. Já a década de 1930 foi um período significativo para a comunidade negra no Brasil, especialmente em São Paulo quando surgiu a Frente Negra

Brasileira. Esse movimento, que rapidamente se espalhou pelo Brasil, foi central para a educação, sendo uma das formas para romper com a discriminação da população negra (DOMINGUES, 2008).

Na segunda República, período de 1930 a 1934, o governo provisório tinha como objetivo modernizar o Estado Brasileiro, tendo em vista a racionalização da administração pública, buscando, por meio da educação, a formação de profissionais qualificados. Já no Estado Novo, período de 1935 a 1942, a educação profissional se situa em meio a dualidade da educação, entre o intelectual e manual, sendo esta última o âmbito preferencial das pessoas negras, desde o processo de escravidão (MANFREDI, 2002). A partir deste momento houve o reordenamento do sistema educacional, nascendo assim o “Sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943)” (MANFREDI, 2002, p. 98).

Historicamente a educação profissional sempre foi parte do projeto político para o desenvolvimento brasileiro, com reconfigurações em cada período político. Durante a ditadura militar também foram realizadas reformas na educação profissional, como a sua obrigatoriedade no ensino médio, fato este que não teve prosseguimento. A ideia desenvolvimentista que proporcionou a realização de projetos nacionalistas, “a perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais” (MANFREDI, 2002, p.104). Com o fim da ditadura no Brasil e o novo período de redemocratização, a promulgação da Constituição Federal de 1988 deu início a um novo momento para a educação profissional.

Na década de 1990 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, buscando uma reestruturação em meio aos processos societários contraditórios. Para Manfredi (2002, p.114), “a reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas gestões do governo FHC é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas”, envolvendo projetos estatais e da sociedade civil.

Já nos anos 2000 houve o seu fortalecimento, com a retomada e expansão dos Institutos Federais, além do investimento nos processos de ingresso e permanência das/os estudantes. Enfatiza-se que a presente cronologia trazida sobre a educação profissional não está deslocada da realidade relacionada à questão racial, de classe e de gênero, já que estas se articulam, e uma vez que a dinâmica política, sócio-histórica e econômica no Brasil tem “um longo caminho a ser percorrido, já que as marcas de raça, gênero e classe, ainda produzem desigualdades profundas” (TOKITA, 2013, p.128). Em 2008 a educação profissional pública ganhou outros contornos, adquirindo um maior alcance nacional, com unidades espalhadas em todo território

brasileiro, de maneira que a capilaridade desta adensou o sistema educacional profissional, com a presença dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia³⁸.

Vale destacar que a educação profissional pública imprimiu, em sua concepção inicial, práticas assistencialistas no intuito de estabelecer um sentido de coesão social, apaziguando a desigualdade social. Mas como seria possível romper de maneira plena com as contradições inerentes ao viés racista-sexista-classista identificados no processo de materialização da educação profissional pública? Para solucionar esta questão há a defesa de uma práxis “que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (MEC, 2010, p. 18).

Porém se trata de processo longo, árduo e que não está totalmente posto, pois, as desigualdades raciais, de gênero e de classe se sustentam no cotidiano, bastando verificar os dados e indicadores sociais para observarmos esta desigualdade. O pensamento de Carneiro (2003, p.130) elege pilares como a “democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo”.

Compreende-se que se trata de um desafio posto à educação profissional pública, porque as contradições se intensificam conduzindo à disseminação e ao acirramento da desigualdade. Com toda certeza só é possível alcançar a verdadeira equidade por meio de um novo modelo de sociedade. Esta é uma premissa que se defende neste debate acerca das implicações aqui apresentadas.

Certamente que como “um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação” (CRENSHAW, 2002, 176). Como uma forma de reparação histórica, é necessário romper com a subordinação e materializar o acesso à educação, porque as pessoas negras não foram privilegiadas neste processo histórico, como a pesquisadora Conceição (2019, p.48) apontou que “os destinos dos sujeitos estavam delineados nas trajetórias educacionais acessíveis para cada grupo social”.

Por fim, é importante esclarecer que este debate sobre educação profissional pública buscou apreender os desdobramentos da colonialidade-modernidade e as consequências do viés

³⁸ Importante destacar que os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

racista-sexista-classista, de maneira a se aproximar do debate sobre permanência estudantil, uma vez que a tendência dominante foi a de perpetuar ideias e crenças, naturalizar desigualdades e disseminar um discurso de que o sucesso é proporcional ao nível de esforço e empenho individual. Dessa forma a subsistência da vida cotidiana se torna uma responsabilidade exclusiva do próprio indivíduo, que passa a acreditar que a meritocracia é a medida de todas as coisas (ALMEIDA, 2019; QUIJANO, 2005; SOUZA, 2017).

CAPÍTULO III – ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESIGUALDADES RACIAS E DE GÊNERO

3.1) A política de assistência estudantil do IFB:

A Política de Assistência Estudantil (PAE) possui princípios e diretrizes, bem como vem promovendo o acesso, a permanência e o êxito discente. A permanência estudantil, conforme descrito na PAE, tem a finalidade de incentivar o êxito estudantil, além de dirimir as situações de vulnerabilidade, potencializando assim o percurso escolar estudantil (IFB, 2020). A rigor, a PAE representaria o direito de permanência até o final do curso escolar, e neste sentido, o debate sobre a questão racial e de gênero também está situado neste contexto. A permanência estudantil se encontra interligada a política de assistência estudantil no IFB, possuindo cinco objetivos:

I - democratizar e promover as condições de permanência dos estudantes como um dos meios para o êxito escolar; II - prevenir e minimizar a retenção, a reprovação e a evasão escolar por meio de ações de cunho pedagógico, psicológico e social, bem como por meio da oferta de programas específicos; III - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. IV - promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica e os intercâmbios cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico. V - oferecer acompanhamento social, apoio psicológico, pedagógico, e demais atendimentos especializados, de forma humanizada, aos discentes (IFB, 2020, não-paginado).

Democratizar, prevenir, contribuir, promover e oferecer são verbos que fazem parte do conjunto de objetivos disposto na PAE, de modo a tornar a política um instrumento que seja capaz de proteger aqueles(as) que trazem as demandas sociais e econômicas para serem atendidas em suas especificidades. A presença da desigualdade racial e de gênero no espaço educacional se apresenta cotidianamente, como demonstraram os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/DF-2018), da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), de 2018. O estudo sobre o Perfil de Raça/Cor no Distrito Federal, trouxe informações de que os não-negros estão mais inseridos no ensino superior e os negros mais presentes na educação básica, sugerindo acesso tardio à escola ou maior desistência ou reprovação dos negros (CODEPLAN, 2018).

Esta realidade ainda acontece atualmente pelo próprio processo histórico de desumanização e abandono, por parte do Estado, após a abolição em relação à população negra, de acordo com o que foi apontado até aqui. Trata-se de um processo contínuo de desigualdade que foi se instituindo gradativamente, assim como o “desemprego, fome e miséria, têm a ver conosco, população negra” (GONZALEZ, 2018, p. 228). E os mesmos processos desiguais se reproduzem no espaço educacional. Conforme Prada e Garcia (2016, p.44) “não se superam as

desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, ao mesmo tempo, superar a materialidade das relações que as produzem”.

Por isso, ao pensar a aplicabilidade da política de assistência estudantil na educação profissional pública é preciso ter em mente que existem elementos que são próprios da formação social brasileira e do modelo econômico e societário capitalista, em que a acumulação de riquezas se concentra para alguns poucos e para muitos resta a sobrevivência. Com efeito, “estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem aos mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante” (NASCIMENTO,; RATTS, 2006, p.104).

Conforme dados do IBGE, as mulheres negras estão, em sua maioria, abaixo da linha de pobreza (IBGE, 2019). Outro dado importante é em relação aos(as) discentes negros - pretos e pardos que são majoritariamente o público matriculado na educação profissional pública, com renda entre zero e meio salário nos anos de 2018 e 2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2020). Refletir sobre tais desigualdades permite compreender como a condição racial e de gênero se apresenta nesta dinâmica. A renda é um aspecto relevante neste processo, mas “cabe questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais” (IMPERIOTI, 2017, p.299) sendo necessário refletir sobre as demandas e as situações que circundam e fundamentam a desigualdade. Dito isso, “a política de Assistência Estudantil prioriza aqueles que são oriundos de escola pública, mas não impede que os outros estudantes se inscrevam e também sejam contemplados, desde que estejam dentro dos critérios de renda e do perfil de vulnerabilidade socioeconômica” (MENDES, 2019, p.90).

A questão racial e de gênero surge no contexto da política de assistência estudantil no IFB, sendo considerado um fator social. A política de assistência estudantil do IFB, desde a sua criação, foi reformulada três vezes, a primeira em 2011, a segunda em 2014 e a última revisão em 2020. As três versões trazem informações sobre permanência estudantil em relação à questão racial e de gênero, podendo aparecer ou não no conteúdo da PAE como fator social. O conjunto dos elementos presentes nas três edições da política de assistência estudantil do IFB, mostraram como a relação da permanência escolar com a questão racial e de gênero vem se dando³⁹.

Sendo assim compreende-se que a assistência estudantil enquanto direito social no âmbito das políticas públicas, está diretamente ligada a todas as ações da instituição de educação que visem promover igualdade e oferecer assistência às necessidades de

³⁹ Importante destacar que nos anos pesquisados o valor de repasse do auxílio permanência em 2018 foi de (G1) R\$300,00 reais e (G2)R\$180,00 reais. Em 2019 foi de (G1)R\$318,00 reais e (G2) R\$191,00 reais de acordo com os editais pesquisados. G1 significa maior situação de vulnerabilidade e G2 menor situação de vulnerabilidade.

caráter específico dos (as) estudantes. Os auxílios financeiros são muitas vezes a porta de entrada para o primeiro contato com a política, porém não podemos ter uma visão reducionista resumindo a assistência estudantil apenas enquanto recursos financeiros (MENDES, 2019, p. 18).

Acreditamos que as contradições inerentes ao sistema capitalista, seu viés racista-sexista-classista presentes em sua totalidade são a verdadeira raiz das desigualdades. Logo, “precisamos entender a escola pública na sua complexa trama atual, envolvendo questões econômicas, políticas, culturais e educacionais” (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012, p. 349). Isso inclui entender as nuances relacionadas à permanência estudantil e a questão racial e de gênero. Estas nuances sugerem que precisamos ultrapassar o idealismo na análise dos elementos que se apresentam, de modo a reconhecer que como direito social conquistado pela pressão das(os) estudantes brasileiras(os), a política de assistência estudantil é fruto desta luta (IMPERIOTI, 2017). Assim o,

Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007. Posteriormente, foi instituído como Programa com o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Hoje o PNAES constitui o principal instrumento orientador e disciplinador da política de assistência estudantil (MICHELOTTO; FREIRE, 2017, p. 2).

Fazer esta relação é importante, no sentido de termos uma configuração acerca da sua instituição, de modo a compreender os passos que foram dados até aqui e o que está em torno da política de assistência estudantil do IFB no que se refere à questão racial e de gênero. Porque como observamos “a raça associada ao gênero evidencia uma grande desigualdade salarial e no desemprego” (MENDES, 2019, p. 51-52). Logicamente que, “a assistência estudantil é reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, com uma definição bastante ampliada. Há muitos desafios a serem superados ainda” (IMPERIOTI, 2017, p. 298).

As políticas de assistência estudantil do IFB estão materializadas em um conjunto de normativas, construídas ao longo de seus dez anos de existência. Os documentos mais importantes incluem a Resolução nº26 de 21 de dezembro de 2011 – CS-IFB, a Resolução nº14 de 30 de maio de 2014 – CS-IFB e a última Resolução nº 41 de 16 de dezembro de 2020 - RIFB/IFB.

A compreensão do conteúdo das políticas e o que estas expressam é a pedra fundamental para o debate aqui empreendido. Com efeito, as políticas de assistência estudantil permitiram que se observasse o alcance relacionado à permanência estudantil e a questão racial e de gênero.

Neste sentido, a assistência estudantil configura-se como parte desta história em construção, visto que, os Institutos Federais – criação recente e fruto da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPC - são

hoje uma nova forma de se “fazer” educação profissional, com traços próprios (SOUZA, 2017, p.43).

A assistência estudantil cumpre com o caráter basilar de proteção social, porque permite que estudantes que estão em condição de vulnerabilidade possam ter o direito a permanecer com sua trajetória escolar, existindo uma estrutura que as políticas seguem de forma que,

A PAE prevê as diretrizes e princípios que norteiam a implantação de ações que visam à permanência dos alunos bem como traz a composição das equipes de trabalho e suas responsabilidades. Cabe aclarar que a Política de Assistência Estudantil do IFB é Coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino – PREN em parceria com os Campi, devendo outras coordenações tais como a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social dos Campi desenvolverem junto com outros setores ações e programas que tenham cunho social, cultural e científico (REIS, 2016, p. 12).

As resoluções contextualizam os elementos que circundam o debate sobre a assistência estudantil, permitindo compreender como os fatores sociais aparecem na PAE. Partindo desta configuração,

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - PAE perpassando sobre a vulnerabilidade socioeconômica que possivelmente foi o elemento fundamental que originou a necessidade de existência do Programa Nacional de Assistência Estudantil (REIS, 2016, p.7).

A condição socioeconômica e a situação de vulnerabilidade discente são centrais, nestes documentos, para a concessão do auxílio, porém existem elementos que podem nos fazer entender a questão racial e de gênero presentes no conjunto da política de assistência estudantil no IFB. Ressalta-se que cada resolução tem suas especificidades, tanto na sua elaboração, como na publicação, contando com um corpo técnico administrativo e jurídico do IFB, bem como a participação da comunidade escolar e a aprovação do Conselho Superior (CS) para sua materialidade.

Esta estrutura foi se modificando com o tempo, mas os documentos apresentam em seu conjunto uma estrutura semelhante, contento em seu corpo as definições, os objetivos, os princípios, a organização da política, a execução, os programas previstos na política e os recursos. Assim, um diálogo a partir dos critérios que se relacionam com o programa auxílio permanência, expressaram na Resolução nº26/2011, que este benefício é um recurso repassado de forma direta ao estudante, objetivando diminuir as desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes, bem como possibilitar a permanência e a conclusão nos cursos (IFB, 2011).

A Resolução nº14/2014 define o auxílio permanência presencial, tendo como proposta oferecer ao estudante um aporte financeiro complementar em caso de vulnerabilidade (classificada como alta ou moderada, em termos de interferência na permanência estudantil). Além disso, normativa estabelece como destinação para os recursos o gasto em transporte,

material didático e alimentação (IFB, 2014). A resolução, em seu Artigo 2, expressiu os objetivos para o programa como:

I – Minimizar as desigualdades vivenciadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para contribuir em sua permanência e conclusão dos estudos no Instituto Federal de Brasília; II – Contribuir para a diminuição das taxas de retenção e evasão escolar (IFB, 2014).

Por conseguinte, a Resolução nº 41/2020, ainda em vigência, difere da resolução anterior ao passar a denominar o benefício de auxílio “permanência”, direcionando-o, contudo, aos cursos presenciais como os de graduação, o técnico subsequente, o concomitante, o integrado e o Proeja, não constando a palavra presencial. Este concede auxílio financeiro aos estudantes matriculados visando prevenir situações relacionados a retenção, reprovação ou evasão, bem como fazer frente aos fatores que provoquem vulnerabilidade socioeconômica (IFB, 2020). Em relação aos objetivos apresentados no Art. 18 temos:

I - Prevenir situações de retenção, reprovação ou evasão escolar decorrentes da insuficiência de condições financeiras, bem como de outros fatores de vulnerabilidade socioeconômica por meio da complementação do custeio das despesas relacionadas às atividades educacionais; II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais entre os estudantes; III - Incentivar a permanência dos estudantes como um dos meios para o êxito escolar (IFB, 2020).

Diante do que foi exposto, observamos a presença do conceito de vulnerabilidade socioeconômica nas três versões da política de assistência estudantil aqui elencadas. Neste sentido, a condição de vulnerabilidade e a questão econômica são centrais para a concessão do auxílio permanência. Outro ponto observado, que é parte do diálogo sobre questão racial e de gênero na permanência estudantil, foi o fator de vulnerabilidade interligado ao âmbito social e econômico. Os “fatores de vulnerabilidade socioeconômicas⁴⁰”, parte essencial deste debate, reúnem dados sobre a questão racial e outros fatores sociais.

Durante a análise identificamos que está descrito na Política como sendo critérios para avaliação: renda familiar, grupo familiar (número de membros), local de moradia, despesas com aluguel, doenças crônicas, degenerativas, pessoas com deficiência, beneficiários de programas de transferência de renda e Benefício de Prestação Continuada – BPC (IFB, 2011).

Na Resolução nº14 de 30 de maio de 2014 – CS-IFB, definem-se os critérios para a concessão do auxílio como sendo: a renda familiar per capita delimitada para o teto de um salário mínimo e meio; ter estudado em escola pública ou em escola particular com bolsa

⁴⁰ Destacamos que de acordo com a Resolução nº26 de 21 de dezembro de 2011 – CS-IFB a questão racial e de gênero ainda não estava definida como “fator de vulnerabilidade socioeconômica” a ser considerado para a pontuação na concessão do auxílio permanência presencial.

integral; grupo familiar, ou o número de dependentes; local de moradia do estudante; despesas da família com aluguel ou com financiamento da casa própria; pessoas diagnosticadas com doenças graves/crônicas e pessoas com deficiência; membros de famílias beneficiárias de transferência de renda ou BPC; mulheres chefes de família, únicas responsáveis financeiras da família; pessoas negras, quilombolas, indígenas e, por fim, situação de trabalho dos responsáveis e do educando (IFB, 2014). A questão racial também está definida como critério de avaliação para concessão do auxílio. Esta segunda Resolução da Política de Assistência Estudantil, descreveu no item IX que,

Pessoas negras, quilombolas, indígenas, serão identificados por meio de autodeclaração do/a estudante e a certidão de nascimento, participará também de entrevista para avaliação da situação com as assistentes sociais dos Campi. Destaca-se ainda que no caso de ser estudante quilombola ou indígena deverá apresentar uma declaração da comunidade pertencente (IFB, 2014, não-paginado).

Conforme observado, a segunda versão da Política de Assistência Estudantil do IFB, do ano de 2014, já previu como critério, no momento da avaliação socioeconômica, a questão racial e de gênero, de modo que esta deveria ser comprovada por meio de autodeclaração e certidão de nascimento no caso de pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Estes dois últimos também deveriam apresentar declaração da comunidade pertencente aos seus respectivos grupos.

A Resolução n° 41 de 16 de dezembro de 2020 - RIFB/IFB se refere à questão racial e de gênero como fator de vulnerabilidade socioeconômica que implica numa situação de risco e não como critério de comparação, como estava descrito na Resolução de n°14/2014. Conforme descrito na resolução n° 41/2020,

Deverão ser analisados, para fins de concessão do Auxílio, fatores de vulnerabilidade socioeconômica, de raça/cor/etnia, gênero, identidade de gênero, idade, composição familiar (número de filhos, idade dos filhos), origem escolar, local de moradia, situação de trabalho e renda, mantenedores e fontes de renda, membros familiares com deficiência, doenças crônicas e doenças degenerativas, dentre outros (IFB, 2020, não-paginado).

Em suma, verificamos que na segunda e na terceira Resolução da Política de assistência estudantil a questão racial e de gênero se fazem presentes. A Resolução 14/2014 abordou estes critérios para concessão do auxílio, enquanto a Resolução 41/2020 (ainda vigente), define estas dimensões como sendo fator de vulnerabilidade socioeconômica.

Importante destacar que também analisamos os editais que fazem esta mediação entre a política e as inscrições no auxílio permanência. Assim, os editais do programa auxílio permanência presencial, referentes ao primeiro semestre dos anos de 2018 e 2019, ainda estavam sob a vigência da Resolução n° 14/2014, e nestes documentos encontramos a questão

racial e de gênero nominadas como “fator social”, descrito como “cor/etnia (pessoas pardas, pretas, quilombolas e indígenas)” (IFB, 2018).

Como podemos verificar nos documentos descritos no edital, assim como nas resoluções de 2014 e 2020, há referência à questão racial e de gênero. Este é um componente considerado na avaliação socioeconômica, realizado para a concessão do auxílio e estando em acordo com o Estatuto da Igualdade Racial que descreve que as políticas públicas são “ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais” (BRASIL, 2010).

Neste sentido, a Política de Assistência Estudantil do IFB vem resguardando o que está previsto no Estatuto da Igualdade Racial, de acordo também com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES⁴¹. Existe, deste modo, uma política social capaz de promover a permanência estudantil, mas os marcos legais são suficientes para fazer com que o direito à permanência estudantil seja assegurado?

Mesmo a questão racial se apresentando como um fator na avaliação socioeconômica para a concessão do auxílio permanência, ainda nos deparamos com a presença do viés racista-sexista-classista, que é parte da formação social brasileira e acentuado pela lógica hegemônica, neoliberal e conservadora, que nega a existência do racismo e do sexismo na sociedade.

É preciso construir um diálogo capaz de reverter as lógicas e o pensamento economicistas, já que o debate sobre renda ainda se destaca, neste conjunto, como um dos principais elementos na concessão do auxílio permanência. Imperioso é compreender que os fatores de vulnerabilidade socioeconômica devem contemplar o debate racial e de gênero, porque temos uma maioria matriculada que é negra e mulher, com renda *per capita* entre zero e meio salário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Portanto, compreender os processos políticos e econômicos que estão em voga nesta dinâmica e que influenciam o acesso estudantil se faz necessário para partirmos para os dados que compõem a história mais recente sobre os Institutos Federais, conforme veremos a seguir.

3.2) Acesso, memórias e pertencimento

Pretende-se discorrer sobre o acesso estudantil na educação profissional. Este é um movimento para subsidiar o diálogo frente aos dados encontrados, pois compreendemos que, ao falar de acesso – ingresso e permanência estudantil na educação profissional pública –,

⁴¹ O PNAES foi concebido de modo a estar direcionado à educação superior, conforme descrito no decreto. Na Rede Federal, além da educação superior, também faz parte o ensino médio.

alguns fatos históricos precisam ser levantados para que se possa entender o tempo presente. Por exemplo, sabe-se que a finalidade da educação profissional pública originariamente foi a de educar os filhos dos “desfavorecidos”, como descrito no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.

O debate sobre o acesso estudantil na educação profissional pública compreende cenários diferentes relacionados ao ingresso da população negra, a exemplo do século XX, quando a entrada foi mínima, como descrito por Silva e Araújo (2005).

Na atualidade, este panorama se modifica, pois existe um quantitativo de matrículas de pessoas autodeclaradas negras, que ultrapassa mais de cinquenta por cento, conforme observamos nas informações que estão disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020)⁴².

Para nossa pesquisa, se evidenciou neste processo a presença do viés classista, já que a educação profissional foi direcionada às classes não detentoras dos meios de produção. Como constatamos em nossa pesquisa, está agregado ao viés racista e sexista uma dinâmica que não parece se apresentar, mas está presente. Notadamente, o acesso à educação profissional se estabeleceu com o intuito de formar trabalhadores(as) capazes de responder ao projeto de dominação para manutenção da ordem capitalista (BRASIL, 1909).

A ordem dominante vigente foi se estabelecendo e, com o advento da industrialização, foi alavancada a necessidade de qualificar os(as) trabalhadores(as) negros e não negros, para garantir uma mão de obra que auxiliasse na promoção do progresso. Assim, a educação profissional foi uma maneira de responder às demandas do sistema de produção que se materializava na primeira República (CARVALHO, 2017).

A sociedade brasileira foi se desenvolvendo, erguida sobre processos hierárquicos e de dominação. Para Lélia Gonzalez, “as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante” (GONZALEZ, 2018, p. 312). Aqui não falamos de qualquer hierarquização, mas da racial e de gênero. Para que isso acontecesse foi necessário utilizar elementos que reforçavam o caráter de subalternidade da população negra. Podemos observar que a realização de trabalhos manuais efetivados pelos negros e negras desde a escravização foi um pontapé inicial para reforçar as hierarquizações raciais e em relação às mulheres negras. De acordo com Nascimento; 2018, p.82),

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe

⁴² Conforme verificamos na Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 houve um total de 59,61% de autodeclaração de raça/cor preta e parda na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC.

foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito.

A atividade laboral manual, historicamente, carrega as chagas da colonialidade-modernidade, se diferenciando do trabalho intelectual. “Mas, é importante analisar que essa relação foi historicamente construída, e que o trabalho manual muitas vezes foi considerado impróprio e inadequado para os homens de bem e de bens, enquanto o trabalho braçal era destinado às classes subalternas” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015, não-paginado).

Segundo Cunha (2000a) o trabalho manual era principalmente destinado às pessoas escravizadas e aos/às órfãos/as. Este trabalho, que foi compreendido como uma atividade que as pessoas consideradas livres não realizavam, carregava o estigma de ser uma atividade de menor valor. Esta concepção relacionada ao trabalho manual é atemporal, porque nos possibilita rever memórias e resquícios que incidem diretamente sobre a concepção da educação profissional, de modo a verificarmos como esta percepção chega ao século XXI. Isto porque, “embora o trabalho manual a partir do processo de industrialização, não seja visto como uma atividade indigna, este continua sendo executado pelas classes sociais pobres e que se submetem a extensas jornadas de trabalho desumanas” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015, não-paginado).

O que mudou de lá para cá? Para nós ficou evidente que a concepção de trabalho manual como um dos projetos para manutenção da ordem vigente, sustentou e manteve o poder dos detentores dos meios de produção, de modo a garantir as suas ocupações em determinados lugares. “No Brasil, por exemplo, o trabalho manual era uma atividade que deveria ser exercida exclusivamente pelos escravos, enquanto os senhores de engenho desfrutavam do ócio e do não-trabalho, pois trabalhar era destinado para aqueles que não possuíam liberdade” (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015, não-paginado).

Foram mais de três séculos de escravização, com muita injustiça lançada ao povo negro, muitas lutas, insurgências e aquilombamentos, para que chegássemos até aqui compreendendo que a concepção de trabalho manual está ligada à educação profissional. Portanto, este debate surge no sentido de compreender suas nuances e como se relaciona com a questão racial.

Importante dizer que houve algumas personalidades, um número pequeno de pessoas negras, que chegaram a um patamar capaz de influenciar algumas questões relacionadas à educação profissional. Um dos casos mais emblemáticos é o do presidente negro, Nilo Procópio Peçanha (1867-1924), mais conhecido como Nilo Peçanha, nascido no Rio de Janeiro, que

estudou no Colégio Pedro II⁴³ e fez o curso de Direito, se tornando advogado. Por ser negro, foi ridicularizado pelos jornais da época com charges racistas (CARVALHO, 2018; CÂMARA DE VEREADORES, 2016). Durante o seu mandato como presidente, constituiu a educação profissional pública no Brasil. A história relacionada à educação profissional se inicia na época do Brasil colônia, como já assinalamos, mas é só a partir do governo de Nilo Peçanha, em 1909, que ela passa a ter orçamento governamental e uma estrutura em rede que contava com 19 escolas em diversos estados brasileiros (CARVALHO, 2017).

Outra personalidade importante quando nos referimos à educação profissional foi Antonieta de Barros (1901-1952), jornalista, professora e parlamentar (deputada estadual), nascida em Santa Catarina, referência para a educação profissional porque realizou a reestruturação da escola profissional feminina no sentido de tentar criar uma formação que fosse geral, pois a educação profissional voltada às mulheres tinha como finalidade formar para as atividades para o lar e para a família. Antonieta lutou por uma formação que fosse além. “Árdua defensora da educação feminina, Antonieta reivindicou, nos jornais e, mais tarde, nos seus discursos proferidos quando deputada, maior acesso das mulheres à educação” (ESPINDOLA, 2015, p. 25).

A educação profissional e o acesso da população negra possuem muitas histórias. Compreendemos que estas duas personalidades apresentadas são representativas para a historicidade e para o desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Destacamos ainda, que a grande massa de trabalhadores(as) negros(as) ficou à margem do acesso à educação. O povo negro foi deixado à própria sorte, não havendo real absorção desta população, que foi escravizada. O Estado continuou omissos no que se refere ao direito para a negros e negras, o que desencadeou desigualdades raciais sérias no país e que se estendem até os dias atuais (MOURA, 1988a).

A população negra, majoritariamente, passou a viver em um contexto excludente, realizando pequenos trabalhos e serviços para sobreviver, tendo que conviver com o processo de imigração europeia no Brasil e, conseqüentemente, com a ideologia do branqueamento que se consolidava na sociedade. O povo negro, deste modo, se transforma numa força de trabalho sobressalente, tendo que conviver desde sempre com o racismo estrutural e que certamente interferiu nos processos de acesso à educação para esta população (CARVALHO, 2017; GONZALEZ, 2018).

⁴³ Instituição de Ensino Público Federal que atualmente faz parte da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica.

Com a Proclamação da República, houve mudanças sociais. Uma delas previa que “aqueles, que por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados.” (MANFREDI, 2002, p. 80), mas a população negra em sua maioria continuava realizando trabalhos subalternos e precarizados (GONZALEZ, 2018). Lélia Gonzalez (2018, p.86) denuncia que “nós sabemos que existe uma massa marginal crescente que nem chegou à categoria de operário. A grande maioria da população brasileira se encontra nesta situação e é claro que o negro está aí”. Para a população negra restou processos de segregação e subalternização.

A problemática racial está consolidada no centro da sociedade, mas foi colocada em suas margens, tida como uma questão individual, embasada na naturalização da desigualdade racial. É tida como uma situação que foi produzida genuinamente pelos sujeitos sem a devida aproximação com a constituição estrutural da sociedade, fazendo crer que ser de classe social menos favorecida é uma condição natural e não estrutural, e mais, é pelo próprio esforço que as pessoas podem superar a desigualdade educacional. “Isso para nós é secular, é secular esta história” (GONZALEZ, 2018, p. 87).

Temos ainda os percalços na negação do corpo negro em ocupar lugares de poder, do apagamento e desumanização, da perpetuação da desigualdade que foi marcada por proibições, injustiças e segregações. Recuperando a história, o povo negro, entre os séculos XV e XIX foi proibido de frequentar os espaços escolares. Esta inserção só ocorria quando o senhor da casa grande permitia, como descrito na pesquisa de Surya Barros (2016). Havia poucas ações de inclusão da população negra na educação. Somente a partir do Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que é concedido aos negros do sexo masculino o direito de estudar.

Deste modo, associar o conjunto de elementos que engloba a relação racial e a educação é verificar que a condição de ser negro e negra foi determinante para a negação da ocupação de espaços educacionais e a inserção da população negra na educação foi uma luta contínua.

Na educação profissional pública o acesso foi ocorrendo de modo gradual, levando nosso olhar para além do viés classista – a formação educacional para a classe de trabalhadores(as). Observamos, também, a presença do viés racista e sexista e identificamos estas duas vertentes após partirmos da análise do contexto social de marginalidade em que a população negra é deixada.

Em relação às mulheres, também verificamos que estas passaram a ingressar a educação profissional lentamente desde a sua criação e dentro de um contexto de formação profissional para o lar e o cuidado com a família (CUNHA, 2000a). É possível saber que as mulheres negras

estavam distantes desta lógica, pois a realidade que lhes foi imputada se pautava na subalternidade e na subserviência dos seus corpos.

Pensar a educação profissional no que concerne ao acesso – ingresso e permanência dos estudantes negros e negras – é verificar a presença do viés racista-sexista-classista. Isto porque, “essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73).

Lélia Gonzalez nos chama atenção de que houve uma “divisão racial do espaço” (GONZALEZ, 2018, p. 266), que, para além do território, fez com que o povo negro ocupasse espaços determinados no processo de segregação instituído socialmente.

O critério racial constitui-se num desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. Assim, os negros ocupam aqueles lugares na hierarquia social, desobrigando-se de penetrar os espaços que estão designados para os grupos de cor mais clara. Dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e privilégio racial (NASCIMENTO, 2018, p. 82).

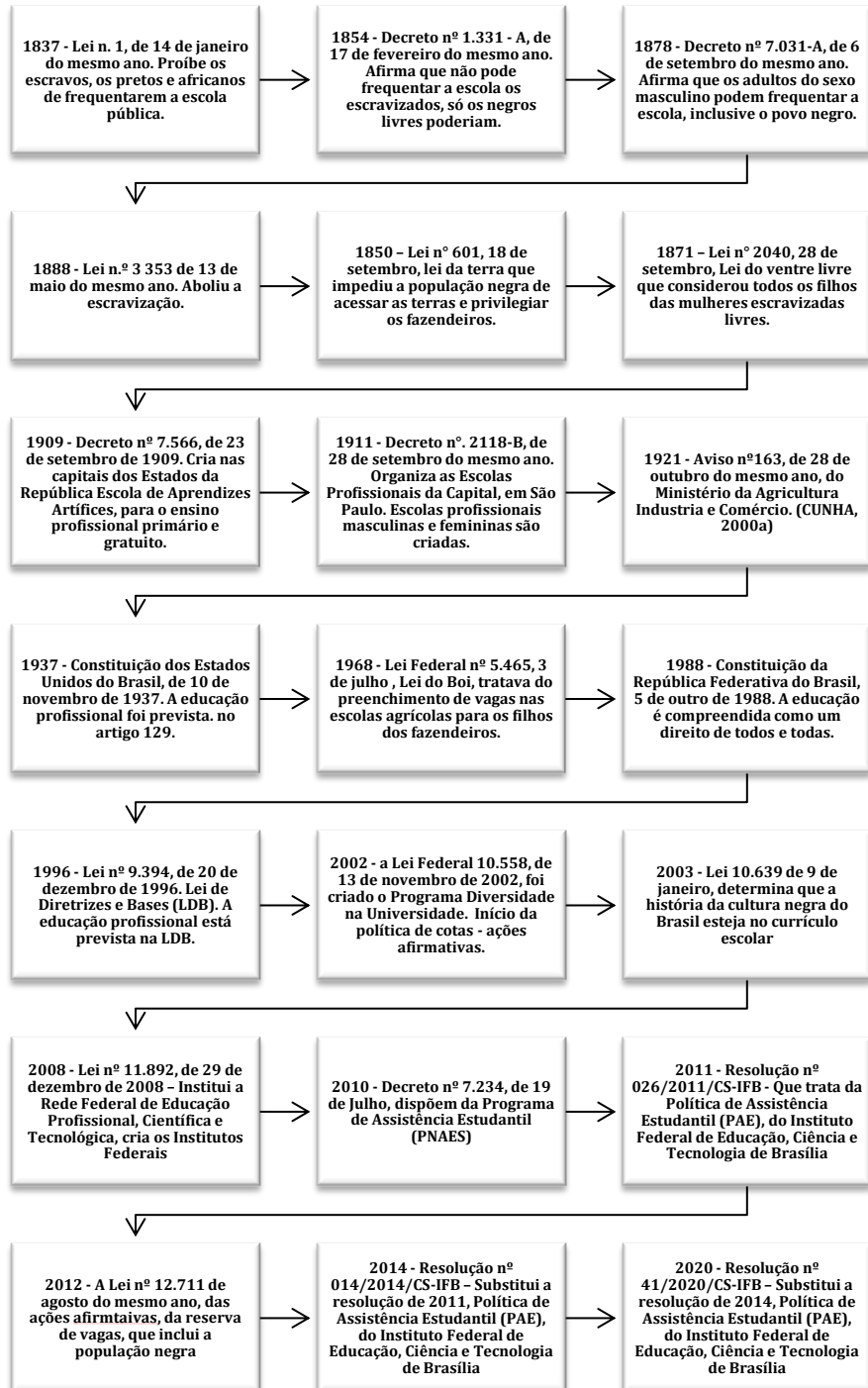
Os caminhos percorridos durante a pesquisa também demonstraram que houve uma estrutura educacional dicotômica, porque foi instituída uma educação para a elite e outra para classe trabalhadora. Então, “desde a época colonial aos dias de hoje; a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados” (GONZALEZ, 2018, p.145). Esta separação, relacionada aos espaços educacionais, é combustível para a perpetuação da existência do racismo, do sexismo e do classismo na sociedade brasileira.

Nossas reflexões nos levam também a refletir que “há que se colocar, dialeticamente, as estratégias de que se utiliza [a população negra] para sobreviver e resistir numa formação social capitalista e racista como a nossa” (GONZALEZ, 2018, p.49). Certamente, o acesso à educação foi e é uma luta em um país como o Brasil, onde o racismo se apresenta e se dilui sem ser reconhecido como uma problemática estrutural, tornando-se mais complexa a consolidação de uma educação antirracista.

Estas palavras nos mostram um indicativo de que a educação é um direito social, um espaço de poder e, na qualidade de política social, poderá ser capaz de dirimir processos de desigualdade. Mas é possível que isso aconteça? Este movimento requer reavivar uma gama de situações que pareciam estar ausentes em meio ao cenário atual, em que a população negra

aparece como maioria quando nos referimos ao ingresso na educação profissional na contemporaneidade, conforme pode-se verificar no Quadro 1.

Quadro 1- Linha do tempo – Ingresso e Permanência na educação foi para quem? ⁴⁴



Fonte: Elaboração própria com base em marcos legais no Brasil.

⁴⁴ A presente linha do tempo foi elaborada no sentido de trazer dados históricos sobre o acesso à educação, educação profissional e outros marcos importantes para a inserção do povo negro na educação (SANTOS, 2013).

O enraizamento de ideias racistas no Brasil, ou mesmo a ideia de que somos um país que possui uma harmonia racial, expande o racismo, ocasionando o aprofundamento da desigualdade racial. Segundo Nascimento(2018, p.83), “a mulher branca conseguiu maior acesso ao curso superior, diminuindo proporcionalmente a desigualdade entre ela e o homem branco. A recíproca não foi idêntica quanto à população negra e mestiça, menos ainda em relação à mulher negra”.

Conforme escreveu Gonzalez no artigo *Mulher negra: um retrato* que debate a desigualdade racial, “a gente que é pobre tem que estudar pra ver se melhora de vida. A gente vê pelos filhos dos patrões da gente. Todo mundo que estuda vira doutor. Por que então a gente não ia querer que os filhos da gente estudem?” (GONZALEZ, 2018, p.32).

Ao estabelecer-se uma linha do tempo, conforme realizado no Quadro 1, tenta-se resgatar esses pontos históricos sobre a educação: educação profissional e questão racial. Assim, procuramos não perder o fio condutor do nosso debate que surgiu no passado, mas que hoje tem uma outra roupagem. Destacam-se alguns fatos e legislações que são representativas para esta pesquisa, como, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil, criado em 2010 e que permite afiançar a permanência estudantil na educação profissional pública. As informações dispostas mostram como ocorreu a relação entre questão racial, gênero e educação, o que permitiu refletir sobre esta realidade ao tecer os pontos destas memórias, que se apresentam em forma de normativas.

Buscamos assim recuperar a história para realizar o debate sobre educação, questão racial e de gênero, ampliando as reflexões diante da realidade, porque, “sabe-se que o padrão capitalista é necessariamente desigual; mas, o que nem todos sabem é que o fenômeno da desigualdade tem se alastrado de maneira extraordinária” (SOUZA, 2017, p. 123).

Os marcos legais a que nos referimos possuem um conteúdo, uma formulação, que imprime a concepção de branqueamento. Isso ocorre em Leis, decretos, normativas que revelam que a proteção aos mais vulneráveis poderá não acontecer e injustiças podem ser cometidas, como sempre foram na história brasileira. Mais recentemente observamos outra forma de pensar a escola, com as cotas e o apoio à permanência estudantil, mas não significa que todas as mazelas estejam resolvidas. Para Nascimento e Bezerra (2015, não-paginado),

Assim o Brasil se constrói sob as bases de uma sociedade escravocrata e produtiva em contraste com a improdutividade do homem branco, o trabalho era desprezível para a elite brasileira. É dessa forma também que irá se difundir o trabalho industrial, onde ocupações degradantes serão destinadas aos miseráveis e despossuídos, é ainda assim que as escolas profissionalizantes no Brasil se constituem em espaços para a qualificação de uma mão de obra marginalizada e subalterna, enquanto as escolas propedêuticas se tornam improdutivas, mas são mais valorizadas porque são destinadas aos filhos das classes mais abastadas.

A dinâmica societária envolve acuidades as quais “beneficiou e beneficia determinados interesses” (GONZALEZ, 2018, p. 64), estes, que provocaram ainda mais desigualdades “em um país de escasso cultivo da memória e onde o ensino da preparação para o trabalho manual é um tema menor da educação” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p.18).

Portanto, a densidade da desigualdade provocada pelo “peso da escravidão, a ausência de políticas públicas para a população negra no pós-abolição, o capitalismo e o racismo como fundamentais para jogar a população negra para o “fundo do poço” (ROCHA, 2005, p. 202), foi se materializando.

3.3) Ingresso e educação profissional

Formar e educar uma massa de trabalhadores(as) que fosse capaz de acompanhar as transformações sociais e econômicas não foi tarefa fácil. Isto porque, “o país ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (MANFREDI, 2002, p.79), o que possibilitou que a classe “menos favorecida” pudesse ingressar na educação e, conseqüentemente, desempenhasse uma profissão.

Conforme pesquisa de Lourenço Filho (1965), no período que vai de 1900 a 1920, 64,94% de brasileiros/as não sabiam ler e nem escrever no Brasil. “Nos primeiros vinte anos do século, a taxa de analfabetismo manteve-se praticamente a mesma: quer em 1900, quer em 1920, o censo mostrou que, em cada grupo de 100 pessoas nas idades de 15 anos e mais, 65 eram incapazes de ler e escrever” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 252).

No passado o trabalho manual, como já discutido, foi realizado pelas pessoas negras escravizadas, conforme Luiz Cunha (2000a) e Dermeval Saviani (2007) esclarecem. E esta prática determinou a construção política-ideológica sobre as atividades profissionais que as pessoas livres e as pessoas escravizadas deveriam desenvolver.

A ideia de trabalho manual se coaduna com a ideia de um trabalho sem valor. A discussão sobre o trabalho manual e a questão racial é perene, no sentido de verificarmos que houve “o desprezo pelo trabalho manual e sua destinação aos escravos, aos negros e aos pobres” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p.48). Historicamente, foi a população negra que exerceu o trabalho manual, contendo neste emaranhado os elementos da exploração de sua mão de obra para a manutenção da ordem vigente (CUNHA, 2000a).

Com o advento do capitalismo, o trabalho manual foi sendo transformado em sua essência: “desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas”

(SAVIANI, 2007, p. 158). Com a chegada do progresso no Brasil, as máquinas e a mecanização do trabalho exigiram maior conhecimento e formação da força de trabalho, além do preparo intelectual para o trabalho (SAVIANI, 2007). Para Nascimento e Bezerra (2015, não-paginado),

A escola da técnica foi implantada no Brasil a partir do processo de industrialização, pois surge a necessidade de formar uma mão de obra especializada para a indústria, no entanto, como o Brasil não tinha uma tradição industrial e nem de preparação dos jovens para o mercado de trabalho, essas escolas vão se tornando espaços inóspitos de preparação de uma força de trabalho rude, sem formação geral, apenas destinada a desenvolver a técnica, daí a dualidade e a não atratividade da escola profissionalizante para os filhos da elite brasileira.

As escolas profissionais, frente às relações capitalistas, começaram a se desenvolver no Brasil. O trabalho industrial inicia seu processo de expansão e uma nova forma econômica com princípios baseados na prática industrial exigiu que os(as) trabalhadores(as) se formassem em determinada profissão como podemos constatar no trecho abaixo:

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas. O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 2).

A realidade mudou e foi marcada por novas formas de conhecimentos e saberes. O ingresso na educação profissional no Brasil estava condicionado aos determinantes da época, à indústria, à implementação moderna da tecnologia e ao surgimento dos centros urbanos. Dessa maneira, “o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração” (MANFREDI, 2002, p. 79).

Mudanças econômicas e sociais foram significativas no Brasil. Estas contribuíram para a criação da educação profissional pública. Para alcançar o progresso, o país teve como estratégia investir na educação para conter a desigualdade que grassava por todo o território brasileiro (MANFREDI, 2017). Para a população negra, historicamente, existiram atravessamentos de cunho racial entre a vontade de ingressar e o conseguir ingressar na educação profissional pública, porque o racismo estava presente, incidindo na configuração da desigualdade racial que se enlaçou ao cotidiano social.

Cabe ressaltar que, mesmo com o decreto da educação profissional pública, o acesso por si só não potencializou a entrada da população negra nas escolas de aprendizes artífices. Na prática, este aconteceu dentro do esperado: mínimo, como alguns pesquisadores apontaram

(CONCEIÇÃO, 2019; SILVA, ARAÚJO, 2005). A perspectiva histórica-racial empreendida à educação profissional, nos permitiu compreender que desde sempre a educação foi um espaço que se desenvolveu de acordo com os interesses da ordem dominante vigente (MOURA, 1988a).

De forma muito eficaz esta ordem implementou ideologicamente crenças e práticas excludentes, tornando restrito o acesso da população negra ao espaço educacional, justificado por uma falsa incapacidade intelectual. A ciência fez parte do jogo bárbaro que apartou a população negra deste espaço, com base em parâmetros eugenistas e biólogos, retirando a possibilidade de educação formal à maioria do povo negro, conforme denunciam Silva e Araújo (2005, p.65-66):

observa-se que a abrupta dissolução do sistema colonial-escravista para a nova ordem social republicano-capitalista não foi suficiente para erradicar a forte concepção etnocêntrica das elites dominantes. Sem abandonar as teorias étnico-raciais dos séculos anteriores – quando a hegemonia da raça branca orientava a hierarquia das raças e sancionava o grupo “rácio-cultural” dominante – a apropriação das teorias liberais europeias pelos intelectuais paulistas foi realizada através da negação da realidade, principalmente na rejeição do negro.

Esta ideia que se implementou acerca da aversão do(a) negro(a), colabora com a dinâmica de dominação, porque a ordem sempre foi designar um lugar de subalternidade para a população negra. Assim, formas hierárquicas entre as raças se estruturaram. A ideologia da branquitude na sociedade brasileira, que é racista, foi se sustentando divergindo dos signos da negritude (MUNANGA, 2019).

O povo negro foi objetificado e tratado de forma desigual, por isso continuaremos “lembrando do passado a fim de entender o presente” (KILOMBA, 2019, p. 29), e o passado está repleto de elementos que alimentaram o viés racista. Esta realidade desigual também se estendeu às mulheres negras. Não podemos perder de vista que, além da dinâmica racista, o sexismo estava presente nesta trama.

Cunha (2000a) afirma que, no período em que as escolas de aprendizes artifices são concebidas, a ideia de uma nação civilizada impregna a sociedade. Dessa forma, “a comparação do Brasil com “países civilizados”, feita mediante as teorias do determinismo geográfico e/ou racial, neles mesmos elaborados, levava a um diagnóstico de que tínhamos aqui resultado de muitas carências: negros e mestiços, ao invés de raça pura” (CUNHA, 2000a, p. 19). Não nos resta dúvida que o racismo e sexismo se apresentam neste período, se estendendo até o tempo atual.

Neste sentido, ao observarmos a Figura 4, que traz uma fotografia das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, verifica-se como este conjunto se formou. Nessa figura,

observam-se estudantes do sexo masculino, alguns estudantes negros, o mestre-professor à direita, e constata-se que não havia a presença das mulheres neste espaço.

Figura 4 - Escolas de Aprendizes Artífices 1909 – CONIF



Fonte: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF

Relembrando que, neste período, ingressaram nas escolas de aprendizes artífices os meninos que tivessem de 10 a 13 anos e em condições de vulnerabilidade conforme previsto no decreto inaugural. O ingresso tinha que ser atestado por uma autoridade competente, de acordo com os critérios exigidos, como ter entre 10 e 13 anos e não ter nenhuma doença. Ainda estava descrito no decreto, no artigo sétimo, que era necessário a respectiva aptidão e inclinação para realizar a oficina. Importante destacar que, em uma sociedade em que a ideologia da branquitude foi disseminada, o resultado era um número pequeno de estudantes negros ocupando este espaço. Para Oliveira e Oliveira (2015, não-paginado),

a passagem do século XIX para o século XX, é, ao mesmo tempo, descrever e interpretar o protagonismo de homens e mulheres negras diante da segregação, das leis e dos mecanismos que impediram o acesso às oportunidades e da igualdade material e não material, principalmente em relação às pessoas brancas, que foram direta e indiretamente beneficiadas em todos os lugares e posições com a segregação da população negra.

As classes dominantes sempre ocuparam lugar de privilégio na sociedade. Enquanto os filhos da elite estavam sendo enviados para as universidades – considerada o berço da educação intelectual –, os filhos dos(as) trabalhadores(as) estavam sendo educados para a obtenção de uma profissão. A dicotomia entre educação intelectual e educação para o trabalho foi se firmando (SAVIANI, 2007).

Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a

divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p.157).

Compreende-se que a separação de uma educação para a elite e outra para os trabalhadores também gerou processos desiguais. Mas, sabe-se também que a população negra majoritariamente estava apartada deste processo, porque mesmo que tenha ingressado minimamente na educação profissional é irreparável o que se sucedeu: a desigualdade racial e a sua desumanização se materializaram. Segundo estudos de Nádía Kunze sobre a educação profissional,

o público-alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava “sem horizontes”, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo (KUNZE, 2009, p. 14-15).

A população negra, em sua maioria à margem, por muito tempo teve sua condição social atribuída a uma situação natural (GONZALEZ, 2018). É como se não tivéssemos vivido uma realidade cruel de escravização, desumanização e abandono ao longo da formação política e econômica brasileira. A materialização da desigualdade racial foi silenciada pelas elites, intensificando ainda mais o racismo estrutural. Nádía Kunze denuncia o processo de exclusão ao afirmar que

De um jeito ou de outro, para a administração federal, a educação daquela “gente” era considerada um dos caminhos propícios para se promover o progresso do país, enquanto expressão do crescimento ordenado da vida urbana, sem “vadiagem” ou proliferação de ideias contrárias ao novo regime. Um progresso voltado à constituição da força de trabalho, ao desenvolvimento do trabalho, ao controle técnico cada vez maior sobre o processo produtivo e sobre a natureza, à intensificação das transações comerciais financeiras, entre outros (KUNZE, 2009, p. 15-16).

A ideia equivocada de que os “fatores sociais” são meramente construções individuais e frutos de escolhas do sujeito, nos faz crer que a nova ordem deste período fortaleceu a concepção de meritocracia como uma forma de vencer as desigualdades, descartando o conjunto estrutural deste debate.

Ao analisarmos os elementos históricos que envolvem os parâmetros estruturais constitutivos que aqui estão localizados na ordem da escravização até ao modo de produção capitalista, verificamos que,

apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de contínuo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras (CRUZ, 2005, p.30).

Igualmente, com a educação profissional, temos memórias e história em relação ao acesso educacional que se relaciona com o advento do progresso no Brasil, mas como podemos

verificar até aqui, o controle dos corpos negros continuou. Nas palavras de Gonzalez (2018 p. 68), “temos quase que cotidianamente, notícia de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais”.

E mesmo adquirindo os conhecimentos e saberes do processo educacional profissionalizante, ainda assim a população negra, em sua maioria, enfrentou processos desiguais no que se refere ao ingresso.

No Brasil, as escolas profissionalizantes foram espaços de educação formal para a população negra, mas consideramos que, embora presente desde a construção da rede de educação profissional, o debate sobre questão racial esteve invisibilizado nesta teia.

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 23).

Os caminhos ao longo da história, demarcaram os espaços educacionais que foram construídos por processos de dominação. Logo, as "camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 27).

Como Moura (1988a) revelou, não houve, naquele período, uma preocupação por parte da sociedade e do Estado em estabelecer uma formação educacional para a população negra. “O interessante a se ressaltar, nessas formas racionalizadas da dominação/opressão racial, é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista” (GONZALEZ, 2018, p.68).

As situações de desigualdade às quais a população negra foi submetida por um longo período estão se perpetuando e se intensificando. “Portanto, em sua totalidade essa parcela da população parece não ter conseguido vencer as barreiras impostas pelo controle da escola pela camada branca; barreiras tais como o racismo dentro da escola” (BARROS, 2005, p.90).

São muitas barreiras enfrentadas pela população negra. Segundo Filice (2007, p.36), “as oportunidades educacionais para essas populações só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho. Isto porque,

a mulher negra tem menores possibilidades do que qualquer um dos outros grupos. Aqui é preciso estabelecer uma comparação entre a mulher negra e a mulher branca. A partir de 1930, com a decadência das áreas rurais e a consequente ascensão das áreas urbanas, o processo de vida levado a efeito nestas últimas obriga a que o poder econômico do homem, enquanto chefe de família, decaia um pouco. Para manter o

nível estável da renda familiar e empreender a sobrevivência, filhos e mulheres são obrigados a ingressar no mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2018, p. 83).

O direito de estudar, no Brasil, consistiu uma luta incessante que acompanha a população negra até os dias atuais, como nos elucida Gonzalez: “do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950/1973, continua a não ter acesso” (GONZALEZ, 2018, p. 67). Como podemos observar, o ingresso na educação na década de 1950 a 1970 continuou sendo uma luta para a população negra.

É de se espantar que um país, que possui a população negra como maioria, conviva com este cenário de desigualdade educacional durante tanto tempo,. O não acesso à educação se intensificou pelo enraizamento do racismo estrutural. Assim, observamos que “até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 9).

Certamente, “o racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação” (KILOMBA, 2019, p.76). A diferença educacional entre negros e brancos é uma das faces do poder de uma sociedade, de modo a se tornar “inquestionável a imensa desigualdade vivenciada no país, que tem no racismo e no sexismo alguns de seus elementos estruturantes” (SILVA, 2013, p.109).

O passado nos permite identificar como o ingresso do povo negro à educação profissional ocorreu. Isso significa que revisitar o passado é entender o presente, sabendo a importância da reparação racial numa sociedade que tem como prática o genocídio negro, e que mesmo em 2020, quando completamos 132 anos após a abolição da escravização, ainda há muito a ser defendido em termos de ingresso e permanência estudantil na educação. Mesmo assim, a forma de ingresso por meio das ações afirmativas ainda é contestada por alguns parlamentares que desejam acabar com a lei de cotas⁴⁵, e que sustentam a ideia de que o ingresso na educação deve ser pelo mérito.

Portanto, em um país como o Brasil, onde a desigualdade é racial e social, é distorcida a compreensão de que somente pelo esforço poderemos alcançar a tão sonhada vaga em um curso médio ou no curso superior na educação profissional pública, uma vez que as razões das

⁴⁵ DEPUTADO que quebrou placa de Marielle Franco quer acabar com as cotas raciais. **Catraca Livre**. Rio de Janeiro, 8 de maio de 2019. Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/deputado-que-quebrou-placa-marielle-quer-acabar-com-cotas-raciais/>. Acesso em: 29 dez 2020.

desigualdades instituídas estão enraizadas numa contenda histórico-racial no conjunto da sociedade colonial-moderna (QUIJANO, 2005) e isso não se resolverá de forma simplista.

Ainda somos um país que possui práticas racistas. Mudar mentalidades e a estrutura racista leva tempo. Ainda nos deparamos com ataques racistas no espaço escolar, como o que ocorreu no evento *on-line* sobre o Dia da Consciência Negra em 2020, promovido pelo Instituto Federal Catarinense⁴⁶. Para Magali da Silva Almeida (2014, p.150),

Em uma sociedade “racializada” e fortemente marcada pela tradição colonial, o racismo opera, dentre outras formas, para destituir sua vítima da condição humana. Esse exercício diário transforma as pessoas em seres incapazes de reconhecer a dor do outro. O negro é inferior pela sua condição de ex-escravo, cabendo-lhe as migalhas do produto do trabalho, embora tenha, por mais de 300 anos, trabalhado forçadamente sem receber nada por isso. Assim operou a ideologia dominante na colonização, que ainda está presente no imaginário social.

Dito isso, o processo de ingresso na educação ocorreu pela luta e insurgência dos movimentos negros. Foi preciso se aquilombar para que as ações afirmativas fossem materializadas. Este é um movimento recente e que deu início a outra forma de enegrecermos os bancos escolares.

Não podemos esquecer que tivemos três séculos de escravização e menos de uma década da Lei das ações afirmativas, legislação esta que vem sofrendo diversos ataques. Recentemente artigo de 2009 publicado no site Geledés, evidenciou esta questão em relação ao pensamento elitizado que descartou as memórias de um passado de escravização e o abandono da população negra por parte do Estado desde o pós-abolição.

O ingresso da população negra, no caso dos Institutos Federais, no ensino médio e nos cursos superiores profissionalizantes se tornou uma possibilidade. Explicamos que esta probabilidade surgiu da luta do povo negro e que esta luta vem de longe. Mesmo antes da Carta Magna brasileira ser criada em 1988, muitas foram as denúncias relacionadas à desigualdade racial na educação, como as proposições para a igualdade de oportunidades. Mesmo em meio a controvérsias e conflitos, chegou-se até à Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Recordamos ainda que, como fruto da luta empreendida pelos movimentos negros, o debate sobre as ações afirmativas surge com força durante e após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em 2001. Este foi um momento histórico para o debate sobre a reparação racial no que se refere

⁴⁶ JUSTINA, Patrícia Della. Professores do IFC de Araquari sofrem ataques racistas durante seminário online. Agressores invadiram reunião, chamaram os professores de macacos e exibiram um vídeo com conteúdo pornográfico. **NSC Total**. Santa Catarina, 12 nov. 2020. Crime, Polícia. Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/professores-do-ifc-de-araquari-sofrem-ataques-racistas-durante-seminario-online>. Acesso em: 29 dez. 2020.

ao ingresso e às ações afirmativas. O Brasil foi signatário, potencializando a materialização das ações afirmativas, mesmo com muitos posicionamentos contrários e com a defesa da meritocracia como condutor da promoção de “igualdade”. Podemos dizer que de 2001 até 2012 foi um longa estrada até a aprovação da Lei. Nas palavras de Magali da Silva Almeida (2014, p.132),

Durante minha trajetória de vida, tenho experimentado a “sensação” de estar começando sempre do zero. Refiro-me à luta histórica, mais singular, de milhões de trabalhadoras e trabalhadores negros e brasileiros pelo reconhecimento de suas necessidades humanas, se é que o capitalismo nos permite esta possibilidade.

Parece que estamos sempre recomeçando, precisamos estar sempre provando ao conjunto da sociedade que as ações afirmativas são importantes para alcançarmos a equidade. Não pode-se deixar de lembrar ao coletivo que o ingresso e a permanência estudantil são estratégias para romper com a desumanização e o apagamento do corpo negro, sendo necessário ampliar e afiançar este processo.

Nesta caminhada, sabe-se que o diálogo entre ingresso e permanência estudantil é fundamental para que estudantes que se autodeclararam negros e negras possam dar continuidade aos seus estudos de forma exitosa. Portanto, ingresso e permanência estudantil, estrategicamente, devem ser articulados. Trazemos, a seguir, o debate sobre esta articulação.

3.4) Ingresso e permanência estudantil - da articulação

O ingresso e a permanência estudantil de negros e negras na educação profissional, implica a identificação dos processos de desigualdade racial, a desumanização e a ruptura com a ideia de que o não-ingresso na educação é uma responsabilidade meramente individual. A condição social e econômica do povo negro, por muito tempo girou em torno do juízo de que “se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio” (GONZALEZ, 2018, p.68). Este pensamento reverberou e ainda ecoa, ficando impregnado na mente e no corpo da sociedade, porque o complexo sistema que culpabiliza a pessoa negra, criando a apartação das riquezas sociais e na educação, é parte do projeto societário que materializa o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

De modo a trazer a possibilidade de ingresso efetivo à educação para a população negra, foi preciso criar a Lei das ações afirmativas, concebida para reparar historicamente o abismo em relação ao acesso da população negra à educação, porque a desigualdade racial que se

instituiu com os processos históricos de negação dos direitos sociais deixou dessemelhanças no acesso à educação entre negros e brancos (IBGE, 2018).

Importante recordar que o não-ingresso à educação por parte dos homens e das mulheres negras se valeu, no passado, de arcabouço jurídico e de teorias “científicas” que inferiorizavam o povo negro afirmando uma incapacidade intelectual falaciosa. Tais teorias e legislações estavam vinculadas a um projeto social de manutenção do poder, privilegiando aqueles que sempre estiveram com o domínio social, político e econômico. O processo educativo, especialmente ao tratarmos do ingresso, na educação propedêutica, sempre foi privilégio dos filhos da elite no Brasil, enquanto a educação profissional foi dirigida aos filhos dos(as) trabalhadores(as) (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015).

Como já observamos, o acesso – ingresso na educação profissional pública – surgiu como uma proposta classista, mas sua origem também esteve atravessada por componentes racistas e sexistas, próprios do período em que foi concebida e que se desdobram no tempo atual. O acesso à educação profissional envolveu elementos societários complexos, não ficando distante das dinâmicas e determinações sociais. Segundo Silva e Veloso (2013), o acesso congrega três dimensões: ingresso, permanência e qualidade da formação. A categoria de acesso, em relação às dimensões do ingresso e da permanência no contexto da educação profissional pública, relacionada com a questão racial e de gênero, nos possibilitou avançar em relação ao debate pretendido.

Destarte, ainda “para analisar o acesso na sua etapa inicial (o ingresso), propõe-se a observação da oferta de vagas, do ingresso propriamente e da forma de seleção” (SILVA; VELOSO, 2013, p. 730), compreendendo que, para além das observações realizadas pelas autoras em relação ao ingresso, deve-se ter como base a articulação desta etapa inicial com a permanência estudantil. Por conseguinte, ao levar em consideração o ingresso a partir da política de ações afirmativas bem como a permanência por meio da política de assistência estudantil na educação profissional pública, compreende-se que esta articulação entre as políticas não é tão simples, porque estas se situam, muitas vezes, em espaços institucionais diferentes.

Ao considerar a articulação das políticas e o diálogo entre os setores para a efetivação do ingresso e permanência, parte-se da compreensão de que “o acesso ao ensino público possui, historicamente, a marca da meritocracia e a EPT, que envolve cursos técnicos e superiores, não foge a essa regra” (AMBROSINI; ESCOTT, 2019, p. 23). As contradições neste espaço da EPT também surgem, de maneira subjacente ou manifesta, pois nela se encontram também processos de naturalização da desigualdade racial, no qual há todo um complexo sistema com

pressupostos instituídos com a presença do viés racista-sexista-classista, conforme debate trazido anteriormente. Neste sentido, é preciso atuar de modo a identificar tais contradições, reconhecendo que a política de ação afirmativa é uma ação concreta importante, porque sua finalidade é intervir nas desigualdades historicamente constituídas e na segregação de grupos mais vulneráveis, de modo a reparar a história por meio do acesso da população negra à educação, enfrentando assim o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

O racismo instituído estabeleceu uma ordem que foi capaz de segregar e apartar a população negra frente ao acesso à educação no que se refere ao ingresso e permanência estudantil. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior, em seu artigo 5º afirma que,

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012, on-line).

O artigo 4º desta Lei se refere especificamente, àqueles(as) que estão se candidatando a uma vaga e estudaram em escola pública, bem como sobre a sua renda, não havendo uma exclusividade para o ingresso pela autodeclaração da cor. Além do ingresso, é fundamental promover a permanência discente daqueles(as) que se encontram em situação de vulnerabilidade, incluindo estudantes que se autodeclararam negros e negras. Por esta razão, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que engloba a Política de Assistência Estudantil do IFB é a base para que a(o) discente possa cursar com êxito seus estudos.

Importante esclarecer que ao refletir sobre a permanência estudantil, tem-se como referência a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Brasília – IFB, cuja última versão foi aprovada em 2020. A política designa em seu artigo segundo que “é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que buscam contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, como garantia ao direito social à educação com qualidade e à uma formação integral”(IFB, 2020, não-paginado).

Neste contexto e considerando que o acesso à educação profissional passa pelas dimensões do ingresso e permanência, então entende-se que é necessário que este tenha como eixo central as políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil, com diálogo entre ambas, de modo a enfrentar “o racismo, como articulação ideológica que toma corpo e se realiza através de um conjunto de práticas” (GONZALEZ, 2018, p. 97).

Ao identificarmos a realidade social, observa-se que “alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população”(GOMES, 2001, p.85). Com efeito, o racismo é um fator presente no cotidiano da população brasileira, assim “toda performance do racismo cotidiano pode ser vista como reatualização da história”(KILOMBA, 2019, p.158), por isso a importância de estabelecer políticas de acesso à educação com qualidades antirracistas e antissexistas. Em vista disso, o acesso-ingresso e permanência dos estudantes negros e negras na educação profissional poderá ser assegurado por meio das ações afirmativas e a assistência estudantil, sabendo que “o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve, atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.151).

O debate sobre as ações afirmativas como política para a concretização do ingresso e a assistência estudantil para a permanência dos estudantes negros e negras é algo que deve ser difundido na educação profissional como esta pesquisa propõe. Contudo, conforme aponta Reis (2007, p.51), “embora valorosas, as estratégias de acesso não são suficientes, e são necessárias estratégias que assegurem também a permanência *bem-sucedida* destes jovens negros”. Refletir sobre o acesso à educação profissional requer entender, conforme Silva e Araújo (2005), que a educação profissional foi um espaço que permitiu o ingresso mínimo do povo negro na educação formal. Na atualidade este processo se reverteu e temos uma ampliação no ingresso da população negra (IBGE, 2018).

Por esta razão, “numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação e o acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente” (SILVA; VELOSO, 2013, p. 729). Contudo, indagamos o que significa “fazer parte” em uma sociedade em que a desigualdade racial se adensa e é neste contexto que observamos as condições reais do ingresso dos estudantes negros e negras na educação profissional.

Ao aprofundarmos teoricamente a concepção de acesso, verificamos dados de desigualdade racial da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018, que mostra que os jovens negros não estão concluindo o ensino médio⁴⁷. Esta é uma realidade que impacta, “de modo que é possível perceber que a população negra é a camada mais desprovida de bens materiais e do acesso aos direitos sociais, tornando-se o setor mais vulnerável da sociedade” (CONCEIÇÃO, 2019, p.10). Consoante Silva e Veloso (2013, p.744), “o acesso

⁴⁷ Dados PNAD Contínua sob o título: PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem.

tende a ser visto e adotado pelas políticas públicas segundo aspectos isolados”. Neste sentido compreendemos que as políticas promotoras do acesso à educação devem estar articuladas.

As políticas de ação afirmativa, por exemplo, “constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório” (REIS, 2007, p.50). Então, estas se tornaram essenciais ao debate acerca do acesso – ingresso. Da mesma forma, é importante incorporar também a política de assistência estudantil para a permanência do discente negro e negra, compreendendo que as políticas não podem estar apartadas. E como fazemos esta articulação acontecer?

O acesso à educação profissional implica romper com o isolamento entre o ingresso e a permanência estudantil. Por esta razão, pensar as políticas de ação afirmativa e de assistência estudantil conjuntamente é importante, de modo a atender as especificidades discentes. Certamente que a adoção das formas de seleção nas instituições públicas de educação profissional traz questões de ordem política, social e econômica que devem ser revisitadas sempre, de modo a romper com processos desiguais no acesso estudantil.

A história vem mostrando que, mesmo na educação profissional, como um espaço que possibilitou ingresso mínimo e ascensão educacional e profissional à população negra (SILVA; ARAÚJO, 2005), com o passar do tempo, conforme explicam Silva e Eltz (2019, p.31.780), “persistiu durante anos a contradição na oferta de ensino profissional público”. O ingresso na educação não foi algo estanque ou dado de forma simples para a população negra; ele sempre esteve imbuído de complexidades de ordem societária. No passado, mesmo com a possibilidade de ingresso nas escolas de aprendizes artificiais, “aos negros, estrangeiros e desvalidos, com pouca formação, restavam ocupações desqualificadas” (PANDINI, 2010, não-paginado). A realidade é que mesmo tendo a oportunidade de ingressar em um curso profissionalizante, o término do curso profissional nunca foi garantia de trabalho para o povo negro.

Podemos observar que o ingresso da população negra na educação profissional, consolidada em meio a uma industrialização tardia, não se deu de forma linear. Lélia Gonzalez (2018, p.144) nos alerta dizendo que “encontramos o trabalhador negro fortemente representado, sobretudo em atividades menos qualificadas tais como limpeza urbana, serviços domésticos”. Ou seja, havia uma maioria de trabalhadores negros não especializados e com acesso precário à educação.

Esta realidade nos leva a entender que permanecer estudando vai além da vontade pessoal: passa pela estrutura social, pelas contradições existentes no conjunto da sociedade. E é neste sentido que surgem os programas e as ações de permanência para potencializar a continuidade do percurso escolar-acadêmico e intervir diretamente nas condições sociais e

econômicas dos discentes negros e negras. É importante saber que, “não obstante, as medidas para a permanência dos estudantes são ainda limitadas” (SILVA; VELOSO, 2013, p. 743). Precisamos avançar.

A permanência permite-nos algumas anotações, que vão desde o tempo diário na escola, até a escolarização dos adultos. Conforme Oliveira (2017), podemos identificar duas abordagens que a pesquisadora trouxe em seu artigo sobre permanência escolar, o “acesso de grupos específicos à instituição escolar” (OLIVEIRA, 2017, p.12919) e “os programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE), nas instituições públicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 12922). Estas duas abordagens estão diretamente articuladas.

A primeira está relacionada à permanência da população negra na educação, a esta que historicamente foi negado o acesso, conforme já identificamos. A segunda abordagem sobre “os programas e ações desenvolvidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE), nas instituições públicas”, não poderá estar apartada da Política de Ações Afirmativas, em face da construção do acesso para a efetivação de uma educação que seja antirracista.

Nas palavras de Oliveira (2017, p.12922), as ações de permanência “implicam em programas e ações, governamentais ou institucionais, que visam a promoção da permanência qualitativa do estudante no ambiente escolar até a conclusão de seu curso”. Deste modo, as políticas que garantem a permanência “têm permitido a construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida e, mais que isso, representam a possibilidade de reversão de um quadro social pautado na desigualdade” (REIS, 2007, p. 51).

Enfatizamos que esta construção vai além dos programas centrados nos auxílios e concessões de bolsas, e portanto, compreender o acesso dos estudantes negros e negras com a articulação das políticas de ação afirmativa e com a política de assistência estudantil poderá permitir avanços que se encerram neste conjunto educacional.

Segundo Brandão (2013, p.48), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais”, mas para sua realização real deve conservar “um afastamento radical das práticas educacionais dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79). Frente a isso, como materializar uma educação profissional sem tais práticas?

Nossa formação sócio-histórica é marcada por domínios de toda ordem. Para tanto, a educação deve ser compreendida no sentido de “transformar em si mesma e reconhecer nas suas contradições internas as profundas desigualdades raciais que a caracterizam” (GONZALEZ, 2018, p. 307). Isso é um desafio porque “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas” (GONZALEZ, 2018, p. 312). É sofisticado porque, na medida em

que se estrutura uma ideologia da branquitude, certas crenças passam a ser consideradas verdades absolutas.

O domínio das elites no Brasil, fez crer que o acesso à educação deveria ser por meio do mérito individual, fortalecendo ainda mais o racismo. Então, as relações sociais estabelecidas, bem como os processos sociais, tiveram influência direta. De acordo com Mészáros (2008, p.43), “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação”. Nesta perspectiva, evidenciamos que estas determinações do modo de produção vigente naturalizam a desigualdade racial e hierarquizam as relações raciais e de gênero. Por esta razão, para romper com esta lógica é preciso transformar esta realidade.

Conforme afirmou Izanete Souza (2018, p.37), “é preciso reconhecer e construir continuamente os Institutos Federais como espaços educativos de desconstrução dos preconceitos e discriminações tão demarcados na sociedade brasileira.”, concebendo o ingresso e a permanência estudantil pautadas em princípios que sejam justos socialmente e abranjam práticas antirracistas e antissexistas, de maneira que os(as) estudantes negros e negras possam, como Kilomba (2019, p.40) nos ensina, romper com “a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “Outra/o”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum”. É preciso romper com a lógica que nos coloca em um lugar de subalternidade e de não acesso à educação.

Portanto, para finalizarmos, ao falar de acesso/ingresso e permanência estudantil na educação profissional pública é fundamental articular as políticas de ações afirmativas e a assistência estudantil de modo que estas dialoguem permanentemente. É preciso promover o diálogo entre elas, de modo a pensar o ingresso e a permanência estudantil na educação profissional pública para a efetivação da política de educação, como prevê o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília em seus documentos oficiais.

CAPÍTULO IV - PERTENCIMENTO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: O INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB) – CAMPUS GAMA

O presente capítulo tem a finalidade de promover o debate sobre a questão racial e de gênero partindo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ou Instituto Federal de Brasília (IFB), referente ao *campus* Gama. De início trazemos alguns apontamentos sobre a pesquisa documental.

4.1.) Apontamentos sobre a pesquisa documental

Realizamos o levantamento dos processos do programa auxílio permanência, na modalidade presencial, que está previsto na Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB, bem como lançamos nosso olhar para o território, verificando os elementos que o compõem. Ainda, realizamos análise e síntese dos dados pesquisados relacionados a sexo/gênero e raça/cor, as repercussões, interlocuções e interseccionalidade.

A pesquisa documental foi realizada na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), no *campus* Gama/IFB. Nosso levantamento ficou, primeiramente, centrado neste espaço, pela problematização ter se originado nele, quando constatamos que a condição racial e de gênero é decisiva para a permanência⁴⁸ estudantil, trazendo reflexões sobre a realidade concreta.

A pesquisa foi realizada presencialmente, associada à observação simples e assistemática, sendo possível extrair, de forma agregada, informações acerca do objeto de estudo. Os documentos estudados foram os processos relacionados ao auxílio permanência presencial, da Política de Assistência Estudantil, do *campus* Gama do IFB.

Em seguida foi feito um levantamento de dados sobre a educação profissional pública, de modo a analisar elementos associados ao auxílio, relacionando a questão racial e de gênero. Os dados teorizados e contextualizados trouxeram à tona o cerne da questão de partida, em um contexto concreto que permitiu encontrar alguns achados frente à problemática analisada.

Por isso, a pesquisa documental inicialmente recorreu a procedimentos técnicos, tendo como base o material dos processos documentais no *campus* Gama/IFB. Sabe-se da importância dos procedimentos adotados para realizar a pesquisa, então partiu-se da literatura

⁴⁸ A compreensão do termo se encontra no devir, de modo que esta precisa ultrapassar o sentido do repasse meramente financeiro.

composta por livros, trabalhos acadêmicos e artigos sobre o tema proposto, abarcando as referências bibliográficas para o entendimento da questão central, cientes de que,

a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências, seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.71).

Esta ação permitiu alcançar o pretendido, ampliar o rol das informações e debates com as fontes primárias e secundárias. Conforme Pedro Demo (1985, p.24), “o domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega a saber o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante.”

Seguimos o trabalho com a pesquisa documental, analisando documentos que abordam a educação profissional pública, a questão racial e de gênero e os documentos da assistência estudantil do *campus* Gama, do IFB. Os documentos listados abaixo foram centrais para nossa pesquisa:

- 1) Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Escolas de Aprendizes Artífices. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito;
- 2) Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências;
- 3) Regimento Geral do IFB;
- 4) Estatuto do IFB;
- 5) Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;
- 6) Resoluções: nº26/2011, nº 014/2014 e nº41/2020. Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFB. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília;
- 7) Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFB;
- 8) A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Ações afirmativas;
- 9) Edital nº4 - Auxílio Permanência Presencial;
- 10) Edital nº6 - Auxílio Permanência Presencial;
- 11) Planos dos cursos da área de Ciências Aplicadas e Gestão de Negócios;

12) Processos documentais e banco de dados do auxílio permanência presencial dos anos de 2018 e 2019.

Esta trajetória implicou identificar que “não há amadurecimento científico sem amadurecimento metodológico” (DEMO, 1985, p.25). Certamente, toda pesquisa está inacabada; este momento é apenas uma passagem para outras propostas de pesquisa, como foi conosco, seguindo um novo caminho que poderá gerar debates e diálogos profícuos sobre pontos encontrados durante a investigação acadêmica, a partir dos dados encontrados para análise qualitativa.

Realizar a pesquisa no IFB/Gama também foi motivada pelo fato de que, até o momento do levantamento dos dados da pesquisa, ainda não tinha sido criado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)⁴⁹, o que nos instigou a ter este espaço como *locus* da pesquisa. O *campus* Gama/IFB está localizado em um território negro, com uma maioria do sexo feminino e jovem, conforme apontaram os dados de PDAD-Distrital de 2018. Isso potencializou a realização da pesquisa neste território, corroborando com a problematização inicial. Mas o fato de ter maioria negra e feminina, não quer dizer que casos de racismo ou injúria racial e de sexismo foram superados.

O Gama foi a segunda Região Administrativa (RA) a ser criada no Distrito Federal, de acordo com o marco legal nº 4.545 de 10 de dezembro de 1964. Com área urbana e rural, a RA do Gama é cercada pelas cidades do estado do Goiás. Este é um ponto relevante porque, além do IFB Gama atender a comunidade local, abarca outras regiões e cidades do entorno.

Importante destacarmos que a análise dos dados na pesquisa foi centrada nos anos de 2018 e 2019. Isso se deu porque, em 2018, foi iniciada a revisão da Política de Assistência Estudantil⁵⁰ que estava em vigência desde 2014. Nesse mesmo ano o IFB/Gama completou dez anos de existência. Já o ano de 2019 foi representativo para a pesquisa porque o *campus* Gama participou do projeto piloto relacionado ao aprimoramento do sistema de assistência estudantil, tendo assim uma nova forma de inscrição para o auxílio permanência presencial.

A partir da delimitação temporal e espacial da pesquisa, coletamos dados nos documentos referentes aos cursos com maior ingresso estudantil, que iremos denominar de curso I e curso II, referentes à área do conhecimento das Ciências Aplicadas e de Gestão de

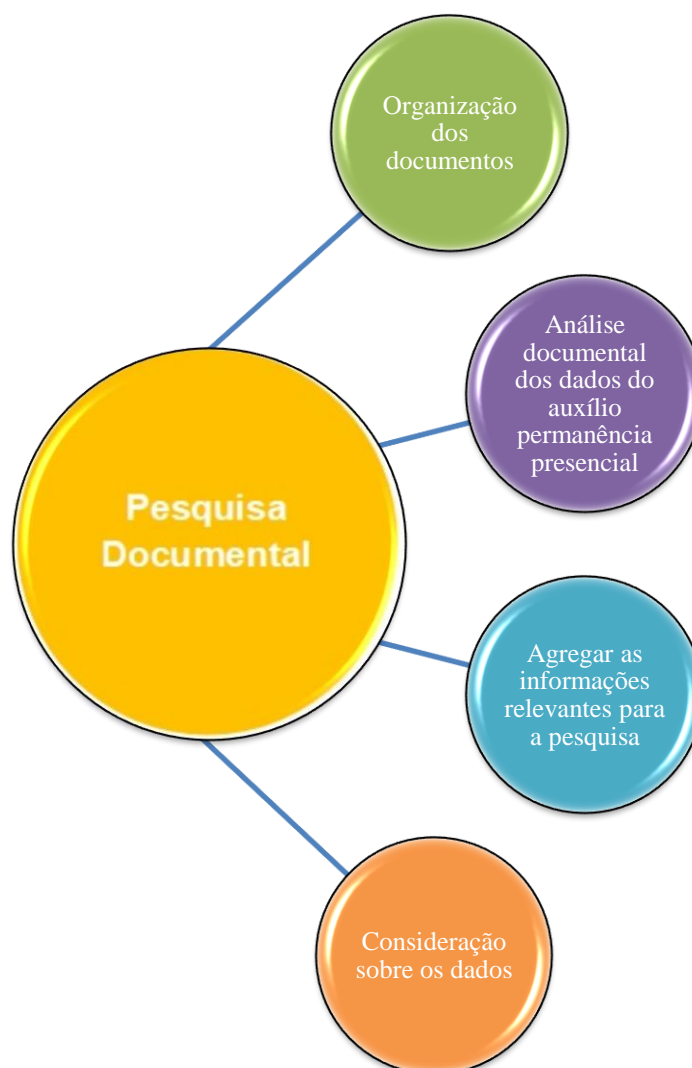
⁴⁹ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Diversidade. 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/163-uncategorised/20670-diversidade>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁵⁰ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Nova Política de Assistência Estudantil é apresentada no campus Gama**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/gama/16763-nova-politica-de-assistencia-estudantil-e-apresentada-no-campus-gama-2>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Negócios, de onde partiram nossas inquietações e que nos levou a refletir sobre a condição racial e de gênero na permanência estudantil. Ao analisar o material referente a estes dois cursos, nos dois períodos supracitados, foi possível, a partir do exame da parte, lançar o olhar para o conjunto do universo, pesquisando as variáveis presentes no estudo.

Neste sentido é que produzimos a figura a seguir, que representa o planejamento da pesquisa documental, na qual foram estabelecidas algumas etapas a fim de conseguir organizar e sistematizar o conteúdo e analisar os processos.

Figura 5 – Planejamento da pesquisa documental do auxílio permanência presencial – Campus Gama/IFB – 2020



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Nosso planejamento reuniu os dados do auxílio permanência estudantil⁵¹, previsto na Política de Assistência Estudantil (PAE). Privilegiamos os dados sobre questão racial e de gênero na amostra pesquisada (IFB, 2014; 2020). O movimento de organização dos documentos não foi linear: por várias vezes avançamos, mas foi necessário também recuar para traçar as devidas considerações acerca das informações encontradas.

Em relação à primeira etapa da pesquisa documental, fizemos a organização das pastas físicas. Nas leituras dos processos observamos que a sistematização dos processos do ano de 2018 se diferenciou daqueles de 2019, pois identificamos, também, documentos eletrônicos, digitalizados e pastas físicas nos processos pesquisados. A ação de informatizar o auxílio permanência nos pareceu tornar os processos dinâmicos, no sentido de facilitar a codificação das informações (SANTOS, 2006).

A pesquisa, na medida em que estava sendo consolidada, gerou reflexões, como buscar entender qual a real concretude da permanência. Uma das questões que surgiram no processo reflexivo foi: a permanência estudantil e a questão racial e de gênero se consolidam sob qual materialidade?

Em relação à interpretação dos dados da pesquisa trilhamos a direção que parte do estabelecimento de categorias, para seguir para a codificação dos elementos, tabulação e interpretação dos dados, de acordo com os motes que surgiram no procedimento de desvelamento investigativo. Para Gil (2002, p.90),

pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa.

Posto isso, durante a verificação dos dados sobre a permanência estudantil, as categorias centrais extraídas da análise foram raça/cor e sexo, as quais, como iremos verificar, permitiram adensar outros dados que foram surgindo no decorrer da investigação.

Nesse sentido, pensar a permanência estudantil implica uma aproximação e apropriação das diversas determinações que compõem a desigualdade social no cenário brasileiro, com vistas à compreensão dos impactos dessas determinações no cotidiano educacional (TRINDADE, 2019, p. 134).

Na medida em que a pesquisa documental avançava em relação ao levantamento dos dados, passo-a-passo a pesquisa foi ganhando vida. Ao verificar os processos físicos, observamos que a documentação pesquisada incluía editais, despachos, ofícios, memorandos,

⁵¹ Importante reafirmar que a Assistência estudantil se institui a partir do repasse de recursos ao estudante.

formulários, termo de concessão e documentos da realidade social e econômica, bem como informações diversas pertinentes à presente pesquisa.

Conforme orientação recebida pela CDAE no *campus* Gama, os processos físicos e eletrônicos não puderam ser fotografados ou retirados do local, para preservação dos dados sigilosos de modo a abordar a pesquisa com segurança e discrição. Durante as observações empreendidas no corpo de documentação, verificamos que o compilado das informações se referia aos processos do primeiro semestre de 2018 e de 2019.

Conferimos também os planos dos cursos que tiveram maior matriculados-ingressantes, os Cursos I e II, sendo estes dados examinados de modo a buscar compreender a relação entre ingresso e permanência estudantil.

Em relação ao Curso I, foram encontrados três planos de curso nos anos 2010, 2012 e, o mais atual, de 2014, disponível no site do IFB. Este plano expressa, em sua descrição textual, um acesso igualitário e também aborda a permanência (IFB, 2014).

O curso II foi concebido após consulta pública com a comunidade do Gama, implementado de modo a ter uma atenção também em relação ao ingresso e à permanência no plano do curso mais atual, o de 2016 (IFB, 2016).

O processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas (GIL, 2002, p. 90).

As fontes documentais permitiram elencar elementos essenciais à pesquisa, trazendo materialidade ao objeto estudado. Deste modo, o objetivo da análise documental, que é o de compor e condensar as informações que ainda não estavam tratadas, foi ganhando corpo (BARDIN, 2016).

A pesquisa documental se configurou como um campo fértil, com abordagem que foi capaz de condensar as informações relacionadas ao tema de estudo, porque “compreender teórica e politicamente esse cenário é uma condição para se pensar em formas e ações de permanência na educação escolarizada” (TRINDADE, 2019, p. 123).

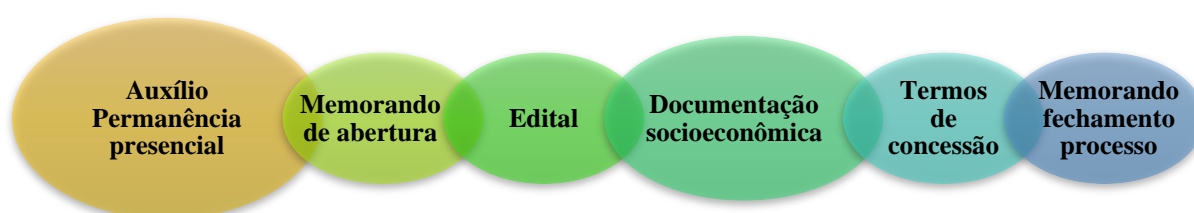
A primeira análise procedeu de modo a aprofundar os dados interpostos e à preparação de indicadores para as considerações acerca do estudo. Mas, o que podemos denominar como interpretação dos dados? (BARDIN, 2016).

A análise de documentos abrangeu as fontes documentais, igualmente materiais analisados que serviram de base para a pesquisa. As fontes foram analisadas, notadamente os arquivos físicos e digitalizados dos processos documentais do auxílio permanência, uma fonte com informações amplas e complexas.

Como o delineamento expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, torna-se possível, na prática, classificar as pesquisas segundo o seu delineamento. O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados (GIL, 2002, p, 43).

Assim, a realidade concreta foi se revelando. Foram examinados os processos da documentação, de modo que identificou-se que estes se encontravam encadernados, em formato sequencial, possuindo uma variedade documental, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 6 – Sequência no processo dos documentos do auxílio permanência presencial – 2018/2019



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

A sequência acima foi compilada de acordo com as observações realizadas pela pesquisadora. Foram levantados os documentos principais relacionados ao auxílio permanência presencial, contendo os itens que compuseram os processos. Importa destacar que esta organização foi elaborada pela autora a partir dos materiais pesquisados como: 1) memorando de abertura de solicitação de empenho do recurso; 2) documentos relacionados ao empenho do recurso feito no sistema para este empenho; 3) edital; 4) formulários; 5) documentação socioeconômica; 6) análise de recurso; 7) resultado preliminar do recurso; 8) resultado final; 9) termos de concessão; 10) matrícula dos contemplados; 11) concessões de pagamento; 12) memorandos e documentos diversos; 13) memorando de fechamento do processo.

Imperioso sinalizar que os documentos nos processos físicos foram organizados de forma contínua e agregados de acordo com a sua digitalização.

A primeira apreciação gerou a criação de Tabela/Planilha de Excel que denominamos na pesquisa de “Luzia”⁵². Este nome foi escolhido para homenagear a primeira mulher da pré-história encontrada em terras brasileiras. A tabela “Luzia” contém informações demonstrando

⁵² NETO, Verlan Valle Gaspar; SANTOS, Ricardo Ventura. A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre "Luzia", um crânio pré-histórico do Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132009000200005. Acesso em: 15 nov. 2020.

a realidade concreta relacionada à questão racial e de gênero articulada a permanência estudantil.

Reafirma-se que a pesquisa seguiu o dever ético em relação ao sigilo profissional no que concerne ao exame dos dados. Compreendemos que as informações pesquisadas não podem ultrapassar o limite do necessário. Nesta análise prevaleceu a defesa do interesse público e a anonimização, sem prejuízos aos interesses institucionais e particulares.

A verificação dos dados permitiu investigar de forma mais profunda a realidade concreta, no que se refere à interrupção da trajetória escolar e à violação do direito à educação, tendo como pano de fundo a condição racial e de gênero. Assim, situada do que a pesquisa buscou através de amostra, dispondo da lupa que permitiu olhar a realidade concreta partindo da análise dos processos do auxílio permanência presencial, nos quais foi feito um recorte de modo a permitir leituras sobre a questão racial e de gênero sem perder de vista o que representa a totalidade, o caminho percorrido se iniciou pelo território pesquisado, no qual o IFB/Gama está inserido.

4.2) Gama – Notas sobre o Território em que se localiza o *campus* do IFB

Reconhecer o território em que o *campus* Gama/IFB está inserido foi um passo importante para compreendermos o dinamismo que ali se apresentou. Para quem não conhece o Distrito Federal, muitas vezes a sua geografia aparece associada somente à cidade de Brasília, porém o território distrital possui uma composição que comporta outras Regiões Administrativas (RAs), além de Brasília.

O Distrito Federal possui extensão em relação às suas terras, a pluralidade e diversidade de vidas, pessoas, culturas, uma variedade comercial e equipamentos educacionais, além de ser espaço repleto de memórias que se constituíram no passado, mas refletem o presente.

Em relação à questão racial e ao debate sobre raça/cor, no que concerne às relações sociais, existem disputas de poder, espaços e territórios (EURICO, 2013). Assim, o território não é um lugar meramente físico ou administrativo em termos geográficos, mas que existe diante das determinações da realidade (KOGA, 2013). Ao abordar o território rememoramos que a educação no Distrito Federal possui seis décadas de história. O primeiro equipamento escolar a ser inaugurado na região foi o GE-1 (Grupo escolar número 1), denominado, depois de algum tempo, de escola Júlia Kubitschek, fundada em 18 de outubro de 1957 (REIS; CORDEIRO, 2020).

Certamente, “a memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta” (SANTOS, 2006, p. 224). Importante destacar que, com a vinda dos(as) primeiros(as) trabalhadores(as) e suas famílias, foram criadas escolas provisórias para aqueles(as) que aqui estavam. Anísio Teixeira, grande pensador da educação criou,

o plano de construções escolares de Brasília criado por Anísio Teixeira apresentava uma nova concepção. Segundo o sistema educacional idealizado, a escola deveria atender as obrigações impostas às escolas pelas necessidades cada dia maior da sociedade, considerando as especificidades de cada nível de ensino, bem como o convívio social. Além de defender a gratuidade do ensino, o educador apresentou uma nova abordagem de educação, na qual, dentro de suas convicções, um aumento no tempo escolar resultaria em melhor qualidade nas práticas educativas. Na sua concepção o ambiente escolar deveria abranger um conjunto de edifícios com funções diversas a fim de atender as necessidades de ensino (REIS; CORDEIRO, 2020, p. 167).

O sistema educacional no Distrito Federal também contemplou, na sua organização, a modalidade de educação profissional. E a sua origem no Distrito Federal data de 1959. Neste período foi chamada de Escola Agrotécnica de Brasília (EAF), localizada em Planaltina. A escola só iniciou seu funcionamento em 1962 e passou por muitas mudanças, como em 2008, com sua transformação em Instituto Federal de Brasília, integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFB, 2013).

De acordo com dados disponibilizados pelo Museu da Educação do Distrito Federal, sua criação ocorreu com o “Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek - Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e Exposição de Motivos nº 95/DOU de 19 de fevereiro de 1959” (MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em 1978, a EAF, que passou a se chamar Colégio Agrícola de Brasília foi transferida para o Governo do Distrito Federal (GDF). Em 2000, a escola passou a denominar-se Centro de Educação Profissional / Colégio Agrícola de Brasília - CEP/CAB, e ofertava cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio, principalmente nas áreas agropecuária e agroindústria. Em 2007, retorna à esfera do Governo Federal para integrar a Escola Técnica Federal de Brasília (IFB, 2013, p.7).

A sua estruturação ao longo do tempo permitiu a reflexão de que o fato de não admitirmos a existência da memória faz com que não saibamos quem somos e também com que não nos reconheçamos (PEREIRA; TAUNAY, 2020). Rememorar permite olhar o tempo presente e entender que reconhecer a história, de modo a recuperá-la, possibilita ter atenção às determinações societárias que influenciaram na composição do território, no “chão da escola”.

A região administrativa (RA) do Gama, nasceu com a construção de Brasília, uma comunidade que também completou sessenta anos de existência, fundada em 1960. A RA do

Gama foi a segunda a ser nomeada, de acordo com a Lei no 4.545 de 12 de dezembro de 1964, que distribuiu o território em regiões⁵³, ocasionando sua ampliação ao longo do tempo (CODEPLAN, 2012).

E foi pensando nesta composição territorial, que a cidade do Gama com sua pluralidade, assimetrias e simetrias se instituiu como território da nossa pesquisa. A população do Gama conta com equipamentos sociais de saúde, educação, assistência social, trabalho, têm atuação do Ministério Público na cidade, fóruns e juizados, entre outros serviços. E, neste conjunto de serviços públicos, conta com a rede de educação⁵⁴ que vai de escolas de jardim de infância até centro de ensino médio e universidades. Neste conjunto está o *campus* Gama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

O Gama tem uma área urbana e outra rural com uma população quem, em sua maioria, é composta por mulheres. Segundo relatório da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) do ano de 2018, a população do Gama era de 132.466 pessoas. Deste total, 52,5% eram do sexo feminino e 64,8% de pessoas negras, somados pretos (11,1%) e pardos (53,7%). A população de cor branca totalizou 33,1%. Assim, pelos dados da PDAD de 2018, pode-se afirmar que este é um território negro e feminino. Também podemos verificar que a faixa etária que se destaca como maioria foi entre os 20 e 24 anos em 2018.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Cidade do Gama, este é considerado alto segundo dados do Atlas de Desenvolvimento, envolvendo dados de educação, saúde e renda na comunidade. De acordo com este Atlas, o índice é de 0,806⁵⁵. A economia do Gama está centrada na prestação de serviços, tanto públicos, como no comércio, consolidando na região um setor industrial que engloba múltiplas atividades, gastronômicas, administrativas, dentre outras atividades⁵⁶.

Em relação ao índice de Gini, instrumento que mede a renda e a desigualdade, no Distrito Federal, em 2018, o índice era de 0,58, segundo a Pesquisa Distrital (PDAD, 2018). No

⁵³ RA I - Brasília; RA II - Gama; RA III -Taguatinga; RA IV - Brazlândia; RA V - Sobradinho; RA VI - Planaltina; VII - Paranoá (CODEPLAN, 2012). Destaca-se que existem 33 regiões administrativas.

⁵⁴ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Educação**. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/cre-gama-2/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

⁵⁵ PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS (PNUD). **Atlas de Desenvolvimento**. [2020?]. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/udh/1530010800138>. Acesso em: 02 nov. 2020.

⁵⁶GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Gama**. Disponível em: <http://www.gama.df.gov.br/2016/07/01/apresentacao/>. Acesso em: 02 nov. 2020

Gama o valor do índice de vulnerabilidade social representou de 0,3011⁵⁷, sendo considerado um território na faixa de vulnerabilidade média.

Com relação ao rendimento bruto familiar – “a distribuição do rendimento bruto do trabalho principal por faixas de salário-mínimo (considerando o valor de 2018, de R\$ 954,00)” (PDAD/DF, 2018, p. 29) –, de acordo com a PDAD/DF de 2018, 45,2% da população do Gama recebe entre 1 e 2 salários-mínimos (PDAD/DF, 2018). O Gama fica próximo de cidades do Estado de Goiás como Valparaíso e Novo Gama, e, por isso, é considerada a capital do entorno (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

Alguns estudos revelam que existem desigualdades sociais profundas no Distrito Federal e Entorno. Isso se repete no território do Gama e nos convida a olharmos para além da renda, pois existem outros fatores sociais que atingem a referida RA.

Em relação à violência e discriminação racial, de acordo com os dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF) do Distrito Federal de 2018, o Gama totalizou 16 casos qualificados como injúria racial. Já em 2019 a SSP/DF registrou 23 casos de injúria racial na RA. O Gama está em 6º lugar no ranking deste crime que é a injúria racial. No entanto, não houve nenhum registro de racismo⁵⁸ em 2019. Aqui cabe um questionamento: até que ponto estamos compreendendo os elementos estruturais e estruturantes em relação ao racismo?

Existe a diferenciação do significado de injúria racial do crime de racismo, entendendo que injúria racial seria a ofensa impetrada ao sujeito de acordo com a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, porém cabe informar que este crime passou a ser imprescritível em 2021. Já o crime de racismo que está previsto na Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei CAÓ, que descreve que o racismo é uma conduta direcionada a um grupo ou coletividade.

No que se refere à violência contra as mulheres no Gama, órgãos públicos e da sociedade civil se juntaram e criaram a Rede Elas, para atender as questões relacionadas a este tipo de violência. A Figura 7 apresenta o mapa de atuação da rede.

⁵⁷ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **INFO DF CODEPLAN**. Disponível em: http://infodf.codeplan.df.gov.br/?page_id=2414. Acesso em: 02 nov. 2020.

⁵⁸ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SSP-DF. **Injúria racial e racismo**. Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Análise-FSP-011_2020-Injúria-racial-e-Racismo-no-DF_2019-e-últimos-anos.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

Figura 7 - Mapa da Rede de Enfrentamento a Violência contra a Mulher do Gama – 2019



Fonte: Ministério Público do Distrito Federal e Território (MPDFT), com base no Guia “Mulher, o Gama te ama!”.

O *campus* Gama do IFB vem atuando conjuntamente com a rede local para o enfrentamento da violência contra as mulheres, conforme descrito no Guia Prático de Serviço à Mulher, denominado “Mulher o Gama te ama!”⁵⁹. A violência doméstica, de acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal de 2018, indicou que o Gama ficou em 6º lugar em casos de violência doméstica, com um quantitativo de 892 casos. Em 2019, a RA ficou em 4º lugar, com um total de 986 casos⁶⁰. A realidade concreta no Gama, em termos de violência contra as mulheres, evidenciou uma elevação de cerca de 11%, do ano de 2018 para 2019 no número de casos computados (SSP/DF, 2019).

Importante esclarecer que a Região Administrativa do Gama, além de ter a rede de enfrentamento da violência à mulher, conforme demonstrado na Figura 7, dispõe também da Rede Intersetorial dos Serviços com diversas instituições participantes, inclusive o IFB do Gama. A Rede Intersetorial é organizada pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), abordando diversos temas.

O que importa é ter atenção ao que vem acontecendo na nossa sociedade, na comunidade, em relação à população negra, às mulheres. Precisamos ficar despertos ao processo global que estrutura as relações sociais (GONZALEZ, 2018). É preciso conhecer o território em que se realiza a pesquisa de maneira a compreender a realidade, o que revela a sua concretude e o que se mostrou, porque, com certeza, “a consciência pelo lugar se superpõe à

⁵⁹ MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIO (MPDFT). **Guia prático de serviços à mulher no Gama**. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/guia_pratico_servicos_mulher_o_gama_te_ama.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

⁶⁰ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). SSP/DF. **Violência Doméstica**. Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/Análise-FSP-005_2020-Violência-Doméstica-no-DF_2019.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

consciência no lugar. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história” (SANTOS, 2006, p. 224).

O território possui desigualdades. O Gama, apesar de ser considerada uma região de média e alta renda pelo índice de Gini, possui inúmeras assimetrias. Basta caminharmos por suas ruas para nos depararmos com pessoas em situação de rua (CORREIO BRAZILIENSE, 2019), com setores considerados mais abastados economicamente e outros menos, sendo inegável que este espaço geográfico necessita ser considerado.

4.3) O *Campus* Gama - IFB

O *locus* da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), especificamente o *campus* Gama, ao longo destes 10 anos de existência, vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008; IFB, 2016). Os cursos ofertados pelo *campus* são: Técnicos Subsequentes - Técnico em Logística; Técnicos Integrados ao Ensino Médio - Técnico em Alimentos e Técnico em Química; Curso Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA; Graduação Bacharelado em Administração, Licenciatura em Química; Tecnólogo em Alimentos; Tecnólogo em Logística; Cursos à distância e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Destacamos que, para realizar a presente pesquisa documental, houve a permissão da direção do campus, autoridade máxima do IFB Gama. Ao adentrar o *campus* Gama para realizar o estudo, constatamos que esta ação não seria um processo simples, porque este é um espaço que reúne uma diversidade de informações. Assim, debruçar sobre os processos requereu atenção na sua estruturação e organização dos dados de modo a fazer o recorte na pesquisa.

Foto 1 - Instituto Federal de Brasília *campus* Gama



Fonte: Google Mapa Aéreo⁶¹

⁶¹ GOOGLE MAPA. Instituto federal de Brasília, campus Gama. Disponível em: [Instituto Federal de Brasília - Gama - Google Maps](#). Acesso em: 21 mar. 2021.

O IFB *campus* Gama possui uma estrutura predial, com área administrativa, biblioteca, pátio, blocos de salas de aula no térreo e primeiro andar, anfiteatro, quadra esportiva, uma sala de cinema, laboratórios para experimentos. As salas são bem espaçosas e a escola está adaptada para pessoas com necessidades específicas. Observamos que a escola é equipada e possui organização estruturada.

A Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), do *campus* Gama, é o setor responsável pelo arquivamento dos processos físicos dos documentos onde realizamos a análise. Observamos que os processos estavam dispostos e organizados por profissionais da CDAE, como assistentes sociais e técnica de assuntos educacionais. Verificou-se, ainda, que o espaço onde a pesquisa ocorreu possuía uma estrutura confortável, local onde a CDAE está localizada, ficando no prédio administrativo numa parte mais reservada.

Iniciamos nossa pesquisa analisando os documentos e identificamos ainda que o vasto material disponível para ser consultado nunca foi examinado. “A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Por conseguinte, observamos ainda o conteúdo do relatório de gestão institucional de 2018, que apontou que a questão da permanência e do êxito dos estudantes é multidisciplinar e está centrada nas demandas locais (IFB, 2018).

Ao aprofundar um pouco mais a análise, na versão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014-2018, verificamos que este discorria sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE), afirmando que “a PAE desenvolve ações de permanência que visam à promoção da inclusão social e da redução da evasão dos discentes” (IFB, 2014, p. 74).

Já em relação ao PDI de 2019-2023 do IFB, “a Assistência Estudantil representa um dos caminhos para auxiliar no atendimento às necessidades dos estudantes de forma integrada ao desenvolvimento pedagógico e ao exercício da cidadania” (IFB, 2019, p.89). Além de verificar informações do PDI, fomos pesquisar os dados da plataforma “IFB em Números”⁶², onde foi possível verificar que apareciam alguns cursos com maior número de matriculados-ingressantes, os quais denominamos na pesquisa de Curso I e Curso II.

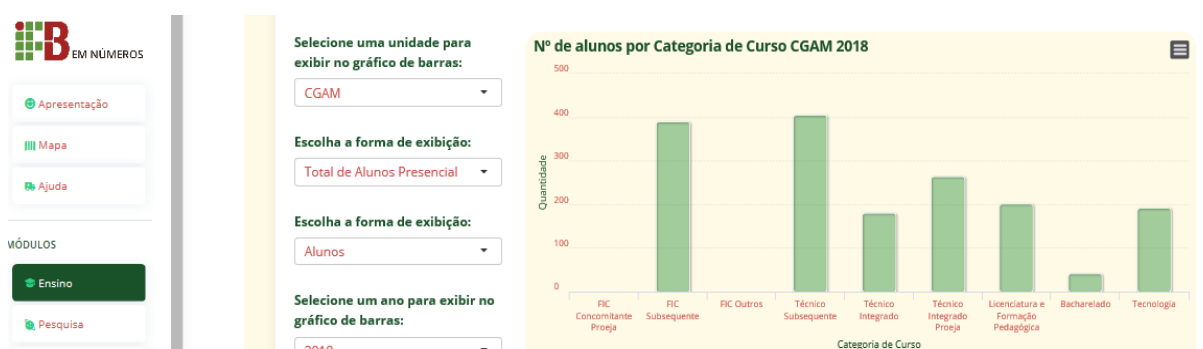
Na plataforma “IFB em Números”, em 2018, como se pode verificar, observamos que o Curso I apresentou 405 matrículas e o Curso II, um total de 265 matrículas, totalizando 670 matrículas.

⁶² Este é um instrumento pensado para publicizar os dados relativos ao ingresso e à matrícula na instituição. Importante apontar que este sistema vem sendo atualizado em relação à sua implementação da publicização dos dados e informações à sociedade (IFB, 2020).

Já no ano de 2019, o Curso I alcançou 247 matrículas e o Curso II 239 matrículas, totalizando 486 matrículas. Destaca-se, ainda, que não foram considerados os cursos de curta duração nos dois anos, porque estes não podem ser contemplados com auxílio permanência na modalidade presencial (IFB, 2020).

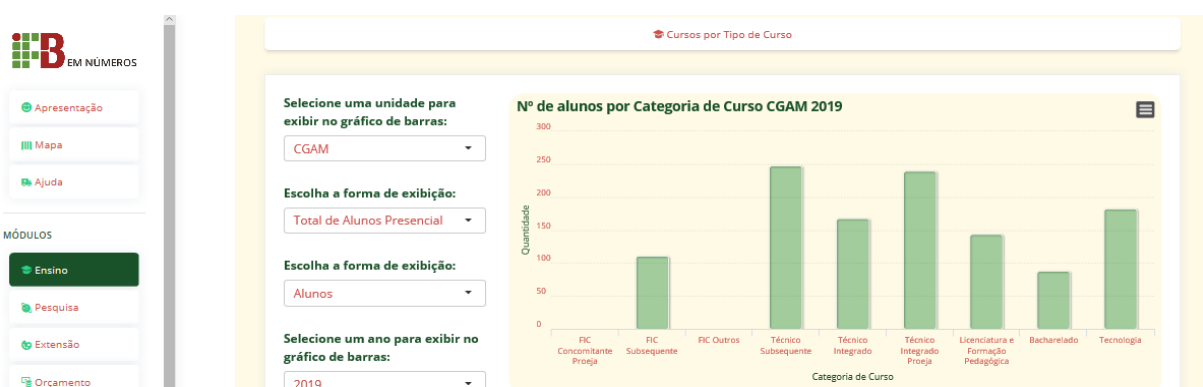
Também verificamos que a plataforma “IFB em Números”, até o presente momento não continha a o detalhamento dos dados por raça/cor e sexo/gênero. Assim, é importante considerar que este é um debate que está presente na pesquisa, sendo o debate sobre acesso-ingresso relevante para a Tese.

Figura 8 - Cursos do *Campus* Gama em 2018⁶³



Fonte: Site IFB em Números.

Figura 9 - Cursos do *Campus* Gama em 2019⁶⁴



Fonte: Site IFB em Números.

Os dados do “IFB em Números” permitiram realizar o recorte na pesquisa. A amostra foi pensada a partir dos cursos com maior ingresso, dando o direcionamento no planejamento

⁶³ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **IFB em números**. Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 05 nov. 2020

⁶⁴ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **IFB em Números**. Disponível em <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

da pesquisa documental, de modo a reconhecermos as informações para a amostra, pois nosso desafio se constituiu em fazer um recorte da realidade, de modo a focar em um campo particular integrado e que representa o todo da realidade concreta (SANTOS, 2006).

É importante ressaltar novamente que o *campus* Gama, em 2019, participou do projeto piloto, da Comissão de Desenvolvimento do Sistema de Gestão da Assistência Estudantil do Programa de Promoção à Permanência, o que possibilitou que as informações do auxílio permanência de 2019 estivessem organizadas em relação à autodeclaração de raça/cor no conjunto dos processos analisados, com destaque para negros e brancos, diferentemente de 2018, que só dispunha das informações sobre a raça/cor negra.

Na segunda etapa, realizamos a análise dos documentos e agregamos as informações encontradas. Durante as análises, identificamos que constavam nos documentos pesquisados a autodeclaração de cor/etnia e sexo nos processos físicos e dados do auxílio permanência presencial.

A análise documental dos dados do auxílio permanência presencial realizada no *campus* Gama, possibilitou fazer a leitura sobre as informações referentes à realidade concreta no que se referia à questão racial e de gênero. Os dados examinados permitiram considerações e proposições para a pesquisa, porque, ao fazermos leituras sucessivas, encontramos no material componentes e elementos que se relacionam com outros elementos e componentes (GIL, 2002).

Após organizar os documentos e fazer o levantamento dos dados, verificamos a importância de compreender como o ingresso estudantil dos Cursos I e II ocorriam. No *campus* Gama o ingresso ocorre por meio de sorteio, com o edital que é publicado semestralmente no IFB e segue os parâmetros da política de ações afirmativas, conforme a Lei nº12.711/2012. A reserva de vaga é pleiteada pelo(a) candidato(a), mas exige-se a comprovação da reserva de vaga em que foi inscrito(a) (IFB, 2018).

Destaca-se ainda que, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFB, “o ingresso de estudantes deve basear-se em ações de caráter inclusivo, abolindo práticas que criem barreiras de acesso para aqueles historicamente excluídos do processo educacional formal” (IFB, 2019, p.44).

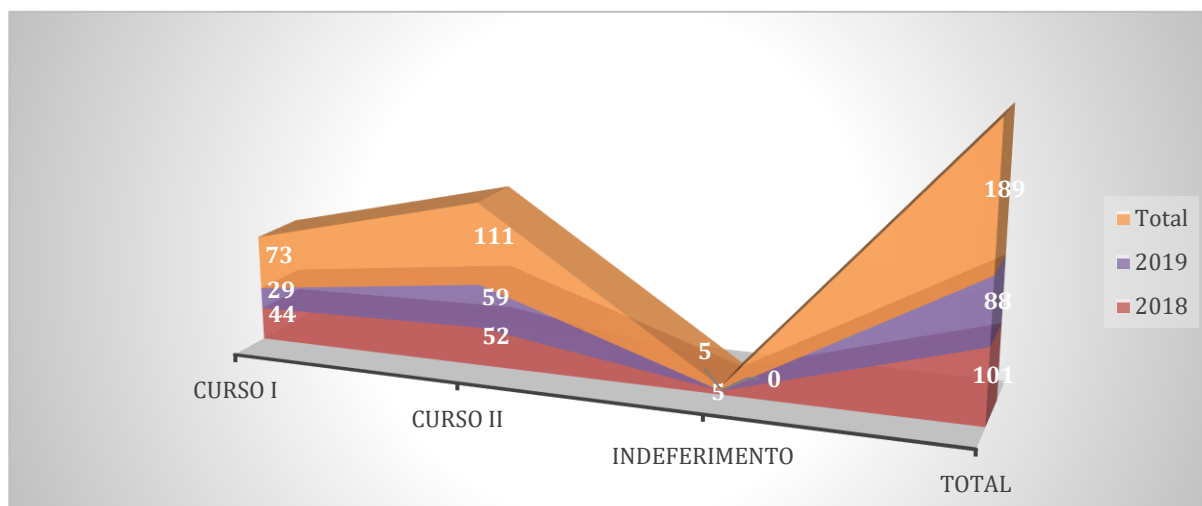
Portanto, após consultar os documentos na CDAE, no *campus* Gama, observamos os dados acerca do auxílio permanência na modalidade presencial e as informações sobre a pesquisa documental nos processos e dados, em acordo com o código de ética em pesquisa, da conduta dos servidores e também profissional.

4.4) Trocando em miúdos - os dados do auxílio permanência presencial

O ato de pesquisar um documento e estudá-lo, antes mesmo de acessá-lo, provoca no(a) pesquisador(a) expectativas sobre o que será apresentado. Enxergar o que está invisível e o que se mostra no documento foi desafiador, bem como verificar o período que este foi concebido, quem o fez e o que demonstra seu conteúdo. A capacidade de realizar as leituras nos documentos físicos e digitalizados sobre a realidade possibilitou avançar com a pesquisa. A abordagem qualitativa utilizada na análise, relacionada ao auxílio permanência, possibilitou encontrar elementos reveladores sobre a questão racial e de gênero no aporte documental. Na medida em que a pesquisa avançava, reflexões sobre a categorização surgiram. A tarefa da primeira análise, até chegarmos à tabela/planilha “Luzia”, levou a considerar a dinâmica utilizada, a amostra e a delimitação em relação aos dados levantados.

Nossas análises sistematizaram os dados encontrados nos cursos com maior matrícula-ingresso, os Cursos I e II. A base documental deferida estava completa. Assim, consideramos os processos deferidos para a nossa análise, uma vez que os indeferidos não foram contemplados no processo da permanência.

Gráfico 1 – Levantamento dos documentos do auxílio permanência por ano e curso



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

No período correspondente a 2018, contabilizamos 101 documentos comprobatórios referentes aos cursos que tiveram maior matrícula-ingresso. Verificou-se que destes, o total de 96 documentos foram deferidos para a concessão do auxílio permanência presencial e 5

indeferidos, em razão dos documentos apresentados estarem incompletos e, também, pela renda ser superior a um salário e meio⁶⁵. Os indeferidos foram do Curso I. Do total de 96 documentos deferidos considerados para a análise, um quantitativo de 44 documentos era do Curso I, e de 52 documentos do Curso II.

Em relação ao ano de 2019, foram auferidas 88 documentações comprobatórias, sendo que todas foram deferidas. Ainda verificamos que, quando separados por curso, 29 eram do Curso I e 59 do Curso II. Os dados mostraram que houve uma concentração maior dos documentos relacionados ao Curso II em relação ao Curso I, o que demonstrou maior concessão do auxílio permanência no Curso II.

Observamos, ainda, que ocorreu uma diminuição do número de documentações em 2019 quando comparado à 2018. Estes dados revelam que, no *campus* Gama, o ano de 2018, mesmo com documentos indeferidos, se destacou quando comparado com o ano de 2019. Neste último, mesmo não tendo documentos indeferidos, o quantitativo de documentos deferidos foi menor.

Os dados refletem uma queda de um ano para outro em relação aos documentos deferidos para a permanência. O ano de 2018 se destacou de maneira mais expressiva, nos dando um indicativo de que a dotação orçamentária de gastos no auxílio para estudantes foi maior em 2018 do que em 2019, conforme os dados disponibilizados no Portal da Transparência do Governo Federal.

Correlacionados os dados gerais dos documentos, levantamos e agregamos as informações sobre cor/etnia, conforme descrito nos documentos deferidos pesquisados, e buscou-se entender o que se apresenta em relação à questão racial para assim realizar as correlações e leituras acerca da realidade concreta.

4.4.1) Dados sobre Raça/Cor – 2018

A documentação examinada indicou a presença da autodeclaração de cor/etnia nos processos pesquisados. Foi verificado também que em relação a dados da raça/cor branca, não havia nenhum documento com esta informação nos processos, somente as autodeclarações de cor/etnia para negros.

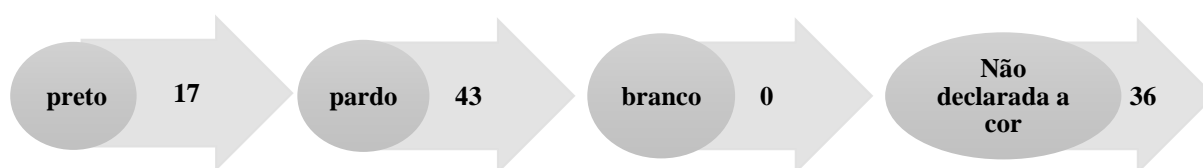
Assim, nossa tarefa foi tentar a partir dos dados encontrados nos documentos refletir sobre a realidade que se apresentava e as relações capazes de serem vistas pelo movimento

⁶⁵ A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) determina que um dos critérios de elegibilidade é que os(as) requerentes possuam renda familiar *per capita* de até um salário e meio.

concreto das determinações sociais presentes no conjunto da sociedade capitalista que refletem elementos estruturais e estruturantes relacionados ao racismo, sexismo e classismo (SANTOS, 2006). Para ilustrar os dados, foi produzida a figura a seguir, relacionada à autodeclaração de cor/etnia no período de 2018, a qual permitiu observar como se disponibilizaram os documentos de autodeclarações.

O termo cor/etnia utilizado nos documentos analisados está presente, sendo que cor se refere a autodeclaração racial, enquanto o termo etnia significa outros fatores culturais e tradições de determinados grupos, a exemplo das comunidades indígenas. Mas é importante destacar que nossos estudos estavam concentrados no debate sobre raça/cor. Em relação aos documentos que se referiam a autodeclaração da raça/cor, verificamos as categorias preto, pardo, branco e também os que não declararam. A seguir reunimos os dados encontrados:

Figura 10 - Quantitativo de documentos sobre cor/etnia no auxílio permanência presencial – 2018

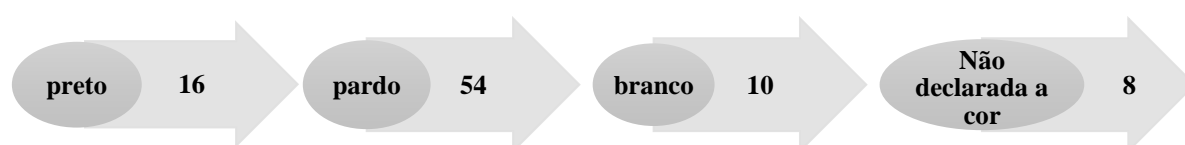


Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

4.4.2) Dados sobre Raça/Cor – 2019

No período de 2019, em relação ao dado de raça/cor, identificamos as categorizações preta, parda e branca. Também notamos a presença de documentos que não continham dados sobre raça/cor, conforme a Figura a seguir. Destacamos, ainda, que a autodeclaração de raça/cor preta e parda se encontra no conjunto da documentação, assim como dados sobre raça/cor branca.

Figura 11 – Quantitativo de documentos sobre cor/etnia no auxílio permanência presencial - 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Por fim, o debate aqui colocado não trata de números, de quantidade, de somas, mas da compreensão, por meio da pesquisa documental, dos processos que se articulam frente aos dados, frente à autodeclaração de raça/cor, e como ela se apresenta a partir do recorte e da amostra pesquisada e dos estudos empreendidos.

4.5) Permanência e a condição de sexo/gênero e cor/etnia

O debate aqui colocado é sobre a permanência estudantil, relacionada à condição racial e de gênero. Nossos achados permitiram identificar os desafios que se colocam para a permanência estudantil. Os dados revelaram elementos que devem ser considerados, potencializando reflexões, como o fato de que, no ano de 2018, a cor branca não apareceu nos processos.

Os documentos falam da realidade concreta e a autodeclaração de cor/etnia para o auxílio permanência presencial, prevista no Edital nº 04-2018/CGAM/IFB, de 26 de fevereiro de 2018, estava presente nos processos como documento comprobatório para pretos, pardos e indígenas.

No ano de 2019 a autodeclaração de cor/etnia, além da solicitação de documento físico, ocorreu também por meio do registro no sistema. Ali houve o compilado com as informações de cor/etnia que ficavam disponibilizadas junto com os documentos comprobatórios.

No conjunto dos documentos analisados, havia a informação cor/etnia (encontramos e registramos os dados sobre a cor preta, parda e branca). Na análise dos documentos, esta informação constava no conjunto dos processos, como descrito no Edital nº06-2019/CGAM, de 27 de fevereiro de 2019.

O debate sobre raça na sociedade brasileira foi, durante nossa formação sócio-histórica, adotada como forma de excluir, hierarquizar populações e comunidades inteiras, de modo a naturalizar práticas de desumanização pelas elites brasileiras que sustentaram a escravização, a colonização e a eugenia (SENKEVICS et al, 2016).

Não foi diferente com as mulheres, principalmente em relação às negras. Sabemos que gênero e raça são construções sociais (SAFFIOTI, 2013; CARNEIRO, 2003; VAMOS, 2015). E é neste sentido que,

a fortiori, essa necessidade premente de articular o racismo às questões mais amplas das mulheres encontra guarida histórica, pois a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas). Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o status dos gêneros (CARNEIRO, 2003, p.119).

A problemática histórica que se situa em volta das categorias raça e gênero foi calcada e estruturada de modo que processos de desigualdade foram se tornando cada vez mais profundos, impactando as experiências e vivências dos corpos femininos e negros.

É possível que a questão racial, na qualidade de “fator social”, possa ser compreendida para além da autodeclaração de cor/etnia? De que forma o auxílio permanência presencial, questão racial e de gênero tem sido dialogado no “chão da escola”? Compreendemos que as cores branca, preta, parda têm, nos seus conjuntos, significados de pertença que indicam ideias que se operam frente a essas (SENKEVICS *et al.*, 2016).

Ao verificarmos a primeira Política de Assistência Estudantil do IFB, por exemplo, concebida em 2011, ainda não havia referência direta à questão racial ou de gênero em relação aos critérios para a concessão do auxílio permanência presencial. O debate racial e de gênero na Política de Assistência Estudantil do IFB apareceu na versão de 2014. Em seu escopo verificou-se a presença de critérios para concessão do auxílio que abordavam a questão da permanência estudantil em relação à raça e ao gênero, como também às mulheres chefes de família e aos estudantes negros(as) autodeclarados(as), mostrando a apreensão em relação as desigualdades que se entrecruzavam. A política em vigor, aprovada em 2020, também faz referência à questão racial e de gênero.

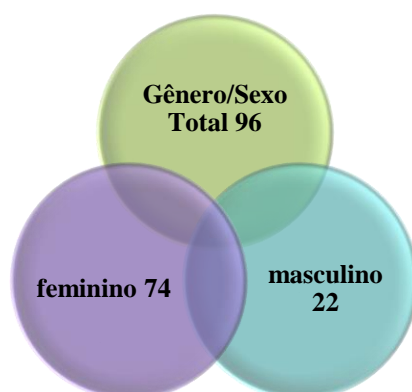
Logicamente, “o passado comparece como uma das condições para a realização do evento, mas o dado dinâmico na produção da nova história é o próprio presente, isto é, a conjunção seletiva de forças existentes em um dado momento” (SANTOS, 2006, p.224).

Frente a este debate e a partir da apreensão da realidade sob a teorização de interseccionalidade⁶⁶ em relação à cor/etnia e ao sexo/gênero, compreendemos que a problemática do estudo em relação à formação social brasileira é complexa. Neste sentido é que precisamos estar atentos à diversidade que é colocada e disposta no intuito de hierarquizar e promover privilégios (GONZALEZ, 2018).

As informações relacionadas ao sexo/gênero de 2018 foram examinadas, cabendo enfatizar que os documentos foram organizados no sentido de serem pesquisados. É, pois, neste exame dos documentos físicos, que observamos na amostra investigada a presença feminina e masculina em 2018. Estes dados revelaram como se constituiu este cenário no *campus* Gama, do IFB em relação à permanência estudantil.

⁶⁶ É importante afirmar que o conceito de interseccionalidade possui centralidade na questão racial, fundamental para a pesquisa. Referenda-se também o conceito de consubstancialidade que tem, primeiramente, centralidade na classe.

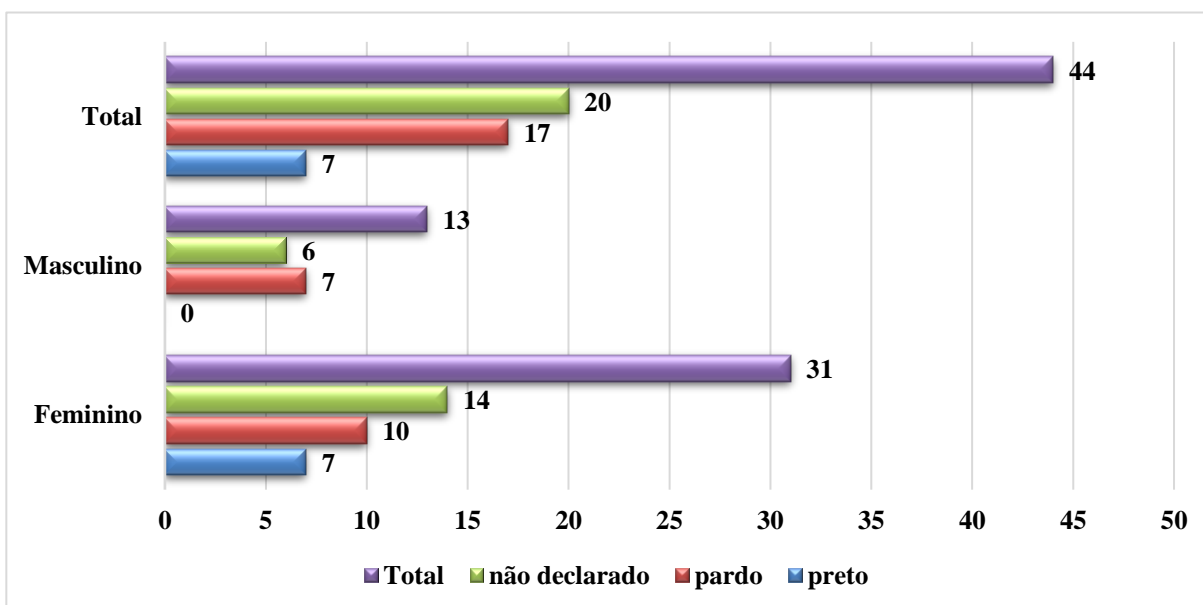
Figura 12 – Informação sexo/gênero em 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil

Os dados demonstram que, em 2018, havia um quantitativo maior de documentos relacionado ao sexo/gênero feminino no auxílio permanência. Além disso, como iremos acompanhar a seguir, no que se refere à relação a sexo/gênero e cor/etnia, foram identificados os documentos nos processos examinados.

Gráfico 2 - Sexo/gênero e raça/cor - Curso I ano 2018



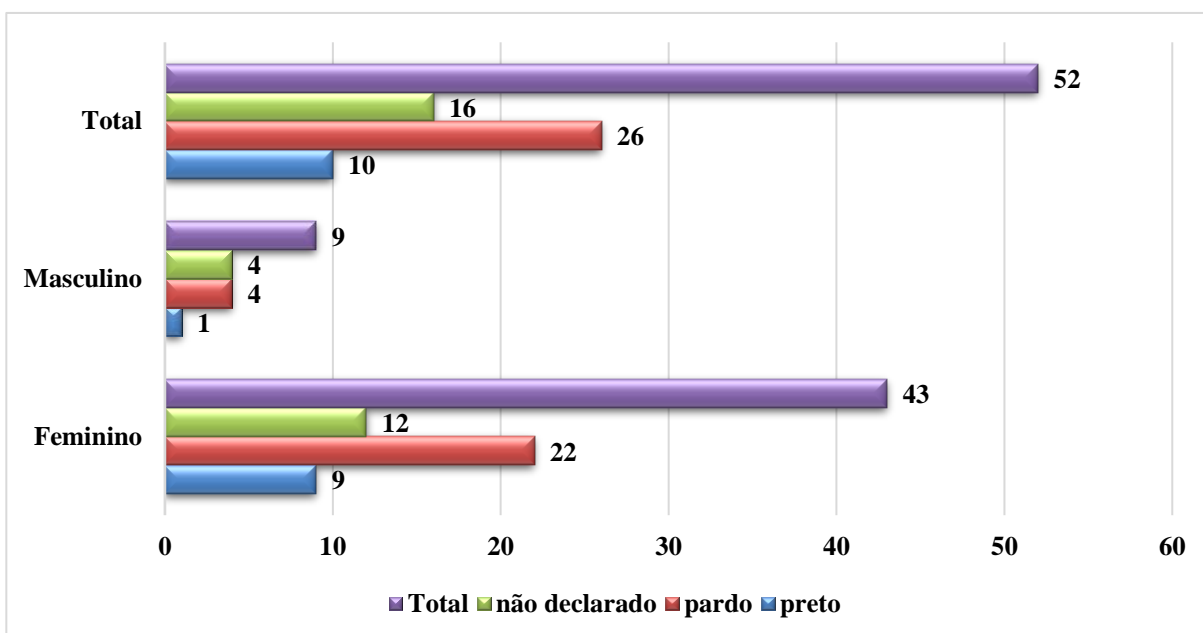
Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Verificamos que o auxílio permanência presencial foi concedido para uma maioria do sexo/gênero feminino e da cor parda. Em relação aos documentos relacionados ao sexo/gênero masculino, não houve dados sobre a cor preta; mesmo a autodeclaração estando presente neste ano, não dispunha de documentos com esta informação. Destaca-se também o maior

quantitativo de não-declaração de raça/cor nos documentos do sexo/gênero feminino. Além disso, o sexo/gênero masculino que não declarou cor, se apresenta em menor número.

Em relação aos documentos analisados do Curso II, foi possível identificar a presença privilegiada do sexo/gênero feminino quando comparado ao sexo/gênero masculino, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Sexo/gênero e raça/cor – Curso II ano 2018



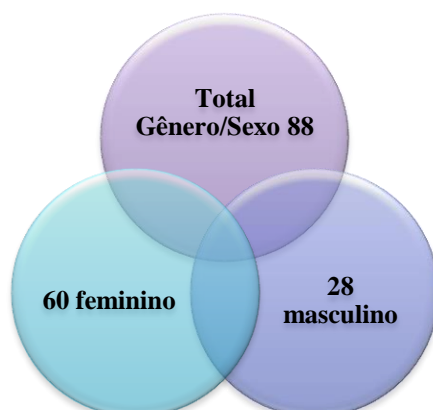
Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Em relação à documentação, se observou que houve destaque para o sexo/gênero feminino e para as cores preta e parda. Também não houve documentos com informação sobre a cor branca. Houve um destaque para os documentos de não-declaração de cor para o sexo/gênero feminino.

Em relação aos documentos de autodeclaração do sexo/gênero masculino, o quantitativo de pardos é similar aos documentos de não-declaração de cor. De todo modo, este cenário em relação à autodeclaração ficou restrito a um grupo na entrega dos documentos.

Ao verificarmos os dados referentes ao período de 2019, é possível vermos outro cenário. No levantamento dos documentos relacionando sexo/gênero e cor/etnia, os dados agregados demonstraram a presença do sexo/gênero feminino e masculino com destaque para o primeiro, conforme consta na Figura 13.

Figura 13 - Informação sexo/gênero em 2019

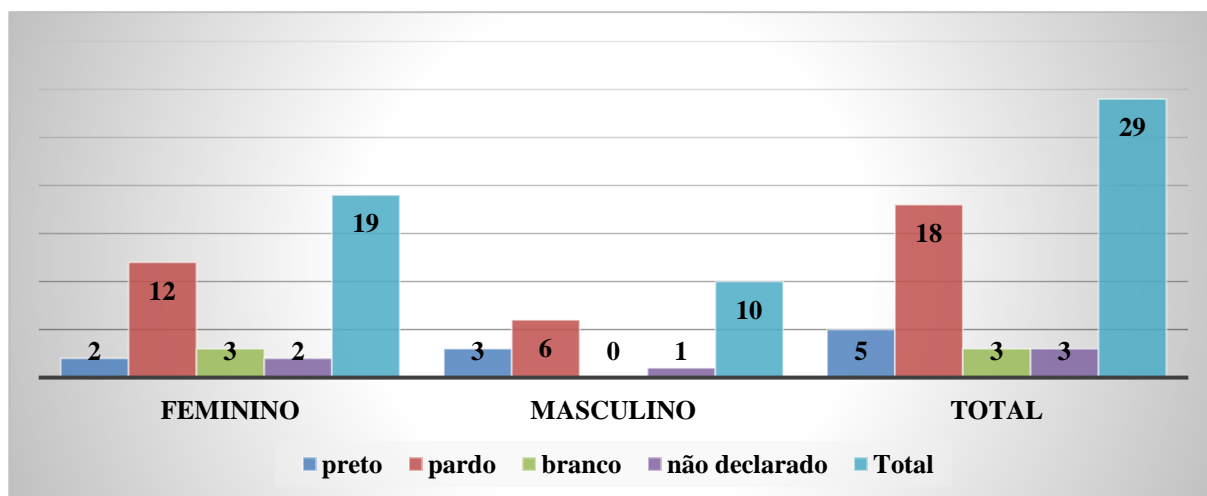


Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Nos Cursos I e II também verificamos a presença do sexo/gênero feminino e masculino. Foi realizado o agrupamento dos processos de 2019 por curso, sexo/gênero e cor/etnia. A leitura realizada em relação aos dados nos documentos e no conteúdo analisado em 2019, revelaram que houve, também, um quantitativo maior do sexo/gênero feminino e da cor negra (pretos e pardos).

Referentes à pesquisa documental, as informações concentraram-se sobre sexo/gênero masculino e cor negra, mas foi identificado que não houve nenhuma informação sobre cor branca.

Gráfico 4 - Sexo/gênero e raça/cor – Curso I ano 2019



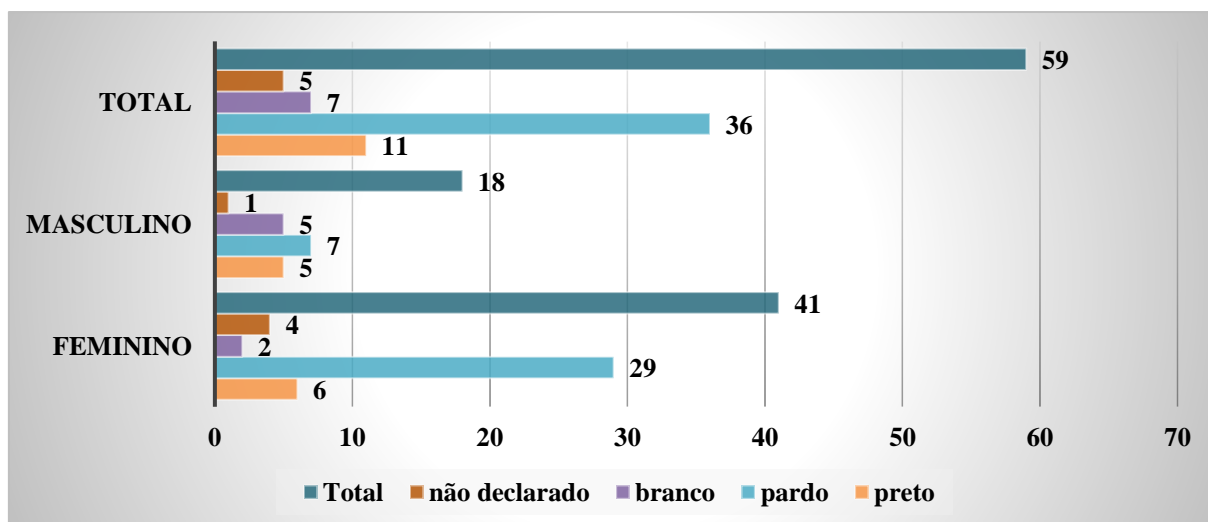
Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Observamos também que, em 2019, a cor branca já aparecia compondo as informações nos processos da assistência estudantil no *campus* Gama/IFB. No Curso I, a maioria foi do sexo/gênero feminino e da cor negra.

Foi identificado, igualmente, que nos documentos continha a informação sobre a cor preta, parda e branca, não sendo a informação restrita somente à população negra, quilombolas e indígenas, mas é importante dizer que a pontuação como fator social se restringiu aos grupos negro, quilombolas e indígenas, conforme descrito no edital.

O Curso I, no período de 2019 e em relação aos dados de sexo/gênero e cor/etnia, demonstrou ainda que os processos continham uma expressividade da autodeclaração de cor preta e parda e do sexo/gênero feminino relacionados ao auxílio permanência presencial.

Gráfico 5 – Sexo/Gênero e raça/cor - Curso II ano 2019



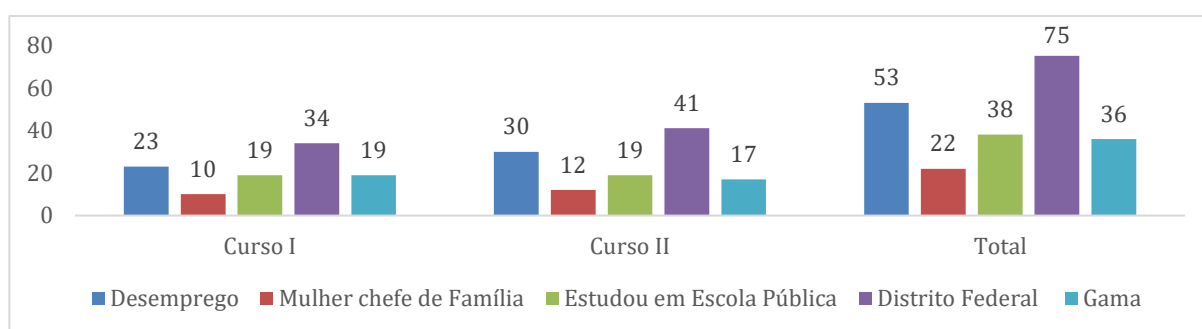
Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Em relação aos documentos relacionados ao sexo/gênero masculino, houve uma aproximação numérica entre a cor preta e branca, com destaque para a cor parda. A documentação relacionada à concessão do auxílio se concentrou nos documentos com informação sobre sexo/gênero feminino e cor negra. Portanto, importa explicitar que a análise dos dados possibilitou identificar informações significativas para nossa pesquisa e permitiu a categorização de elementos que estavam compondo as categorias cor/etnia e sexo/gênero que emergiram a partir dos dados.

4.6) Interseccionalidade e repercussão da situação socioeconômica

Os dados dos processos em relação a sexo/gênero e cor/etnia, possibilitaram o desdobramento do levantamento de variáveis como: situação de trabalho, renda, se estudou em escola pública, se mulher chefe de família e o território em que residia. Esta categorização, relevante na pesquisa, permitiu observar a partir da questão racial e de gênero elementos que mostraram como o cenário se estruturou. Compilamos os dados de modo a resguardar as informações sigilosas, preservando a anonimização dos documentos.

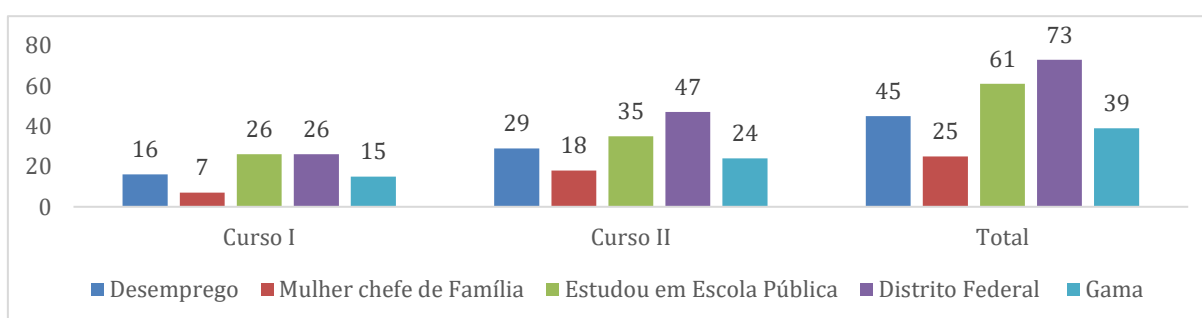
Gráfico 6 - Registros de variáveis - auxílio permanência presencial de 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

Como podemos verificar, nos registros encontrados no período de 2018, a variável desemprego aparece com destaque neste ano. Sobre a variável mulher chefe de família, o Curso II se destacou em comparação ao Curso I. Ao verificarmos a variável se estudou em escola pública, houve uma semelhança nos demandantes dos dois cursos. Em relação ao território que reside, a maioria do Curso II estava no Distrito Federal, mas, ao verificarmos a região administrativa do Gama, foi o Curso I que se destacou. Estes dados nos mostram a condição social e econômica frente à realidade concreta.

Gráfico 7 – Registros variáveis - auxílio permanência presencial de 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos arquivados da Coordenação de Assistência Estudantil.

No período de 2019 foi possível observar que a variável desemprego ainda foi destaque. Podemos identificar, também, que na variável mãe chefe de família o Curso II se destacou, também, em comparação ao Curso I.

Ao verificarmos a variável se estudou em escola pública, houve um destaque para os demandantes do Curso II. Em relação ao território que reside, a maioria do Curso II estava no Distrito Federal, assim como na região administrativa do Gama. É possível verificar que, quando comparados, a situação de vulnerabilidade socioeconômica se destaca no Curso II em relação ao I, em 2019.

4.6.1) Interlocuções e apreciação dos dados – autodeclaração, branquitude e negritude:

Durante o exame dos processos, alguns termos como autodeclaração, avaliação socioeconômica, deferimento e indeferimento, foram surgindo. Nesse sentido, consideramos realizar um diálogo sobre o que está circunscrito aos termos.

A “autodeclaração de cor/etnia” é uma ferramenta para a permanência estudantil, do auxílio permanência, aparecendo nos editais. É um documento físico presente nos processos, estando também sob o escopo da Lei nº 12.711/2012. Também é importante ressaltar que, se a informação for falsa, o(a) demandante poderá responder judicialmente.

O segundo termo foi o de “avaliação socioeconômica” do auxílio permanência presencial. Este é um estudo da situação social e econômica e os dados analisados ficam dispostos no formulário socioeconômico, em acordo com a documentação comprobatória, apontando a realidade concreta relacionada às inscrições no auxílio permanência presencial (IFB, 2019).

De acordo com a Política de Assistência Estudantil, do IFB, “a avaliação socioeconômica dos candidatos fica a cargo da equipe de Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social do Campus responsável pelo curso” (IFB, 2014, não paginado). E esta avaliação é realizada pelas Assistentes Sociais. Esta é uma ferramenta que permite ter parâmetros em relação à realidade concreta, de modo a auxiliar na classificação para concessão do auxílio para a permanência estudantil. Toda “avaliação socioeconômica” gera um produto que pode ter como resultado o deferimento ou o indeferimento da demanda.

Por isso, os termos “deferimento” ou “indeferimento” também foram importantes para a presente pesquisa. O “deferimento” do auxílio permanência presencial é ato de anuência na classificação do processo de concessão. Conforme descrito nos editais do primeiro semestre de 2018 e 2019, o deferimento ocorre “após a realização do estudo socioeconômico por parte do

profissional de Serviço Social” (IFB, 2019, p.12). O “deferimento” apareceu como uma ação articulada à coordenação da CDAE (IFB, 2019).

O “indeferimento” do auxílio permanência presencial é a ação que indica a negação à solicitação da concessão, em razão de algum descumprimento previsto em edital. Conforme aparece nos editais de 2018 e 2019, o “indeferimento” ocorrerá em razão do não cumprimento das etapas de inscrição e entrega de documentação comprobatória, nos casos que a renda ultrapassa um salário-mínimo e meio, da incompatibilidade de informações, de documentos inconsistentes, omissão ou fraude (IFB, 2019).

Estes são termos que esclarecem alguns pontos relacionados aos dados da pesquisa, de maneira a entender o sentido articulado da permanência estudantil. Com isso intentamos reconhecer e captar as formas figurativas impressas na realidade concreta.

Os processos analisados referente aos anos de 2018 e 2019, revelaram como a “autodeclaração” cor/etnia para a efetivação do direito à permanência estudantil foi concretizada de um ano para outro de forma diferente nos editais, no *campus* Gama/IFB. Em 2018, a “autodeclaração de cor/etnia” foi facultada à população negra (pretos e pardos) e indígenas. Os dados relacionados à cor branca também não apareceram. Em 2019, foi ampliado o escopo, com a autodeclaração de cor/etnia para fins de concessão do auxílio incluindo a população negra, indígena e quilombola, conforme demonstrado no edital. Dados sobre cor branca também apareceram no conjunto da documentação analisada, mas não pontuavam para fins de concessão do auxílio conforme descrito em edital.

Não se pode negar que a concepção de raça está associada ao construto social, de modo que, por muito tempo foi utilizado o significado de raça para subalternizar todos(as) aqueles(as) que não se pareciam com o sujeito universal – branco, homem e com posses. Nas palavras de Almeida (2019, p.24) o conceito de raça é “um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado as circunstâncias históricas”.

O conteúdo dos documentos e dos dados mostraram como algumas práticas ainda se situam frente à realidade concreta. A análise documental de 2018, por exemplo, ainda possibilitou refletir sobre a concepção de branquitude: “muito embora a branquitude e a negritude sejam produto de valores e interesses distintos, ambos são categorias históricas e relacionais” (JESUS, 2017, p. 72), que precisam ser compreendidas para construir processos antirracistas no “chão da escola” com diálogos mais assertivos.

Isso porque, “de modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma “coisa” externa, uma “coisa” do passado, algo localizado nas margens e não no centro” (KILOMBA, 2019 p.71),

mas é necessário, além de reconhecê-lo nas margens, também trazer o debate para o centro, para que de fato a permanência estudantil e a questão racial e de gênero dialoguem na efetivação do direito à assistência estudantil.

A ideia de branquitude no contexto da pesquisa apareceu na medida em que fomos analisando os documentos referente à 2018. Como se pode observar nos dados referentes à cor branca, esta não pode ser contabilizada a partir dos processos. Importante refletir que, “a branquitude é um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos” (MULLER, 2017, p.25).

A pesquisa demonstrou a necessidade em abordar a questão racial e de gênero de forma mais abrangente. Não se pode pensar raça/cor sem falar de negritude e branquitude, como ao debater sobre sexo/gênero, não se pode deixar de incluir o debate sobre feminino e masculino. Certamente, “não é simples definir o conceito de branquitude, tampouco o que é ser branco, dada a complexidade do fenômeno e suas articulações contextuais” (MULLER, 2017, p. 24). Ou seja, não é uma tarefa fácil relacionar branquitude e negritude pela própria realidade desigual que se estruturou na sociedade brasileira. Como Grada Kilomba (2018, p.56) apontou “é uma metáfora do poder e também da ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares”.

É preciso estar atento às construções, para não incorrer em equívocos que podem reproduzir privilégios ou processos de meritocracia. A autodeclaração de raça/cor para a classificação na concessão do auxílio permanência é um instrumento que fornece parâmetros sobre o processo que incide na questão racial.

Por fim, os estudos demonstraram um cenário de acirramentos societários e como estes são históricos quando se trata das mulheres negras. Cabe reafirmar que uma política social, como a Política de Assistência Estudantil do IFB, de forma isolada, não poderá reverter a desigualdade racial e de gênero que está articulada historicamente ao viés racista-sexista-classista.

4.6.2) Segregação, sexo/gênero-mulher/negra e permanência estudantil

Ao fazer referência ao enunciado deste debate, não se pode deixar de rememorar a vivência de uma mulher negra brasileira chamada Carolina Maria de Jesus. Em seu livro *Quarto*

*de Despejo: Diário de uma favelada (2014)*⁶⁷, a autora narrou sua vivência como mulher negra, pobre, vivendo na favela, permitindo identificar como os processos interseccionais perpassam o cotidiano das(os) brasileiras(os). Esta semelhança nas vivências aparece nos dados aqui trazidos: na pesquisa, fica evidenciado como a condição racial e de gênero se mostram na trajetória escolar.

As memórias de Carolina Maria de Jesus, que viveu de 1914 até 1977 e interrompeu os estudos, mostraram a sua luta pela sobrevivência. Uma mulher negra, natural de Sacramento, em Minas Gerais, que migrou para São Paulo e foi morar na comunidade do Canindé. Sua vida é muito parecida com a de muitos(as) brasileiros(as) que migraram para ter melhor qualidade de vida. Escritora, compositora e poetisa, para sobreviver foi catadora de papel, estudou até o segundo ano, mas amava ler (JESUS, 2014). Estas primeiras palavras remetem também ao que pretendemos compreender: como a segregação racial e de gênero vem se estruturando neste conjunto. Desta forma, como Santos nos esclarece,

o emprego da noção de “segregação” parece nos remeter a um universo que mantém relações com o debate sobre a pertinência atual da já bastante experimentada teoria das classes sociais. Além de seus vínculos teóricos, conceituais e históricos, é por isso também que, frequentemente, a segregação aparece como uma categoria ligada àquelas de “exclusão social” e “marginalidade” (SANTOS, 2017, p.620).

Nas análises documentais no ano de 2018 dos demandantes dos Cursos I e II, majoritariamente, houve a presença de documentos referentes ao sexo/gênero feminino e aos negros – considerando pretos e pardos –, na concessão do auxílio permanência presencial no *campus* Gama, IFB.

Em 2019, além da raça/cor negra (pretos e pardos) os dados revelaram que foram incorporados dados sobre raça/cor branca nos documentos pesquisados. Neste ano, também se confirmou a expressiva presença do sexo/gênero feminino de raça/cor negra na concessão do auxílio permanência presencial. Ao comparar o ano de 2018 com o de 2019, foi possível verificar que, em 2018, houve um quantitativo maior de desemprego comparado ao ano de 2019. Também em 2018 houve maior número de mulheres chefes de família que se autodeclararam pretas e pardas. A renda menor se assemelhou nos dois anos, se destacando o valor mínimo de R\$0,0 e a maior renda registrada em 2019 no valor de R\$ 1.457,00.

Em relação à moradia, em 2018 foi constatado que houve maior número do Distrito Federal, no território do Gama. Em 2019 houve uma diminuição no quantitativo do Gama e do

⁶⁷ Originalmente publicado em 1960.

Distrito Federal. Nos dois anos em questão, o maior número de desemprego foi em relação ao sexo/gênero feminino.

A realidade concreta se apresentou de forma interseccionada. Esta é uma ferramenta que permite verificar os desdobramentos frente à desigualdade racial e de gênero e que incide no processo de concessão do auxílio permanência presencial. O debate interseccional acontece em relação às categorias de raça, gênero e classe na educação profissional, pois o modo de produção vigente que estrutura a sociedade, atua de modo a contribuir com a reprodução do viés racista-sexista-classista, incidindo sobre os corpos negros e femininos.

Como se pode observar na análise, existe a precarização das experiências negras. O desemprego é uma realidade e a baixa renda apontou para uma existência de sobrevivências, pois, com zero renda, como se pode viver? Beatriz Nascimento (2018, p. 82) afirmou que “as sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assume empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação”. A luta pela sobrevivência e as limitações manifestadas frente à conjuntura, associadas às restritas dotações financeiras da assistência estudantil são dois polos apontando para um caminho de segregação, pois quem poderá estudar e quem não poderá?

Os dados mostraram uma realidade de privações. Lélia Gonzalez (2018) constatou em suas pesquisas que as mulheres negras são as mais exploradas e, a partir da análise documental realizada nesta Tese, observou-se como a realidade desigual vem predominando. Ainda segundo Lélia Gonzalez (2018, p.51, grifo nosso), as mulheres negras são

anônimo sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família é quem, a nosso ver, desempenha o papel mais importante. Exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de **luta pela sobrevivência**, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo.

E esta sobrevivência está articulada diretamente com a vivência cotidiana que atravessa a segregação, que é histórica e que imputou às mulheres negras a um lugar de exploração. É neste sentido que, ao teorizar sobre os dados na presente pesquisa, se verificou a contribuição com o debate teórico, pois observa-se o caráter da desigualdade racial e de gênero.

Neste sentido, a interseccionalidade abarca as categorias que se apresentaram como raça/cor e sexo/gênero e se tornou um instrumento de análise que interrelacionou outras categorias.

A pesquisa levou à compreensão de que é preciso reconciliar-se com o passado, com a ancestralidade, com as memórias e a história, de modo a promover uma ruptura com os apagamentos históricos, reconhecendo a existência do racismo estrutural que cotidianamente

segrega as mulheres negras. É urgente reconhecer que o viés racista-sexista-classista perdura até os dias atuais.

Conclui-se, então, que a Política de Assistência Estudantil, um instrumento de efetivação da permanência estudantil, necessita se construir para além do debate na centralidade na renda, de modo a não reproduzir ou naturalizar processos segregadores e silêncios em relação à condição racial e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão, que elaborou categorizações raciais para justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração, constituindo efetivamente os “negros” como uma casta econômico-política.

(Nancy Fraser, 2006, p. 235)

Ao longo da construção da presente pesquisa, procuramos trazer à luz o debate em relação à questão racial e de gênero no âmbito da educação profissional pública, o que permitiu reunir elementos para a materialidade deste estudo. Toda pesquisa é um desdobramento; possibilita a criação de novos estudos que são gestados a partir do conhecimento produzido. Por isso, este diálogo não termina aqui. Nosso pensamento frente ao objeto estudado foi embasado em uma problemática que implicou um direcionamento metodológico na construção da Tese.

Voltamos ao passado para entender como se situa o tempo presente. As implicações e contradições se mostraram no passado e na contemporaneidade, de modo que a concepção de sobrevivência ainda é fator preponderante nas leituras realizadas sobre a realidade identificada. O referencial teórico e os dados da pesquisa documental e bibliográfica, permitiram identificar como a situação de desigualdade racial e de gênero vem se arrastando ao longo dos tempos. Observamos que as mulheres negras sobreviveram a toda a lógica perversa que se instituiu no tempo passado.

Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e o governo interino Michel Temer, observamos mudanças na educação profissional, que se expandiu, e, neste cenário de crise política, identificamos o movimento de contrarreformas e cortes no orçamento. O governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi fundamental para repensar os caminhos da educação profissional pública no Brasil, porque possibilitou a expansão e interiorização em termos quantitativos dos Institutos Federais.

Já o governo da ex-presidente Dilma Rousseff, que foi retirada do seu cargo por forças políticas e econômicas hegemônicas, deu continuidade às ações do governo Lula. Neste sentido, idealizou e materializou o Pronatec, de modo a fortalecer a contrarreforma na educação profissional (SILVA, 2018), porque o Pronatec não fez a política social de educação profissional avançar como foi anunciado.

Com a posse do presidente interino Michel Temer, a educação profissional pública e a Política de Assistência Estudantil, sofreram com as contrarreformas impetradas por este

governo. A educação profissional pública resguarda, desde a sua criação, interesses políticos de cada período no Brasil, contrarreformas arranjadas pelos governos de cada época e seus interesses.

Durante esta pesquisa, verificou-se que a educação profissional pública, mesmo antes da sua criação com a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 até a atualidade, esteve cercada por interesses políticos e econômicos.

Frente a isso foi possível observar também a presença da negação e do apagamento dos saberes africanos desde a travessia do Atlântico, uma estratégia para a manutenção da ordem vigente. A objetificação dos corpos negros, a mercantilização de pessoas negras e os trabalhos manuais forçados nos levaram a refletir como o racismo foi sendo estruturado no Brasil.

Submetidos a trabalhos manuais, os seus saberes foram desqualificados e desconsiderados pela sociedade da época. Os conhecimentos africanos e suas tecnologias na diáspora foram compreendidos como algo de menor valor, apagados pela dinâmica eurocêntrica no período que antecede a origem formal da educação profissional pública. E foi desta forma que a negação dos saberes africanos foi se instituindo no Brasil.

O arcabouço jurídico não contribuiu para que a população negra tivesse direito à educação, estando em acordo com a estrutura societária do período. Quando foi interesse dos governantes, estes atuaram no sentido de conduzir a uma sociabilidade que fosse capaz de atender os(as) trabalhadores(as), sempre num composto economicista.

Necessariamente, esta ação não atendeu a população negra plenamente. Pela própria história formada, de acordo com pesquisadores, houve o mínimo ingresso desta população à educação profissional pública quando esta foi criada (SILVA, ARAÚJO, 2005).

As mulheres negras ingressaram nesta modalidade de educação de forma mínima também. A estrutura social foi se organizando colocando estas à margem da sociedade, o que gerou condições de vida difíceis. Restou, então, às mulheres negras, sobreviver (CARNEIRO, 2011).

O viés racista-sexista-classista frente à educação profissional pública existiu desde a sua origem, com elementos geradores da opressão e exploração racial e de gênero. A interseccionalidade de raça, gênero e classe também se apresentou no conjunto originário da educação profissional pública (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002). Destacamos que o viés racista-sexista-classista não está fragmentado. Lélia Gonzalez (1984) nos mostrou como o racismo e o sexismo estão articulados e como estes alcançam as mulheres negras. O classismo estava posto, instituído desde a concepção da educação profissional pública. Esta que

incorporou os mais pobres, mas que também foi se tornando um lugar interessante para os não pobres.

Ainda como nos explica Lélia Gonzalez (2018) coexistiram no Brasil, uma sociedade tradicional e outra moderna. Este formato nos impulsiona a compreender as armadilhas desta articulação, que silenciosamente produz formas como a colonialidade-modernidade de modo a continuar com o processo de acumulação de riquezas (QUIJANO, 2005).

Nas palavras de Ramos (2019), a população negra, da colônia à modernidade, continuou sendo considerada o inimigo. Nosso suporte epistemológico nos levou a identificar que a educação profissional se constitui em meio a estes esquemáticos compostos. Apesar de parecer se encerrar na modernidade, entendemos que a sua origem parte da colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005).

A modernidade, apesar dos seus novos contornos, ainda resguardou a lógica de dominação que continuou com os resquícios da colonialidade. A colonialidade-modernidade não apagou as atrocidades cometidas contra o povo negro, ao contrário, as reforçou. O discurso da modernidade se sustenta na ideia do “novo”, acabando com a selvageria e atraso, mas o projeto moderno não findou a desumanização da população negra; o racismo e o sexismo continuaram existindo.

É importante saber que nenhuma ação está deslocada e fragmentada. Desde a escravização da população negra até a mudança na lógica de exploração da força de trabalho, as forças políticas e econômicas dominantes continuaram com a subjugação dos dominados. Com o advento do modo de produção capitalista, suas muitas facetas continuam promovendo desigualdades profundas. Não há, no modo de produção atual, nenhuma humanidade. No final das contas, o que interessa é lucrar.

O Brasil é um país com profundas desigualdades raciais e de gênero sendo operadas sob a perspectiva de poder que se constituem neste esquemático arranjo societário. Nossa realidade foi adequada a modelos de dominação (GROSFOGUEL, 2008). Neste processo há injustiças visíveis presentes no cotidiano.

A educação profissional na nossa sociedade não está isolada do que acontece e se constitui em meio a um cenário histórico em que as contradições e antagonismos se sustentam, incidindo no que Clóvis Moura (1994) denominou de racionalidade de dominação. Fruto do projeto que tentou fazer do Brasil um país moderno, a educação profissional pública foi guiada por uma lógica eurocentrada, com interesses das elites, se firmando no modelo de produção capitalista dependente (MOURA, 1988a).

Temos a tendência de olhar o classismo, as relações de trabalho e profissionais presentes na constituição da educação profissional pública, mas, em meio a este cenário, existem outros elementos que também se sobressaem e que suscitam reflexões para além do debate da formação para o trabalho. Dito isso, enfatizamos que a condição de raça, gênero e classe tornou-se decisiva no acesso educacional, no que concerne ao ingresso e à permanência estudantil na educação profissional pública. A desvantagem no acesso à educação passou pela instituição do racismo, além da presença do sexismo e classismo. O arcabouço histórico da educação profissional tem em sua constituição elementos que se materializam ao longo de mais de 100 anos.

A dominação capitalista e seus atravessamentos alcançam a educação profissional pública, de modo a materializar a ideia do fim do atraso no país, atendendo aos “desfavorecidos”, conforme Silva e Araújo (2005) dispuseram. Foi construída uma ideia de apaziguamento para manter a ordem vigente. Mas como Ortegal (2018) observou, a subserviência de determinados sujeitos em termos de raça, gênero e classe ampliou o processo de desigualdade.

A formação histórico-social se encontra com a política de branqueamento que permeia toda a sociedade. Inclusive, a educação profissional esteve embebida desta ideia quando observamos que, em sua origem legal, o ingresso da população negra foi mínimo. A forma de execução da política de educação desdobrou reproduções que reforçam desigualdades.

Estudar no Brasil é uma luta incessante, que se deu pelas insurgências e aquilombamentos para que pudessem existir mudanças e reparações históricas, de forma a efetivar o direito ao ingresso e à permanência estudantil. Neste sentido, segundo Silva e Veloso (2013) o acesso escolar possui três dimensões: ingresso, permanência e qualidade na formação.

No Brasil, ainda em termos históricos, a nação proferiu uma igualdade entre as raças, mas a teoria de democracia racial é uma ilusão, pois existe desigualdade racial e estrutural, também presente na política de educação, como dados do IBGE (2018) e INEP (2018) nos mostraram.

Identificamos que a maioria dos(as) jovens negros(as) deste país, em relação ao acesso à educação, se encontra na modalidade da educação básica, enquanto a maioria de jovens brancos(as) estão nos cursos superiores (IBGE, 2018). Questionamos por que isso acontece, já sabendo, de antemão, que não se trata de uma resposta simples, uma vez que isso diz muito sobre as escolhas que o Brasil vem fazendo ao longo dos séculos. Como demonstra Filice (2010) em seus estudos, as transformações efetivas nos exigem romper com a ordem vigente.

Na pesquisa foi abordado o ingresso e a permanência estudantil como fundamentais, partindo da premissa de que a articulação entre Política de Ações afirmativas (ingresso) e a Política de Assistência Estudantil (permanência) são importantes para que seja materializada uma educação antirracista e antissexista.

A questão racial foi incorporada com as ações afirmativas, mas a questão de sexo/gênero, como um fator generificado, apresenta nuances que precisam ser dialogadas. Isso porque sexo/gênero, como fator social no acesso/ingresso e permanência, ainda precisa ser amplamente compreendido, já que o fator social, a exemplo de mulher chefe de família, ainda implica pensar a condição de gênero como uma situação que pode impactar na permanência estudantil.

No decorrer da pesquisa verificou-se que houve a incorporação gradativa do debate sobre a questão racial na permanência estudantil, pois a Política de Assistência Estudantil vem ao longo de sua execução trazendo o tema como uma situação de vulnerabilidade social para a concessão do auxílio.

No auxílio permanência presencial, da Política de Assistência Estudantil do IFB, foi possível verificar que houve um maior número de documentos do sexo/gênero feminino e autodeclaração da cor negra.

Conforme dados da pesquisa mostraram, em 2018, nos cursos selecionados com quantitativo maior de ingresso e matrícula, houve somente documentos de autodeclaração de raça/cor negra registrados, os dados sobre raça/cor branca não apareceram nos documentos pesquisados. Diferentemente, em 2019, se observou também a presença de dados sobre raça/cor branca.

Ao pensar a questão racial é preciso envolver todos e todas; não pode haver um recorte somente, como aconteceu em 2018, para a autodeclaração da cor negra. Isso porque é preciso ter um diálogo que envolva o debate sobre branquitude e negritude. Uma educação antirracista, como Bento (2002) defendeu, envolve estas duas dimensões que se reforçam mutuamente.

Identificou-se que existe a intersecção entre raça, gênero e classe na educação profissional. Observou-se ainda que, de acordo com os dados pesquisados, existe a incorporação do debate sobre a questão racial no *campus* Gama/IFB, mas cabe compreender o espaço educacional dado às mulheres negras, de modo a refletir sobre como está se abordando a questão no espaço institucional, de modo a promover a permanência estudantil.

Entende-se que os desdobramentos relacionados à raça, ao gênero e à classe são parte da estrutura social e estão intrinsecamente ancorados na realidade concreta. A concessão do

auxílio é uma forma de minimizar as desigualdades, mas o objetivo de acabar com as desigualdades raciais e de gênero abarcam outros processos da realidade concreta.

A hipótese da pesquisa foi confirmada, pois a questão racial e de gênero foi incorporada no auxílio permanência presencial, da Política de Assistência Estudantil do IFB, como situações de vulnerabilidade social. Mas, frente à manifestação do viés racista-sexista-classista como parte da estrutura societária, tornou a condição racial e de gênero decisiva para a permanência estudantil.

O debate teórico-conceitual em torno da educação profissional e da questão racial a partir da concepção de interseccionalidade, racismo, sexismo, classismo e branquitude, foi observado no trato do objeto de pesquisa.

A abordagem relacionando acesso, ingresso e permanência com a questão racial e de gênero na Política de Assistência Estudantil, especificamente no que se refere ao auxílio permanência presencial, permitiu mostrar, por meio dos dados, a necessidade dessa articulação. Contudo, foi necessário olhar internamente e ver o que se apresentava, buscando verificar que, além da qualificação do trabalho, da profissionalização e dos avanços tecnológicos, existem outros fatores e dinâmicas que estão presentes no contíguo da educação profissional pública.

Indubitavelmente, existiram limitações na pesquisa. Sabe-se que a perfeição é uma ilusão, porque numa sociedade antagônica e repleta de contradições frente à realidade, nos levam a ter implicações que conduzem a alguns entraves durante o processo investigativo. Tais limitações na busca pelos dados se iniciam com a repercussão da pandemia da Covid-19: a dificuldade em ir até o *campus* para pesquisar os documentos e levantar os dados, por exemplo, decorreu dela. Porém, foi possível cumprir os prazos. Além disso, lidou-se com documentos em que era necessário o cuidado no seu manuseio, preservando a ética, o sigilo e a anonimidade, fator que se constituiu em outro desafio.

Todo o processo investigativo nos fez repensar qual a técnica de pesquisa utilizada, de modo a obter os dados para poder avançar nos estudos. Além da conjuntura social em tempos de pandemia, foi preciso, no levantamento dos documentos, uma atitude ativa, de modo a identificar dados que fossem significativos para a pesquisa. Então fizemos, por meio de recorte, leituras relacionadas ao objeto, elegendo uma amostra que representaria o todo.

Assim, a limitação ocorreu frente ao levantamento dos dados, pois tinha-se o intuito de ampliar a pesquisa para todo o IFB, não tendo sido possível pela própria realidade concreta da pandemia, conforme já explicitado. Dessa maneira, concentrou-se a pesquisa no *campus* Gama, que aceitou que fosse realizado o levantamento dos dados documentais para a pesquisa.

Após a aprovação, iniciou-se a investigação nos documentos relacionados à Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), no que se refere ao auxílio permanência presencial e foram extraídas as informações capazes de dar o Norte em relação à pesquisa. Foi obtida assim uma amostra que foi capaz de nos responder à questão de partida.

Diante do que foi encontrado, a pesquisa possibilitou realizar algumas recomendações. Frente aos dados levantados, partiu-se da constatação de que é preciso, inicialmente, compreender que o acesso à educação profissional pública envolve elementos como ingresso e permanência e que, para além da renda, a condição racial e de gênero precisam ser considerados nos processos da assistência estudantil de forma que não sejam meramente categorias de pontuação, mas que potencializem ações para a efetivação de educação antirracista e antissexista.

Observou-se nas leituras realizadas dos documentos pesquisados que não existia, expressamente, uma correlação entre ingressantes por cotas, conforme previsto na Lei 12.711/2012, com a concessão do auxílio permanência. Nas análises, foi identificada, ainda, fragmentação entre ingresso e permanência, sem conexão entre estes dois elementos.

Verificou-se que, atualmente, existe um quantitativo expressivo de dados sobre vulnerabilidades em relação às condições materiais. Foram identificados os impactos da história de desumanização, a constituição da colonialidade-modernidade (QUIJANO, 2005) e a presença do viés racista-sexista-classista frente ao conjunto da sociedade, particularmente sobre as mulheres negras, maiores demandantes da assistência estudantil.

Considera-se que o fato de termos hoje um número quantitativo superior de mulheres negras ingressantes na educação profissional pública nos anos estudados de 2018 e 2019, não significa que processos históricos complexos tenham desaparecido. Verifica-se que, sobreviver ainda é uma realidade presente para muitas, e afeta a permanência estudantil, podendo impedir a trajetória escolar de sucesso. Isso porque, ser mulher negra chefe de família numa sociedade patriarcal, é complexo.

É preciso estar atento à produção de ações que descolonizam a assistência estudantil, trazendo para o “chão da escola” debates sobre a questão racial e de gênero. Destarte, a pesquisa buscou analisar os dados e constatou que o auxílio permanência contemplou um percentual de mulheres negras, que estavam desempregadas, sem renda ou com uma renda muito baixa. Isso é sobre sobrevivência, que está atravessada por uma estrutura desigual. A questão racial e de gênero não é um ente descolado e está presente no conjunto da sociedade.

Neste sentido, compreende-se que, ao identificar esta realidade, lida-se com situações que podem acarretar a interrupção da trajetória escolar, conseqüentemente, a violação do direito

à educação. Além do mais, defende-se que a Instituição potencialize a assistência estudantil de maneira que a condição racial e de gênero, identificadas como situação de vulnerabilidade no ingresso, possam alcançar a permanência estudantil para a conclusão da trajetória escolar. É nesse sentido que recomenda-se que a Política de Ação Afirmativa esteja articulada com a Política de Assistência Estudantil. Este entrecruzamento é importante porque o ingresso e a permanência precisam caminhar juntos para a efetivação de uma educação antirracista e antissexista.

A autodeclaração é uma ferramenta política que permite pensar a política social de educação profissional pública sob o olhar de pertencimento, de maneira a repensar lugares de privilégio e a política de branqueamento presente nos marcos legais. Recomenda-se, ainda, que a autodeclaração seja uma ferramenta presente na política de assistência estudantil para uma real efetivação do direito de permanecer estudando, bem como que o IFB possa promover a articulação das coordenações de processo seletivo e ingresso conjuntamente com as coordenações de assistência estudantil, de maneira a criar diálogos relacionados ao ingresso e à permanência estudantil.

As coordenações precisam estabelecer fluxo conjunto, assim poderão fazer avançar no conjunto do acesso à educação e pensar como estas duas dimensões estão interligadas, porque as situações de vulnerabilidade social e econômica, desde o ingresso à permanência estudantil, se mostram no processo de análise de documentação. Defende-se um formato que possibilite que os ingressantes que se autodeclaram negros(as), com renda familiar *per capita* em acordo com os critérios legais, possam tornar as políticas passíveis de atender as vulnerabilidades desde o ingresso à permanência, com êxito na conclusão dos estudos.

Outrossim, em relação à permanência estudantil presencial com a concessão do auxílio permanência, identificou-se que a autodeclaração de cor/etnia vem sendo analisada pelo(a) Assistente Social, ficando exclusivamente sob este profissional a responsabilidade de análise deste fator de vulnerabilidade social. Recomenda-se, deste modo, que além dos profissionais da coordenação de assistência estudantil que fazem a avaliação socioeconômica da documentação entregue, estejam juntos outros profissionais da comissão de heteroidentificação da Instituição para a validação da autodeclaração de cor/etnia, nos moldes da heteroidentificação.

É preciso ampliar essa análise à comissão de heteroidentificação do processo seletivo e ingresso e, efetivamente, haver uma comissão que realize a heteroidentificação relacionada à autodeclaração de cor para o auxílio. A heteroidentificação deve ocorrer no processo seletivo

de ingresso estudantil. Isso é um avanço, porque permite que as fraudes sejam combatidas em relação a autodeclaração racial.

Identificou-se, também, que existem Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) em alguns *campi* do IFB. Porém, até o fim da escrita desta Tese, o *campus* Gama, *locus* da pesquisa, ainda não possuía o NEABI. Este é um espaço significativo para a materialização do debate sobre questão racial, quilombola e indígena. A missão será construir este núcleo no *campus* Gama.

Por fim, compreendemos que os desafios precisam ser dialogados para que as recomendações possam ser refletidas. Sabemos que esta é uma construção coletiva que requer o envolvimento de todas e todos. Vamos à luta coletivamente!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. *et al.* Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. *In: MORAES, Gustavo Henrique. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0225329, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302019000100204 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2019.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, 20(2), 270–273. <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28624> São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. 152p.

ALMEIDA SEGUNDO, Damião Soares de. **Examinando disparidades na sentença: vieses e categorização grupal por motivações ideológicas e de preconceito.** 2019. 122f. - Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40154>. Acesso em: 19 set. 2019.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. História da educação escolar de mulheres negras: as políticas públicas que não vieram. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.219-232, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2465>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ALMEIDA, Magali da Silva. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, 2º Semestre de 2014 - n. 34, v. 12, p. 131-154. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/15086/11437>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ALMEIDA, Magali da Silva. Entrevista com Magali da Silva Almeida - Pioneirismo da Discussão Étnico-Racial no Serviço Social. **Libertas: R. Fac. Serv. Soc., Juiz de Fora**, v. 13, n. 1, p. 231 – 239, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18263/9504>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ALMEIDA, Marco Antonio Battine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo. v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. O acesso à educação profissional e tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 16, p. 1-27. p. e7852, mar. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma análise de sua institucionalidade. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18289>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ANDRADE, Priscilla Maia de. **O que se faz quando há violência?** A política de assistência social no combate à violência intrafamiliar. 2019. 337 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37296/1/2019_PriscillaMaiadeAndrade.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. O desmonte do Estado brasileiro em um cenário de instabilidade e crise. **Editorial do RBP AE** - v. 33, n. 2, p. 275 - 284, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/viewFile/3233/445>. Acesso em: 10 out. 2020.

AUGUSTO, Otavio. Weintraub extingue política de cotas para negros na pós-graduação. **Metrópoles**. Brasília, 18 jun. 2020. Brasil. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/weintraub-extingue-politica-de-cotas-para-negros-na-pos-graduacao>. Acesso em: 03 jan. 2021.

AUGUSTTA, Regina. **Dicionário Yoruba-Portugues** - 5a. ed. Organização Regina Augustta Gomes. 2008. Disponível em: <https://vidademacumbeiro.blogspot.com/2008/11/dicionario-yoruba-portugues-5a-ed.html> /. Acesso em: 9 set 2020.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites — século XIX. Prefácio de Peter Eisenberg - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0591.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BARROS, Surya Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 79-92.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **Revisão das Despesas Públicas**. Volume I: Síntese. Novembro 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine. R; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 9ª ed., 2011.

BEHRING, Elaine. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado**. Volume 31, Número 1, janeiro/abril 2016. p.15-24. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015. Acesso em: 20 jan. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013. *E-book*.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista Retta**, vol. I, nº 01, jan./jun. 2010, UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, p. 61-87.

BRASIL. AGÊNCIA DO SENADO. **Os avanços e a crises do primeiro mandato de Dilma Rousseff**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/12/30/os-avancos-e-as-crisis-do-primeiro-mandato-de-dilma-rousseff>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Constituição (1988)]. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 20 jan 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Institui as Escolas de Aprendizizes Artífices. Cria nos capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. SÃO PAULO. **Decreto n. 2118-b, de 28 de setembro de 1911**. Organiza as escolas profissionaes da capital, de accôrdo com a lei n 1214, de 24 de outubro de 1910 e dá-lhes

regulamento. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2118B-28.09.1911.html>.
Acesso em: 22 jan 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 22 de jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Institui a Instrução Primária no Brasil. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 21 jan 2019.

BRASIL. **Lei nº 601, 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 22 jan 2019.

BRASIL. **Lei nº 2040, 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. **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: 20 jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.545 de 12 de dezembro de 1964**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14545.htm. Acesso em: 12 jan 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.465, 3 de julho de 1968**. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm. Acesso em: 22 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.716, 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 19 abri 2020.

BRASIL. **Lei 8.662, de 7 de junho de 1993**. Institui e regulamenta o Código de ética do/a assistente social. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. 60 p. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP2011_CFESS.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Lei que aborda os crimes raciais. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm. Acesso em: 22 jan 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Institui as ações afirmativas e 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/112711.htm. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.858 de 9 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112858.htm. Acesso em: 19 jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Institui o Plano Nacional de Educação e aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 mai 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 11.279/2019.** Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012; nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria os Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AD24D7DE02EA0FD9FA9BEA992F2826C0.proposicoesWebExterno2?codteor=1703735&filename=PL+11279/2019. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Educação**. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2016>. Acesso em: 21 maio 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Informativo técnico nº 6/2019-conof/cd. Ministério da Educação**: despesas primárias pagas 2014-2018 e impacto da ec nº 95/2016 (teto de gastos). TANNO, Claudio Riyudi (org). 2019. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2019/inf_6-2019-ministerio-educacao-despesas-primarias-pagas. Acesso em: 23 jun. 2019.

CÂMARA DE VEREADORES. **Nilo Peçanha, o homem, o político**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/livretonilo.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CARLI, Ranieri. **O método em Marx**: a verdade e a essência da matéria. Campinas: Papel Social, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Revista Estudos Avançados**, vol. 17, nº. 49, 2003. p.11-132. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a criação das escolas de aprendizes artífices no contexto da primeira república (EAAS): 1910 – 1941. *In: 7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós-Graduação em História Econômica*, Ribeirão Preto: ABPHE. p.1-33. 2018. Disponível em: http://www.abphe.org.br/uploads/Encontro_2018/DE%20CARVALHO.%20NILO%20PEÇANHA%20E%20A%20CRIAÇÃO%20DAS%20ESCOLAS%20DE%20APRENDIZES%20ARTÍFICES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20PRIMEIRA%20REPÚBLICA.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Orientador Benedicto Heloiz Nascimento. 2017. p. 304f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57236/35475>. Acesso em: 19 nov 2020.

CASTIONI, Remi. MORAES, Gustavo Henrique. PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A Educação Profissional na Agenda Do Lulismo: Visibilidade e Limitações de Interesses Corporativos. **Temáticas**, Campinas, 27, (53): 105-138, fev./jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/11604-Texto%20do%20artigo-20678-2-10-20200203.pdf>. Acesso: 20 mar. 2021.

CHANTER, Tina. **Gênero**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed. 2011.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. Revisor: José E. Andrade São Paulo: Ed. Sabotagem 2004. Disponível em: <http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/File/Documentacao/Oqueideologia.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Distrito Federal em Síntese -Informações Socioeconômicas e Geográficas-edição 2012**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/S%C3%ADntese-de-Inforna%C3%A7%C3%B5es-Socioecon%C3%B4micas-e-Geogr%C3%A1ficas-2012.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2020**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Gama.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) 2018**. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/DF-2018)**. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda/>. Acesso em: 16 mar 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa sobre Perfil do Negro no DF – 2011 a 2015 - Escolaridade, Ocupação e Rendimento e Inclusão Digital 2017**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Perfil-do-Negro-no-Distrito-Federal-2011-2015.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **População Negra do Distrito Federal**. Disponível em: [https://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Distrito%20Federal, pardos%20\(47%2C5%25\)](https://www.codeplan.df.gov.br/639-da-populacao-negra-do-df-mora-em-ras-de-media-baixa-e-baixa-renda/#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Distrito%20Federal, pardos%20(47%2C5%25)). Acesso em: 10 jan 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Retratos Sociais DF 2018. As mulheres do Distrito Federal: desigualdade, inserção no mercado de trabalho e cuidados com a casa e a família**. Disponível em: [Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-As-mulheres-do-DF-desigualdade-insercao-no-mercado-de-trabalho-e-cuidados-com-a-casa-e-a-familia.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-As-mulheres-do-DF-desigualdade-insercao-no-mercado-de-trabalho-e-cuidados-com-a-casa-e-a-familia.pdf) (codeplan.df.gov.br). Acesso em: 10 jan. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafa**. Jan/jun. 2017. v.5, n.1, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509704/mod_resource/content/0/559-1734-1-PB.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, Caliane Costa dos Santos. População negra e educação (profissional) no século XX. *In*: Congresso de Pesquisadores/as negros/as do Nordeste. **Anais do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste**, de 29 a 31 de maio de 2019 - Epistemologias negras e lutas antirracistas. Organizado por Sergio Rodrigues de Santana, et. al. Cadernos Imbondeiro, vol. 6, n° 2, 2019. UFPB. p. 42 – 52. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/issue/view/2402/341>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CONSELHO Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **Educação que transforma**: projetos e iniciativas da Rede Federal são motores de desenvolvimento no Brasil. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3060-educacao-que-transforma-projetos-e-iniciativas-da-rede-federal-sao-motores-de-desenvolvimento-no-brasil?Itemid=609>. Acesso em: 6 jan. 2021.

CONSELHO Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **Histórico do Conif**. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas identitárias e violência contra mulheres de cor. *In*: Martins, Ana Cláudia A.; VERAS, Elias Ferreira (orgs). **Corpos em aliança**: diálogos interpretativos sobre gênero, raça e sexualidade. Curitiba: Appris, 2020. p. 23-98. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7069>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CRENSHAW. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Vol. 1989, Issue 1, Article 8. p. 139-167. 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: Jeruse Romão (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-34. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Arte e Tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 14, n°. 166, p. 104-111. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25365>. Acesso em: 17 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a. *E-book*.

CUNHA, Luiz Antônio. **1943 - O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª Edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flasco, 2005a. *E-book*.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flasco, 2005b. *E-book*.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.º.14, Rio de Janeiro: ANPED, maio/jun/jul/ago, 2000b. p.89-107. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CURIEL, Ochy. Construindo Metodologias Feministas desde o Feminismo Decolonial. *In*: MELO, Paula Balduino de; *et al.* Descolonizar o feminismo [recurso eletrônico]: VII Sernegra. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (org). **Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça** (7.: 2019: Brasília, DF). Brasília, 2019.

DANTAS, Carolina Viana. **Manoel da Motta Monteiro Lopes, um deputado negro na I República**. Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa - FBN/MinC. p. 1-85. Disponível em: https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/manoel-motta-monteiro-lobes-um-deputado-negro-i-republica//carollina_dantas.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura no pensamento educacional da era Vargas. **Educar Rev.** Editora UFPR. Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 985-1001, out-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8TgqpWXgd3yzJbGjNBM8tmq/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 15 mar. 2020.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMOCRACIA em Vertigem. Documentário. Direção: Petra Costa. Produção: Joanna Natasegara, Shane Boris, Tiago Pavan. Netflix. 2019. (121m).

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **PEC n. 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos**. Nota Técnica, n. 161, set. 2016, p. 1-15. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

DF tem 3 mil moradores de rua; concentração maior é na área central. **Correio Braziliense**. Brasília, 19 de janeiro de 2019. Cidades. Danilo Queiroz. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/01/19/interna_cidadesdf,731558/df-tem-3-mil-moradores-de-rua-concentracao-maior-e-na-area-central.shtml. Acesso em: 21 out. 2021.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, n° 3, 2002, p. 563 -599. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n3/a06v24n3.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DOMINGUES, Petrônio José. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr 2020.

DOMINGUES, Petrônio José. “Vai ficar tudo preto”: Monteiro Lopes e a cor na política. **Novos estudos**, n° 95, março, 2013, p. 59-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n95/04.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DWECK, Esther; TEIXEIRA, Rodrigo Alves. A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica. **Texto para Discussão**. Unicamp. IE, Campinas, n. 303, jun. 2017. p. 1 - 42. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3532/TD303.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

ESCOTT, Clarisse Monteiro; MORAES, Marcia Amaral Correa 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: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos [...]**. p. 1493-1508. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/54354450/a-historia-da-educacao-profissional-no-brasil>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ESPINDOLA, Elizabete Maria. **Antonieta de Barros [manuscrito]**: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX. Orientadora Júnia Ferreira Furtado. Coorientadora: Eliana de Freitas Dutra. 2015. 282 f. Tese (Doutorado -). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A2NGEK/1/tese_elizabete_espindola_pdf.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

EURICO, Márcia Campos. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2013, n. 114, pp. 290-310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000200005>. Acesso em: 20 jan. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas editora; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da terra**. - Trad. de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil - História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. São Paulo: EDUSP. 1996. Disponível em <https://www.intaead.com.br/ebooks1>

/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Soc. estado.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 255-288, Apr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/LMbr7mNnPDM7CXV5L59MkFR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FERREIRA, Gracyelle Costa. **Raça e nação na origem da política social brasileira: União e Resistência dos trabalhadores negros.** 2020. 309f. (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/16398/2/Tese%20-%20Gracyelle%20Costa%20Ferreira%20-%202020%20e2%80%93%20Completa.pdf>. Acesso em: 8 de set. 2021.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/identidade_fragmentada_um_estudo_sobre_a_historia_do_negro_na_educacao_brasileira_1993_2005.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.** 2010. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6001>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; CARNAÚBA, Rayssa. Araújo. Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista. *In: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (org). Tecendo redes antirracistas: Africas, Brasis e Portugal.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 109 - 132.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução: Julio Assis Simões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GAMA é conhecida como a capital do Entorno: Com 150 mil habitantes, a cidade consegue atrair mais de 400 mil pessoas residentes nos municípios goianos. Isso mexe com a economia local e consolida a sua imagem como capital da região metropolitana. **Correio Braziliense.** Brasília, 10 fev 2011. Notícias da Cidade. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/02/10/interna_cidadesdf,237004/gama-e-conhecida-como-a-capital-do-entorno.shtml. Acesso em: 02 nov. 2020.

GARCIA, Adilso de Campos, et al. Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, UFVJM, MG, Brasil, nº 13 – Ano VII – 05/2018, p. 1-18. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene_1502.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

GRANDES jornais e revistas reproduzem posições contrárias a ações afirmativas para negros. **GELEDÉS**, São Paulo, 23 nov. 2009. Educação. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/grandes-jornais-e-revistas-reproduzem-posicoes-contrarias-a-acoes-afirmativas-para-negros/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **1946 - Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 30 abr. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. *In*: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-elia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero. 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia em primeira pessoa**. 1ª Edição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *In*: **Primavera para as Rosas Negras: Lélia em primeira pessoa**. 1ª Edição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Educação**. [-2/09/2019] Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/cre-gama-2/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Gama**. [1/07/2016] Disponível em: <http://www.gama.df.gov.br/2016/07/01/apresentacao/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **INFO DF CODEPLAN**. [2020?]. Disponível em: http://infodf.codeplan.df.gov.br/?page_id=2414. Acesso em: 02 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF). **Injúria racial e Racismo**. [26/02/2019] Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Análise-FSP-006_2019-Injúria-racial-e-Racismo-no-DF_2018-e-últimos-anos.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Seape**. [13/04/2018] Disponível em: <http://seape.df.gov.br/pfdf/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF). **Violência Doméstica**. [29/01/2020] Disponível em: http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/Análise-FSP-005_2020-Violência-Doméstica-no-DF_2019.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Tradução Inês Martins Ferreira. 2008. p. 41-91. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/3428/2354>. Acesso em: 6 nov. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922016000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Ed. 34, São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Intelectuais negros e formas de integração nacional. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004. p. 271-284. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100023. Acesso em: 12 maio 2020.

HARVEY, David. Neoliberalismo como Destruição Criativa. ©**INTERFACEHS - Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**. v.2, n.4, ago. 2007. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. Ed. Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNlNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019a. p. 356.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IMPERIOTI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à educação ainda é desigual**. Séries Especiais – Constituição Cidadã: 30 anos depois. 26/11/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>. Acesso em: 30 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/li_v101681_informativo.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2018, PNAD Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica nº41, ano 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos**. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 01 jan 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Educação 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Estatísticas Sociais, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala>

de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017, p.147. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Campus Gama Destaque no IDEB.** 21 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/gama/24917-ifb-campus-gama-e-destaque-no-ideb>. Acesso em: 6 out 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Campus Planaltina.** 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/23787-ifb-e-presente-na-historia-dos-60-anos-de-brasil>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Convocação para assinatura do termo de concessão do auxílio.** 20 de outubro de 2011. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/2626-convocacao-para-a-assinatura-do-termo-de-concessao-do-auxilio-permanencia-no-campus-gama>. Acesso em: 15 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Diversidade.** 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/163-uncategorised/20670-diversidade>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Edital nº 04-2018/CGAM/IFB, de 26 de fevereiro de 2018, Programas de Promoção a Permanência – 1º Semestre/2018.** Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16623/edital%20n.4_auxilio_permanencia_presencial%202018%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16623/edital%20n.4_auxilio_permanencia_presencial%202018%20(1).pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Edital nº 06-2019/CGAM, de 27 de fevereiro de 2019. Programas de Promoção à Permanência. Programa Auxílio Permanência Presencial – 1º Semestre/2019.** Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/20003/EDITAL%20N%C2%BA%2006-2019%20-%20Edital%20Aux%C3%ADlio%20Perman%C3%Aancia_2019_1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.** Aprovado pelo D.O.U nº 168, de 02 de setembro de 2009 e alterado conforme 7ª Reunião Ordinária do Conselho Superior, realizada em 21 de junho de 2011. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/3455_Estatuto_IFB_.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Estudantes do PROEJA no Gama organizam exposição no Dia da Consciência Negra.** - 2015. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/index.php/component/content/article?id=10387>. Acesso em: 10 set 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **IFB em Números.** 20 de novembro de 2015. Disponível em <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Instituto Federal de Brasília.** 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em: 03 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Mapa.** [2019?]. Pesquisado no site <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/#mapa>. Acesso em: 16 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Nova Política de Assistência Estudantil é apresentada no campus Gama.** 13 de março de 2018. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/gama/16763-nova-politica-de-assistencia-estudantil-e-apresentada-no-campus-gama-2> . Acesso em: 30 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Nota Técnica nº6/2013.** 2013. Estabelece as normas, critérios e procedimentos para a concessão do auxílio emergencial. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23753/2016_006_Nota_Tecnica_Auxilio_Emergencial.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **A Pesquisa no IFB.** 04 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitori/19743>. Acesso em: 21 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Curso do Técnico de Nível Médio em Administração Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA.** 2016. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5913/PLANO%20DE%20CURSO%20PROEJA%20ADM%20ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Curso Técnico em Administração Educação Profissional Técnica de Nível Médio - PROEJA Integrado.** 2013. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/4298_Plano%20de%20Curso%20PROEJA%20Técnico%20em%20Administração%20-%20Campus%20Gama%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/4298_Plano%20de%20Curso%20PROEJA%20Técnico%20em%20Administração%20-%20Campus%20Gama%20(1).pdf). Acesso em: 19 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2019/2023.** Junho de 2019. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI_2019_2023_do_IFB_Versao_6_6_Final%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/PDI_2019_2023_do_IFB_Versao_6_6_Final%20(1).pdf). Acesso em: 19 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2014/2018**. Disponível em: Instituto Federal de Brasília (ifb.edu.br). Acesso em: 19 nov 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Portaria de nº 510 de 02 de agosto de 2011**. 2011. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/images/PREN/portaria510assist.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. 2014. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolução%20RIFB_008_2012%20Aprova%20o%20PPI.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20\[Publicado%20no%20Portal%20do%20TCU\].pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3458/IFB%20%20Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202015%20[Publicado%20no%20Portal%20do%20TCU].pdf). Acesso em: 28 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº 41 de 16 de dezembro de 2020 - RIFB/IFB**. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolução%2041_2020%20Aprova%20a%20Política%20de%20Assistência%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Brasília.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolução%2041_2020%20Aprova%20a%20Política%20de%20Assistência%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Brasília.pdf). Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº14 de 30 de maio de 2014 – CS-IFB**. Política de Assistência Estudantil, PAE, do Instituto Federal de Brasília-IFB. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POLÍTICA%20DE%20ASSISTÊNCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº. 26 de 21 de dezembro de 2011 – CS-IFB**. Política de Assistência Estudantil, PAE, do Instituto Federal de Brasília-IFB. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/2321_Resolução%20RIFB_026_2011_Assistência%20Estudantil.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Resolução nº 43 de 2020**. Cria comitê de ética em pesquisa. Disponível em: Resolução nº 43-2020 - Cria o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).pdf (ifb.edu.br). Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Revista Identidade IFB**. [2018]. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19557/Revista%20IDENTIDADEIFB.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **SER NEGRA 2015**. Disponível em <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/>

9344/GTs%20IV%20SERNEGRA%20e%20II%20COPENE%202015%20-%20versão%20final.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **SER NEGRA 2019**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/sernegra2019/>. Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA(IFSC). **SER NEGRA 2017**. Disponível em: <https://sernegraifsc.wixsite.com/ifsc/edicoes-antiores>. Acesso em: 7 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 40 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** [13/10/2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação.** 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 19 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas estatísticas, Censo Escolar 2014.** 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico:** Censo da educação superior 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. p. 55. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2017 [recurso eletrônico]. – Brasília. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. p.66. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

JACINO, Ramatis. **O negro no mercado de Trabalho em São Paulo pós-abolição – 1912 a 1920**. Orientadora: Vera Lucia Amaral Ferlini. 2012. 189f. Tese de Doutorado. (Doutorado em História Econômica) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-11042013-093449/pt-br.php>. Acesso em: 18 out. 2020.

JESUS, Camila Moreira de. A Persistência do Privilégio da Brancura: Notas Sobre Os Desafios na Construção da Luta Antirracista. *In*: MÜLLER, Tânia M. P; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo:** diário de uma favelada. 10° ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias de uma Plantação - episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1ª edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOGA, Dirce. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 16, n.1, p. 30-42, jul./dez. 2013. Disponível em: Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais (campogrande.ms.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2021.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n.º. 2, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc., Campinas**, v. 21, n. 70, p. 15-39, Abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2020.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2021.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73–91, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8736>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2020

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Redução das taxas de analfabetismo entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000323.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930). **Revista de Casos e Consultoria**, v.11, n. 1, e 11130, 2020. Disponível em: Vista do Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930) (ufrn.br). Acesso em: 12 dez. 2020.

MACIEL, Samanta Lopes. **A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do PRONATEC**. Orientador: Marcelo Lima. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8598>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINGONI, Gilberto. História – O destino dos negros após a Abolição. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Ano 8. Edição 70, 2011. p. 34-42. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23. Acesso em: 03 maio 2019.

MARQUES JUNIOR, Joilson Santana. Questão Racial e Serviço Social: Um Olhar sobre sua produção Teórica Antes e Depois de Durban. **Revista Libertas**. v. 13, nº 1 (2013), (jan. jul. 2013). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18261>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARX, Karl. 1818-1883. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro I: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

MENDES, Linidelly Rocha. **Política de assistência estudantil no ensino técnico: um estudo sobre a permanência de alunas negras no IFB – campus São Sebastião**. Orientadora: Renísia Cristina Garcia Filice. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38439>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTO, Marcele Arruda; FREIRE, Patrícia de Sá. Avaliação de Políticas de Assistência Estudantil na Educação Superior: Uma Revisão Sistemática. **Avalies**, 2017, 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior, Florianópolis, SC, p. 1-17. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/94927504.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Comum Curricular**. [2018?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518__versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo de 2005 incluirá dados sobre cor e raça**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=2301:sp-867045164>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Centenário histórico da educação profissional**. [2020?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 19 jun de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação profissional e tecnológica**. [2019?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. [2020?] Acesso em: 12 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em 10 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Histórico da educação profissional**. [2019?] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ofício Circular nº 42, de 3 de maio de 2010**. Determinava que os Institutos Federais implementem o PNAES, mediante a construção de uma regulamentação própria. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Assunto_-Assist%C3%A2ncia-Estudantil_-_complementa%C3%A7%C3%A3o-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-contidas-no-of%C3%ADcio-circular-n.%C2%BA-21-2011..pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional**. 2015. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SECADI). Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Perguntas Frequentes**. [2019?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/perguntas-frequentes>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Rede Federal**. [2008?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/relatorios-e-publicacoes>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Relatório de Gestão Consolidado - Exercício 2017**. Março, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/89241-relatorio-de-gestao-do-exercicio-2017/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. concepção e diretrizes.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 04 maio 2020.

MIGUEL, Renata Nóbrega. **Dinâmica capitalista, contrarreforma do Estado e expropriações contemporâneas no Brasil.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Elizabete Fiuza Simões da Mota. 2018. 203 fl. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33921>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINERVINO, Samantha dos Santos; MARTINS, Aline Carvalho. Raça/cor e escolaridade: maternidade brasileira nos extremos da vida reprodutiva durante os anos de 2003-2013. **Revista Interdisciplinar.** V. 10, n. 2, p. 107-114, abr./maio/jun. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6771983>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MOURA, Clovis. **A Sociologia do Negro Brasileiro (Palavras Negras).** São Paulo: Editora Ática, 1988a.

MOURA, Clovis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Editora Anita. 1994.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1^a. ed. - Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Período Histórico 1957-1964:** Distribuição das Escolas da NOVACAP, 2017. [2020?]. Disponível em: [http://www.museudaeducacao.com.br/cte-42/distribuicao-de-escolas-da-novacap-1957-1969/..](http://www.museudaeducacao.com.br/cte-42/distribuicao-de-escolas-da-novacap-1957-1969/) Acesso em: 14 nov. 2020.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. Trabalho manual versus trabalho intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador. In: **Anais II CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/17005>. Acesso em: 03 jan. 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias de destruição. Maria Beatriz Nascimento. **Diáspora Africana:** Editora Filhos da África, 2018. 488 páginas. 1^o Edição.

NASCIMENTO, Beatriz; RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 137. 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O PHILANTROPO - periodico humanitario, scientifico e litterario. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Philantropica, 1849. 32x25. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/philantropo/717991>. Acesso em: 26 out. 2020.

O GLOBO. **PRONATEC a maior reforma da educação profissional**. Brasília, 24 out 2011, Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pronatec-a-maior-reforma-da-educacao-profissional-ja-feita-no-brasil-diz-dilma-2896844>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de. **Permanência escolar**: revisão bibliográfica. *In*: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA, UNESCO. Curitiba/PR, 2017. p. 12913 – 12928. Disponível em: https://educere.bruc.com.br /arquivo/pdf2017/25552_12297.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

OLIVEIRA, Reinaldo José de. OLIVEIRA; Regina Marques de Souza. Origens da segregação racial no Brasil. **Amérique Latine Histoire et Mémoire**. Les Cahiers ALHIM [En línea], 29 | 2015, Publicado el 18 junio 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alhim/5191>. Acesso em: 08 mar. 2020.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, Dec. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/zxQfQVHgVLVdvr8ZMvQRHMkz/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2019.

OREIRO, José Luis. A grande recessão brasileira: diagnóstico e uma agenda de política econômica. **Estudos Avançados**. 31 (89), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SxFbPNLxcStN6BKL7JTjtT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

OTRANTO Celia Regina. **A Política de Educação Profissional do Governo Lula**: Novos Caminhos da Educação Superior. ANPED, GT 11, UERJ, 2011. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Editora Moderna. 2011. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

PANDINI, Silvia. A escola de aprendizes artificies. *In*: **Anais do IX Encontro Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH)**. Rio Grande do Sul. 2010. Não-paginado. Disponível em: <http://eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anpuhpr/anais/ixencontro/paineis/SilviaPandini.htm>. Acesso em: 06 mar. de 2020.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). Programa de Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia. **Uma ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

PEREIRA, Eva Waisros; TAUNAY, Maria Paula. Trilogia da história da educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 60-66, mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/798>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. A política de educação brasileira e a expansão dos Institutos Federais. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte. Vol. IX, nº 17. p. 19-52, jan./jun. 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1ª edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

RAMOS, Débora Oliveira. **Estado brasileiro, dispositivo de colonialidade e seguridade social: entre fazer e deixar morrer a população negra**. Orientadora: Lucélia Luiz Pereira. -- Brasília, 2019. 137 fl. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37472>. Acesso em: 21 dez 2020.

REIS, Cinval Filho dos. **Educação profissional em debate: da crise financeira mundial de 2008 ao arranjo institucional do PRONATEC**. Orientador: Carlos Alberto Lucena. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21259>. Acesso em: 12 jan. 2020.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume30_acesso_e_permanencia_da_populacao_negra_no_ensino_superior.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

REIS, Elisângela Marcia Cruz dos. **PNAES: uma análise da implementação da política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. Orientadora: Andréa de Oliveira Gonçalves. 2016. 196 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20898>. Acesso em: 12 jan. 2020.

REIS, Fabiana de Arruda Resende; MARTINEZ, Silvia Alicia. O ensino profissional feminino no Brasil: uma análise da escola profissional feminina Nilo Peçanha (campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). **Número temático: Desenho e Educação: Cultura Visual e Cidade**. A Cor das Letras. UEFS, n. 13, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/viewFile/1465/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. Escolas pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. **Cadernos**

RCC#20, volume 7, número 1, março 2020. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/9_artigo1_164-231.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

REIS, Fabiana de Arruda Resende. **O Ensino Profissionalizante (Feminino) no Brasil: Uma Análise da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio De Janeiro, 1922 - 1930)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). 2013. Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Disponível em: (Microsoft Word - PRONTA PDF14 DE AGOSTO - DISSERTA\307AO_FINAL_-altera\347oes_de_formata\347ao FINAL -) (uenf.br). Acesso em: 24 jan. 2021.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etnoracial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). *In*: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, nº 112, p. 672-688, out./dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, Anderson Oramisio et al. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. *In*: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). 2013. P. 20855 - 20869. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 01 de nov. de 2019.

SANTOS, César Simoni. Da marginalidade à segregação: contribuições de uma teoria urbana crítica. **Econ. soc. territ**, Toluca, v. 17, n. 55, p. 619-646, dic. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v17n55/2448-6183-est-17-55-00619.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SANTOS, Deribaldo. **Educação profissional: crise e precarização**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos: 1).

SANTOS, Nara Menezes. **Movimento negro em Brasília: memórias da ditadura**. Orientadora: Vanessa Maria de Castro. 2019. 248 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37575>. Acesso em: 18 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Abr. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2020.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Revista ANDES**. Universidade e Sociedade 61, nº janeiro de 2018, p.140-155. Disponível em: <http://www.andes.sindoif.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Revista-ANDES-.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza et al. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. p. 140-155. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3880/3556>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA Ana Maria Clementino Jesus e. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação**. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. 2019. 269 fl. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31802>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SILVA, Antônio Soares Júnior da; ELTZ, Patrícia Thoma. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 31779-31787 dec. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5551>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes de. A trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário**, UFF. Ano 16, nº30, 183-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10092>. Acesso em: 23 out. 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020) - p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089#:~:text=A%20pesquisa%2C%20desenvolvida%20a%20partir,suas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20no%20%C3%A2mbito%20tecnol%C3%B3gico>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: Dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. Expropriação de direitos trabalhistas e previdenciários em favor da lucratividade do capital. **Revista Praia Vermelha**: Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 179-209, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php /praiavermelha/article/view/11721>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. Contrarreforma da Previdência Social sob o comando do capital financeiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 131, p. 130-154, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n131/0101-6628-sssoc-131-0130.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Maria Cristina Madeira da; DIAS, Paulo Coelho. **Estudos em educação social: suas aplicações na educação profissional**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: <http://revistaexio.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/85>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, Priscilla Elisabete da. O conceito de Branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2017. p.335.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres Negras, Pobreza e Desigualdade de Renda. In: MARCONDES, Mariana et al (org). **Dossiê mulheres negras retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013. p. 160. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

SILVA, Maria Nilza da Silva, PANTA, Mariana. **Território e segregação urbana: o “lugar” da população negra na cidade**. Maria Nilza da Silva, Mariana Panta (orgs.). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. 166 p. Disponível: [miolo.indd\(uel.br\)](http://miolo.indd(uel.br)). Acesso em: 21 jun. 2021.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. et al. Mulher negra no mundo do trabalho: identidade étnico-racial na educação profissional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p. 677-692, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181011.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 1223-1245. Out-dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (org). **Institutos Federais: Desafios da Institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/78>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez Anos de Cotas na UFRGS: Um Estudo das Ações Afirmativas na Perspectiva do Acesso, Permanência e Empoderamento dos Alunos Negros Diplomados**. Orientador: Jaime José Zitzoski. 2017. 261f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169243>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SOUZA, Izanete Marques. **Permanência e êxito nos cursos técnicos: desafios e conquistas**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. **Na travessia: assistência estudantil na educação profissional: as interfaces das políticas de assistência social e educação**. Orientadora: Potyara Amazoneida Pereira Pereira. 2017. 190 fl. Dissertação (Mestrado em Política Social). Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 23 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.

THIESEN, Icléia. Reflexões sobre documentos sensíveis, informação e memória no contexto do regime de exceção no Brasil (1964- 1985). **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.24, número especial, p.06-22, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3890>. Acesso em: 02 fev. 2020.

TONET, Ivo. Qual política social para qual emancipação. **Revista SER Social**, Brasília, v.17, n. 37, p. 279-295, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13432/11759. Acesso em: 18 nov. 2020.

TORRES-MALDONADO, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

TOKITA, Marcia Figueiredo. Mulheres Negras. In: **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina**, GT7. Feminismo, sexualidade e marxismo na América Latina. 2013, p. 120-133. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v9_marcia_GVI.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

TRINDADE, Arlene Vieira. **A Permanência Estudantil: Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ - campus Maria da Graça**. Orientadora Kenia Aparecida Miranda. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de PósGraduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ 2019. Disponível em: TRINDADE, Arlene. 2019. A permanência estudantil Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet-RJ.pdf (uff.br). Acesso em: 22 abr. 2021.

TV SENADO. Brasil. Michel Temer toma posse como Presidente da República: TV Senado, 2016. 1 vídeo (10 minutos e 54 segundos). Plenário - Michel Temer toma posse como Presidente da República. 31 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=piNNdXnHYkg> . Acesso em: 18 maio. 2020

VAMOS falar de gênero. Politize! Brasil, 25 de nov. de 2015. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.politize.com.br/vamos-falar-sobre-genero/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamile Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiões de um campo em (re)definição. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2012, vol.17, n.50, p.329-351. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

YORUBÁ: língua, memória e parte da consciência do povo negro. **GELEDÉS**. São Paulo, 19 nov. 2009. Educação. Fonte: Rede Bahia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/yoruba-lingua-memoria-e-parte-da-consciencia-do-povo-negro/>. Acesso em: 9 set 2020.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec**: reflexões iniciais. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

Palestras On-line:

II SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DESAFIOS E AVALIAÇÃO DE ASPECTOS POLÍTICOS, ADMINISTRATIVOS E JURÍDICOS DAS COTAS NO ENSINO SUPERIOR. 13/09/2020 – 19/09/2020. [on-line]. Ouro Preto/MG. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Grupo de Trabalho (GT 21) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) ABPN (org). Disponível em: https://www.even3.com.br/2_seminario_acoesafirmativas2020/. Acesso em: 13 set 2020.

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E CONTRACOLONIAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS, AÇÃO POLÍTICA E INTERSECCIONALIDADES. Proferida no Festival Contre le Racisme, Vernetzungstreffen FCLR 2021. [Evento On-line pela plataforma Meet]. Ocorrida em 12 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/fclr.bundesweit/>. Acesso em: 12 dez 2020.

Apêndices e Anexos

Apêndices

1) Tabela Luiza - 2018.1

Total documentos deferidos 96								
Raça/Cor		Gênero/Sexo		Desemprego	Mulher chefe de família	Escola Pública	DF	Gama
Preto	17	Feminino	74	53	22	38	75	36
Pardo	43	Masculino	22					
Branco	0							
Não declara do	36							

2) Tabela Luiza –2019.1

Total documentos deferidos 88								
Raça/Cor		Gênero/Sexo		Desemprego	Mulher chefe de família	Escola Pública	DF	Gama
Preto	16	Feminino	60	45	25	61	73	39
Pardo	54	Masculino	28					
Branco	10							
Não declara do	8							