

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PERFIL ÉTNICO-RACIAL DOS (AS) INGRESSANTES DE 2009
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE, PROPOSIÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Brasília
2010

SONIA REGINA SILVA DUARTE

**O PERFIL ÉTNICO-RACIAL DOS (AS) INGRESSANTES DE 2009
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA
A ANÁLISE, PROPOSIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE
MEDIDAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane dos Santos Cavalleiro

Brasília
2010

SONIA REGINA SILVA DUARTE

**O PERFIL ÉTNICO-RACIAL DOS (AS) INGRESSANTES DE 2009
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE, PROPOSIÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane dos Santos Cavalleiro – Orientadora – UnB

Profa. Dra. Maria Lúcia de Santana Braga – Examinador Externo – MEC

Profa. Dra. Denise Botelho – Examinador Interno – UnB

Prof. Dr. Sales Augusto dos Santos – Examinador Suplente – UnB

Brasília
2010

Ao amor da minha vida, meu filho Alessandro Duarte que, nas horas mais difíceis do mestrado, esteve sempre ao meu lado me apoiando e dando força para que eu continuasse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser Mestre dos mestres e pela Sua bondade infinita.

À minha inesquecível e adorada mãe Regina, que passou para a eternidade, mas que em vida foi mulher, uma guerreira que ensinou o sentido da vida.

À minha querida e estimada amiga Helena Rocha, por ter me incentivado a fazer este Mestrado aos 57 anos de idade, quando já considerava ter encerrado minha trajetória estudantil.

À Professora Eliane Cavalleiro, minha orientadora, que dividiu comigo suas experiências, saberes e conhecimentos e esteve sempre ao meu lado, ensinando, estimulando, demonstrando paciência e, sempre que necessário, fazendo cobranças. Foi essa dedicação de minha orientadora um dos diferenciais para eu conseguir chegar até aqui, porque ela fez tudo com carinho e dedicação.

Aos meus professores do Mestrado, que me conduziram ao conhecimento.

Aos colegas que fizeram disciplinas comigo, que, de uma forma ou outra, me deram incentivo para continuar no curso.

Às Professoras Doutoras Denise Botelho e Wivian Weller, que aceitaram o convite para participar da banca examinadora da minha qualificação e contribuíram de forma efetiva para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Edson Ary Fontes, Reitor do IFPA, pela atenção e assistência que me deu durante o curso.

Aos bolsistas do Projeto Diferença nem Pensar: Bruna Brito, Karina Cordovil, Shirlene Cardoso, Carlos Picanço, Walter de Oliveira, William da Silva, Leidiane Ramos e Géssica Ferro, pela grande colaboração para desenvolver esta pesquisa.

Aos amigos Lorena Rafaela, Aroldo Bentes e Elisabeth Fernandes, que me auxiliaram nos detalhes deste trabalho.

Aos alunos do IFPA que se dispuseram a responder o questionário, instrumento importante para minha pesquisa.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.”

Nelson Mandela

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE SIGLAS	11
RESUMO	13
ABSTRACT	14
I INTRODUÇÃO	15
II ELEMENTOS PARA COMPREENDER O RACISMO NO BRASIL	21
III O RECORTE RACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	29
3.1 LEGISLAÇÃO E POLITICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	30
3.2 A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	34
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	38
3.3.1 Conceituando as Políticas de Ação Afirmativa	39
3.3.2 Ações Afirmativas Como Direito Humano e Constitucional	43
3.3.3 Cotas	47
3.3.4 As Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior	49
3.3.5 Programa Diversidade na Universidade - Projeto Inovador de Curso	51
3.3.6 ProUni	52
3.3.7 Permanência do Aluno Cotista na Universidade	54
3.3.8 Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB	55
3.3.9 Programa UNIAFRO	56
IV A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	57
4.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	58
4.2 O NEGRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	60
4.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO	63
4.4 A LEI 10.639/09 EM BUSCA DA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO INSTITUCIONAL NO MERCADO DE TRABALHO	65
V O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO , CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA	68
5.1 HISTÓRICO INSTITUCIONAL	68
5.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS DESENVOLVIDAS NO IFPA	70
VI A PESQUISA DE CAMPO NO IFPA	74
6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	74
6.2 TIPO DE PESQUISA	76
6.3 ANÁLISE DOS DADOS	77

6.4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	78
6. 4.1	Identidade dos Alunos do IFPA	78
6.4.2	A Trajetória Acadêmica Antes do Acesso ao Ensino Superior do IFPA	88
6.4.3	Discriminação Racial e Ação Afirmativa	103
6.4.4	Ação Afirmativa	105
6.5	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS POR COR E SEXO NOS CURSOS DE ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA	108
6.5.1	Participação dos Alunos por Cor nos Cursos de Alta, Média e Baixa Concorrência	109
6.5.2	Participação dos Alunos por Sexo nos Cursos de Alta, Média e Baixa Concorrência	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE	131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – PROCESSO SELETIVO/2006–DECLARAÇÃO DE RAÇA (INSCRITOS)	17
GRÁFICO 2 – PROCESSO SELETIVO/2006–DECLARAÇÃO DE RAÇA (APROVADOS)	17
QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO EM ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA	75
TABELA 1 – AUTOIDENTIFICAÇÃO	78
TABELA 2 – PERCENTUAL DE ALUNOS SEGUNDO A RAÇA E O SEXO	79
TABELA 3 – PERCENTUAL DE ALUNOS SEGUNDO A RAÇA E O ESTADO CIVIL	80
TABELA 4 – CONCORRÊNCIA E IDADE	81
TABELA 5 – PERCENTUAL DE ALUNOS QUE TRABALHAM	82
TABELA 6 – IDADE EM QUE COMEÇOU A TRABALHAR	82
TABELA 7 – RENDA FAMILIAR	83
TABELA 8 – ORIGEM DA RENDA FAMILIAR	84
TABELA 9 – CONCORRÊNCIA E RENDA FAMILIAR	85
TABELA 10 – PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR	87
TABELA 11 – ESCOLARIDADE DO PAI	88
TABELA 12 – CONCORRÊNCIA E ESCOLARIDADE DOS PAIS	90
TABELA 13 – ESCOLARIDADE DA MÃE	91
TABELA 14 – CONCORRÊNCIA E ESCOLARIDADE DA MÃE	93
TABELA 15 – TIPO DE ESCOLA ONDE ESTUDOU EDUCAÇÃO BÁSICA	94
TABELA 16 – CONCORRÊNCIA E TIPO DE ESCOLA ONDE ESTUDOU	95
TABELA 17 – REALIZOU CURSO PREPARATÓRIO?	96
TABELA 18 – MOTIVO QUE LEVOU A FAZER CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR	99
TABELA 19 – POR QUE NÃO FEZ CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR?	100
TABELA 20 – QUANTAS VEZES PRESTOU VESTIBULAR NO IFPA ATÉ INGRESSAR NO CURSO QUE ESTÁ FAZENDO ATUALMENTE?	101
TABELA 21 – POR QUE OPTOU PELO CURSO?	102
TABELA 22 – SOFREU DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA OU DE COR?	103

TABELA 23	– PRESENCIOU DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA?	103
TABELA 24	– CONHECE PARENTES QUE POSSUEM PRÁTICAS RACISTAS?	104
TABELA 25	– CONHECE ALGUMA POLÍTICA DE COTAS?	105
TABELA 26	– COM QUAL POLÍTICA DE COTAS CONCORDA PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR?	106
TABELA 27	– AÇÃO MAIS EFETIVA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INCLUSÃO DE AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR	107
TABELA 28	– COR E CURSO SEGUNDO AS CATEGORIAS: ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA	109
TABELA 29	– CONCORRÊNCIA E SEXO POR CURSO DE ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA	112

LISTA DE SIGLAS

Cepal	– Comissão Econômica para a América Latina
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	_ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
GTI	– Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFET	_ Instituto Federal de Educação Tecnológica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NEABs	– Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PICEFET	– Projeto Inovador de Curso do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
PICs	– Projetos Inovadores de Curso
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	_ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REUNI	_ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMTEC	– Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPPIR	– Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SeSu	– Secretaria de Educação Superior
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	_ Universidade Aberta do Brasil
UFBA	– Universidade Federal da Bahia

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

RESUMO

Análise do perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos nos cursos superiores do IFPA, em 2009, a fim de contribuir para discussões sobre a implementação de medidas de ações afirmativas que garantam e ampliem o acesso e permanência de negros(as) no IFPA. Os dados da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos se autodeclarou negra (pretos + pardos), mas o que chamou a atenção foi a elevada concentração de alunos pardos e o distanciamento do percentual destes dos demais segmentos raciais, principalmente do segmento dos pretos. Identificou-se a existência de um elemento complicador para a análise: “pardo” e “preto” pertencem à mesma categoria denominada pelo movimento negro como “negro”. Nessa direção, os negros são maioria no IFPA, opondo-se à minha percepção inicial de que os brancos estariam mais presentes no Ensino Superior desta instituição. Constatou-se a desvantagem dos pretos em relação aos brancos e também a influência de variáveis como *cor, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola onde se estudou a Educação Básica* na determinação do acesso dos alunos aos cursos mais concorridos. Poder-se-á sugerir ao IFPA a formulação de atividades e programas que estimulem o acesso (investimento em cursos pré-vestibulares, por exemplo) e que deem conta da permanência dos estudantes nos cursos (adoção de reforço escolar e/ou bolsa-auxílio para que o aluno goze de condições satisfatórias para concluir adequadamente seu curso), tendo em vista que muitos deles trabalham e/ou têm famílias cuja renda salarial é inferior a três salários mínimos, condição essa mais recorrente entre os alunos negros.

Palavras-chave: racismo; ação afirmativa; acesso e permanência; negros no ensino superior do IFPA.

ABSTRACT

This study sought to understand and analyze the social and ethno-racial and students in higher educational institutions tickets the IFPA in 2009 in order to contribute to discussions on the implementation of affirmative action measures in Institution. Its initial assumption was the hypothesis that the higher education of the IFPA (black + brown) were underrepresented. The questionnaire was based on the identification of individuals according to color the IBGE and the self-declaration, before it obtained the information from the IFPA blacks are not the minority. However, there was the disadvantage of blacks relative to whites. This distance is greater considering only the blacks. It was also noted that access to family background and schools of origin are significant in determining access to most popular courses. Derived hence the need to suggest to the IFPA designing activities and programs promoting access and tracking the stay, keeping in mind that there are students who work and / or whose families have incomes pay less than three minimum wages and that this condition is more common among black students. It is suggested as the adoption of remedial classes and / or scholarship aid. It is also necessary that the IFPA continue investing in pre-university course because it also helps to improve the access of vulnerable groups to disadvantages.

Key words: racism; affirmative action; access and retention; blacks in higher education.

I INTRODUÇÃO

Este estudo buscou conhecer e analisar o perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos em 2009, nos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, tendo em vista contribuir para discussões sobre a implementação de medidas de ações afirmativas que garantam e ampliem o acesso e permanência de negros (as) no IFPA.

Carvalho (2006), em seu trabalho de análise sobre o racismo na sociedade brasileira, postula que, diante das evidências do racismo, ou se é conivente com a sua reprodução ou se engaja em alguma atividade dirigida a combatê-lo. Na condição de professora negra, percebo que a questão racial, no IFPA, torna-se parte das preocupações e ações institucionais. No quadro de funcionários da instituição, há um reduzido número de profissionais que se vinculam a essa questão. Esse posicionamento implica, antes de tudo, reconhecer-se como um indivíduo que pertence a algum grupo étnico-racial, porque é de onde podem derivar as concepções de mundo que orientam a inserção das pessoas.

Outro ingrediente desse debate é acrescido por Queiroz (2004), que comprova a desigualdade racial entre negros e brancos no ensino superior no Brasil, e por Carvalho (2006), que assinala que, quando considerados os grupos de maior prestígio social, a inserção de alunos negros é ínfima, se considerado que a população negra soma 47% da população brasileira.

Autores como Teixeira (2003), Queiroz (2004), Gomes (2005), Carvalho (2006) e Guimarães (2008) reiteram que as oportunidades econômicas, históricas, sociais e culturais entre negros e brancos não ocorrem de forma igualitária, e que isto reflete de forma acentuada na realidade educacional, com destaque para o ensino superior. Derivam disso as propostas que acreditam na necessidade de ações afirmativas com vistas a ampliar as condições de acesso e permanência de pessoas negras no ensino superior.

De acordo com Queiroz (2005), no Brasil, a invisibilidade da raça como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento de acesso aos bens sociais e relações sociais.

Nessa perspectiva, banaliza-se a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos em diversos setores da sociedade. O acesso à educação, em especial à de nível superior, pode ser uma das formas de diminuir os patamares de desigualdade. Porém, nesse setor, ao longo da história de nosso país, a população negra teve pequenos índices de participação, o que denota *exclusão social*.

Na condição de docente do IFPA, pressupus que, nos cursos de nível superior, houvesse mais alunos brancos do que negros e interessei-me em conhecer os motivos. Minhas preocupações se intensificaram, à medida que lia sobre o assunto na busca de compreender a questão do negro no ensino superior no contexto do IFPA, somando-se a isso a influência da minha acidentada trajetória acadêmica.

Estudei o antigo primário – hoje, primeira fase do Ensino Fundamental em escola pública. Cursei o ginásial – hoje, segunda fase do Ensino Fundamental - e o curso de Magistério em escola particular, como bolsista parcial. Era órfã de pai, e a continuidade dos estudos em escolas públicas na época era mais difícil, a oferta de vagas em São Luís/MA era inferior à necessidade.

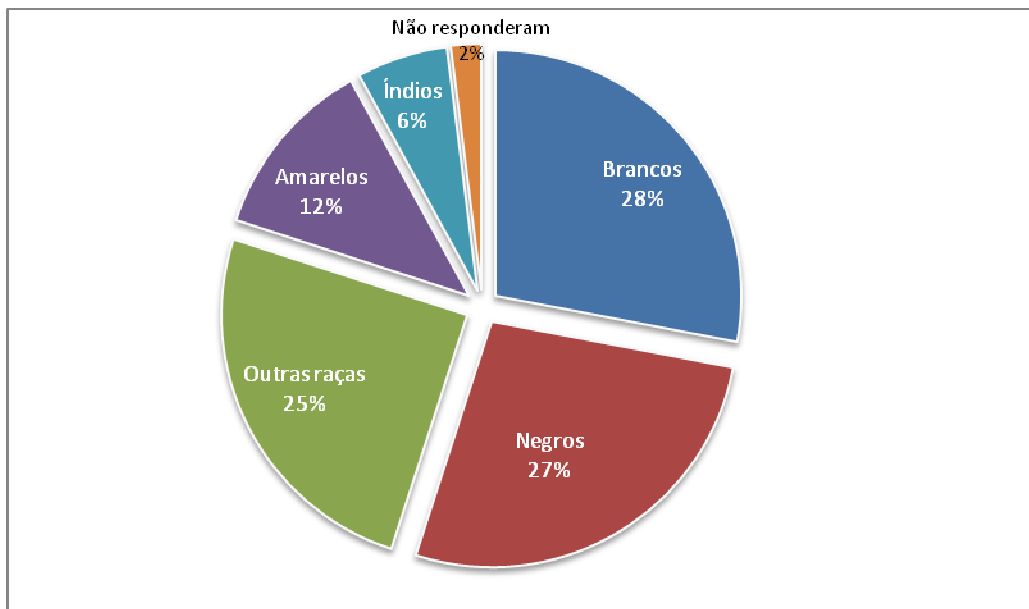
Concluí o curso do Magistério em 1970, em São Luís/MA, mas só em 1980, ingressei na Universidade Federal do Pará, no curso de Pedagogia, que terminei em 1985. Em 1995, fiz o curso de Especialização em Educação Tecnológica. Considero uma vitória pessoal aos 57 anos de idade ter oportunidade de fazer um curso de mestrado e poder adquirir conhecimentos relacionados à temática racial.

Minhas reflexões ganharam corpo com o meu envolvimento com o Projeto Inovador de Curso do CEFET/PA (PICEFET), selecionado através do Edital de 2006, da SECAD/MEC/UNESCO, e vinculado ao Programa Diversidade na Universidade, que, ao selecionar alunos, cumpria critérios de inclusão de pobres, afrodescendentes e índiosdescendentes que precisavam complementar os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio e ampliar as condições de acesso e permanência na Educação Superior.¹

Os dados apresentados por Rocha (2006) sobre o *Processo Seletivo de 2006* da instituição, no qual concorreram 5.096 candidatos, trouxeram inquietação.

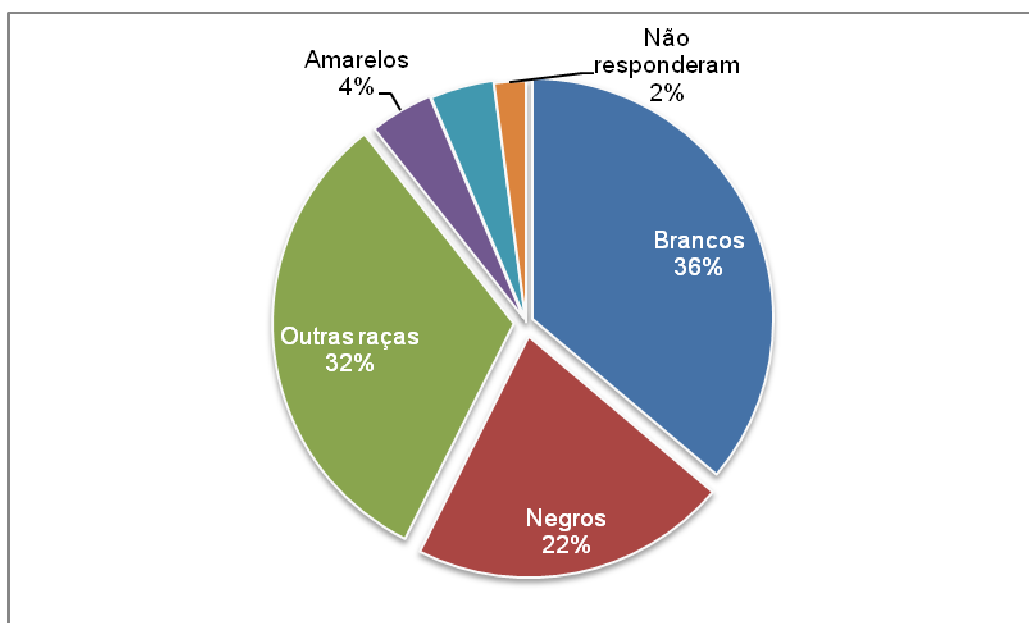
¹ Além de ser uma das mentoras do PICEFET, desempenhei nele a função de coordenadora pedagógica.

GRÁFICO 1 – PROCESSO SELETIVO DE 2006 – DECLARAÇÃO DE RAÇA
(INSCRITOS)



Conforme o Gráfico 1, do total de inscritos, 28% se autodeclararam brancos; 27%, negros; 25% disseram pertencer a outras raças; 12% se declararam da raça amarela; 6%, indígenas; e 2% optaram por não responder ao questionamento.

GRÁFICO 2 – PROCESSO SELETIVO DE 2006 – DECLARAÇÃO DE RAÇA
(APROVADOS)



Conforme o Gráfico 2, do total de aprovados no *Processo Seletivo de 2006*, 34% declararam-se brancos; 30%, de outras raças; 20%, negros; 10%, amarelos; 4%, indígenas; e 2% optaram por não responder ao questionamento. Eram indicativos muito relevantes da desigualdade no acesso ao Ensino Superior no IFPA.

Esses dados indicavam que as oportunidades entre negros e brancos não ocorriam proporcionalmente, pois os negros, em relação aos brancos, encontravam-se em desvantagem quanto ao acesso ao Ensino Superior do IFPA. Ora, se a instituição tem em sua gênese a preocupação com a inclusão de pessoas desfavorecidas, esses resultados contrariavam a expectativa.

De acordo com esse princípio de inclusão, já em 1909, o Decreto 7.566, de 23/09/1909 - que criava nas capitais dos Estados da República as Escolas Aprendizes Artífices - e o Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da Lei 1.606, de 29/12/1906, consideravam que:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BASTOS, 1988, p.3).

Gomes (2005, p.254), já no século XXI, alerta também para a necessidade de que as oportunidades de acesso e permanência de negros na universidade ocorram de forma igualitária:

[...] não podemos considerar os jovens universitários como um bloco homogêneo. Eles diferem em condição socioeconômica, idade, gênero, raça/etnia, expectativas de desejos e nível de inserção e participação social. Será que, nesse contexto tão diverso, estamos atentos às demandas colocadas pela juventude negra? Será que perceberemos que os jovens negros e pobres enfrentam outro tipo de desafio social, muito diferente daquele colocado para os parceiros brancos? Não se trata de “medir” quem “sofre” mais com as injustiças e as desigualdades sociais e raciais, mas entender a especificidade do recorte étnico racial na trajetória, nas oportunidades sociais, na condição de vida juvenil dos negros e brancos brasileiros. Essa compreensão poderá nos ajudar a implementar estratégias e políticas públicas que considerem, ao mesmo tempo, a diversidade cultural presente na realidade juvenil e os efeitos da desigualdade racial nas trajetórias de vida e escolar da juventude brasileira. Um desses efeitos é o pouco acesso dos (as) jovens negros (as) à educação superior.

Ao ponderar o objetivo da criação do IFPA, que é o de atender aos mais desfavorecidos, e os dados estatísticos de Rocha (2005), acreditei que deveria ser questionada a desproporcionalidade da presença de negros na Educação Superior desse instituto. Por isso, esta pesquisa buscou conhecer e analisar o perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos em 2009, no IFPA, tendo em vista contribuir para discussões sobre a implementação de medidas de ações afirmativas para garantir e ampliar o acesso e permanência de negros (as) na instituição.

Neste contexto, inferi que há desproporcionalidade entre negros e brancos nesse nível de ensino no IFPA e perguntou-se: *Qual o perfil étnico-racial dos alunos que ingressam nos cursos superiores do IFPA?*

Derivaram dessa pergunta outras três questões:

- 1) Qual o perfil social, econômico e racial dos estudantes no Ensino Superior do IFPA?
- 2) Que medidas de Ação Afirmativa vêm sendo desenvolvidas pela Instituição?
- 3) Como os discentes dos cursos superiores do IFPA concebem a política de cotas?

Pretendeu-se ainda:

- perceber se há desigualdade de acesso entre negros e brancos no IFPA; e
- identificar em quais cursos superiores do IFPA, considerando as categorias de alta, média e baixa concorrência do ano de 2009, estão acessando negros e negras.

A coleta de dados trouxe informações sobre as diferenças na inserção dos cursos entre rapazes e moças correlacionados ao pertencimento étnicorracial.

Diante do exposto, acredito que a contribuição desta pesquisa esteja em trazer elementos para reflexão de como o bloco de estudantes do IFPA não é homogêneo, além do que variáveis como: cor, renda, escolaridade e sexo influenciam no acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

Iniciei este trabalho a partir da discussão sobre o racismo no Brasil, porque foi essa preocupação que deu início à necessidade da pesquisa pautada no contexto atual de debate sobre a importância de garantir o acesso e a permanência de alunos negros no

Ensino Superior do país, derivando disso as preocupações quanto ao mapeamento e à compreensão das especificidades do IFPA.

O capítulo seguinte apresentará elementos para a compreensão do quadro de políticas públicas de promoção da igualdade racial, com o delineamento da realidade brasileira. Em seguida, alinharei, em processo similar, algumas questões sobre a Educação Profissional.

Nos dois últimos capítulos, apresentei o IFPA, enquanto base do contexto a ser analisado, e, por fim, discuti os dados coletados na pesquisa.

II ELEMENTOS PARA COMPREENDER O RACISMO NO BRASIL

A história mostra que o racismo é relativamente recente. Este fenômeno, intimamente ligado ao Ocidente, surgiu no século XVII quando a sociedade ocidental apoiou-se em pretensas bases científicas para categorizar as diferenças de aparências das populações. Propagou-se, então, a tese da existência de *raças adiantadas* e *raças atrasadas*, de *raças superiores* e *raças inferiores*, de acordo com o pressuposto de que as diferenças intelectuais ou morais entre os seres humanos são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

A cor da pele, a textura dos cabelos e o formato do crânio tornaram-se marcas fundamentais para hierarquizar os grupos e para determinar o *status* da pessoa. Dessa maneira, foi atribuída ao grupo racial branco a superioridade diante de todos os outros, sendo defendida a ideia da dominação exclusiva dos europeus sobre os povos de outros continentes durante a expansão colonial (D'ADESKY, 2006).

Para Taguieff (apud D'ADESKY, 2006, p.36), o racismo tem dois sentidos distintos:

- 1) o racismo como degeneração da humanidade, que implica a negação de uma humanidade comum: a mestiçagem é denunciada como principal fator de decadência dos povos. Logo, o importante é “manter a pureza dos grupos”;
- 2) o racismo universalista que se fundamenta sobre uma negação da identidade e uma asserção de desigualdade, que determinam a hierarquização das raças em uma escala evolucionista da humanidade. Os grupos humanos são julgados como sendo mais ou menos “evoluídos,” “avançados” e mais ou menos aptos à civilização. Este racismo corresponde a uma grande variedade de violências, legítima dominação colonial, dando crédito à teoria do direito natural do mais forte, do mais evoluído, de dominar os mais fracos, os mais atrasados. Tende a impor uma imagem depreciativa daqueles que pertencem às minorias e aos grupos racialmente subordinados, condenando as suas vítimas a sofrer a tortura de uma baixa autoestima. É uma forma perversa de

opressão que pode levar suas vítimas a se considerar inferiores intelectualmente e menosprezáveis em sua aparência física.

No Brasil, a questão racial parece um desafio do presente, mas é algo que existe desde o século XVI: “o racismo contra os negros no Brasil tem sido praticado desde o primeiro momento da chegada forçada destes seres humanos ao país” (SANTOS, 2005, p.13).

O racismo é um elemento constitutivo da sociedade brasileira que, embora disfarçado pelo *mito da democracia racial*, na crença de uma convivência cordial e harmoniosa entre as raças/etnias que compõem esta sociedade, aliada ao *imaginário da inferioridade do negro*, consolidou um quadro de desigualdade racial no país. Esse quadro tornou-se mais visível a partir de 2001, com a *Conferência Internacional de Durban*, na África do Sul, pois foi o momento em que a delegação brasileira apresentou dados e uma análise do racismo no Brasil, além de levar a proposta de inserção de cotas para negros nos processos de seleção para o Ensino Superior.

Para além da questão do reconhecimento do racismo, o debate se intensifica quando se pensa o uso do termo/conceito *raça*. Baseado nos argumentos de Amaral (2002, p.86), percebe-se que os estudos sobre raça no Brasil, desenvolvidos a partir de 1990, pretendiam entender não só o “funcionamento” do racismo, mas também como a sociedade brasileira percebia a questão racial, uma vez que, biologicamente, existe apenas a raça humana. Todavia, nas relações entre pessoas no Brasil, é possível observar, a partir do pressuposto da existência de raça, a identificação entre elas, ou seja, as características fenotípicas definiriam se uma pessoa pertence a este ou àquele grupo, assumindo, assim, a crença na raça como uma forma de se identificar como grupo social.

Então, entra em foco a pergunta: quem seria negro no Brasil? A resposta pode ser derivada de observações ambíguas provocando, inclusive, a emergência de afirmações que não reconheçam a existência do racismo. Outros defendem que o racismo seja uma realidade. Porém, ponderam que o debate público da questão poderia gerar uma luta racial, sendo, portanto, mais adequado silenciar-se e compreender esse fenômeno como elemento constitutivo da natureza humana.

Por sua vez, Gomes (2005) aponta que raça ainda é um termo que consegue dar a maior dimensão da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade:

Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo ao conceito biológico de raças humanas, usado em contextos de dominação. Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou, em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge (GOMES, 2005, p. 45).

A autora afirma que o Movimento Negro e alguns sociólogos, quando utilizam este termo, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, mas usam-no como uma nova interpretação que se baseia na dimensão social e política deste. Isso porque a discriminação racial e o racismo, existentes na sociedade brasileira, se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade quando considerados aspectos físicos observáveis na estética corporal.

Assim, Queiroz (2004) afirma que o pressuposto para a construção da ideia de raça é a crença na existência de uma relação entre características biológicas e atributos morais e culturais. Logo, o termo raça envolveria múltiplas interpretações. E, para alguns autores, ele não faz sentido porque, do ponto de vista da Biologia, seriam irrelevantes as características que determinam a raça. Para outros, mesmo que o termo seja empregado com uma conotação não biológica, ele estaria de tal modo envolto em uma ideologia opressiva que o seu uso resultaria na consolidação de justificativas naturalistas para as desigualdades sociais.

Para Santos (1996, p.9), “geneticamente não há raças, mas frequências genéticas que diferenciam os grupos humanos, para pura adaptação ao meio”. Para este autor, haveria uma única situação em que o termo raça poderia ser aplicado adequadamente: “quando se trata de fazer referência ao conjunto de pessoas consanguíneas que guardam parentesco entre si”. Nesse sentido, como todos os homens descendem de um ancestral comum, só existiria uma raça: a *raça humana*, cujos membros guardam, entre si, tal número de semelhanças que seria de todo impossível o estabelecimento de categorias raciais.

Sobre essa temática, Munanga (1990) reflete e constata que:

[...] a diversidade humana é um fato incontestável, mas considera que a questão torna-se problemática, a partir do momento em que os cientistas buscaram dividir ou classificar o gênero humano em variedades, a exemplo do que se fez com relação aos animais, na Zoologia ou às plantas, na Botânica. Dessas classificações foram tiradas as conclusões,

a partir das quais se atribui aos grupos humanos características raciais e, em nome destas, o homem branco se deu ao direito de explorar, dominar e até exterminar outros homens (MUNANGA, 1990, p.53)

O autor aponta para a inconsistência científica dos critérios de classificação racial. Tomando como exemplo a cor da pele, ele evidencia como este é um critério superficial, pois, aos critérios físicos foram associadas características intelectuais e morais, e, a partir daí, foi estabelecida uma hierarquização entre os grupos humanos.

Sobre a classificação racial, entendida como um conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados,

(...) o sistema de classificação empregado pelo IBGE para identificar grupos raciais, sugerem sua adequação à investigação empírica das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Embora seja plausível supor que existam algum grau de imperfeições e erros na definição da pertença dos indivíduos aos grupos raciais delimitados pelas categorias da classificação, a quase totalidade das pessoas se enquadra em um dos cinco grupos disponíveis: branca, preta, parda, amarela, e indígena e também aponta daqueles por quem responde, como as crianças. Se há um observador externo – como um entrevistador – e a opinião deste sobre o enquadramento racial é registrado, na maior parte dos casos a escolha é referendada. Mesmo quando há total liberdade para a declaração de “cor ou raça”, sem uma classificação definida a priori, muitos mencionam espontaneamente um dos cinco grupos do IBGE, sem qualquer referência e estes tenha sido feita (OSÓRIO, 2003, p.7).

Infere-se que, no Brasil, o pertencimento racial vislumbra equívocos e ambiguidades e baseia-se mais na aparência e em alguns critérios subjetivos do que na ancestralidade.

Dessa forma, emerge um sistema de hierarquização social que tem servido para marcar as diferenças entre grupos sociais, os quais são construídos a partir da linha de demarcação que estabelece distinções e privilégios entre negros e brancos. Com isso, mantém-se a ideia de inferioridade do negro, fazendo com que estes, no Brasil, permaneçam em desvantagem em relação aos brancos nos diversos segmentos da sociedade, conforme dados da pesquisa de Henriques (2001).

Segundo Gomes (2005, p.146), em nossa sociedade, o racismo lamentavelmente se dá de modo muito especial, pois ele:

[...] se afirma através da sua própria negação. Por isso, dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na Educação

Básica e na Universidade, os negros ainda são discriminados e vivem em uma situação de profunda desigualdade racial, quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

E Santos (2005, p.13) afirma que:

a profunda desigualdade entre negros e brancos, em praticamente todas as esferas sociais brasileiras, é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas, recusam-se a admitir. Assim, a discriminação racial, e seus efeitos nefastos, construiu dois tipos de cidadania no Brasil, a negra e a branca. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em quase todas as esferas sociais, especialmente na Educação e no mercado de trabalho, em função do racismo.

Insistir em negar o racismo é a primeira dificuldade para assumi-lo. É fato que advém de uma prática social negativa, desumana, com a qual as pessoas não desejam se identificar:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe, de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (SANTOS, 2007, p.424).

O que ratifica o direito negado de uma vida digna aos negros brasileiros, como pessoas humanas e cidadãos, pode ser constatado pela diferença entre negros e brancos, a partir dos dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2003), os negros (pretos e pardos) representam 47,3% da população brasileira. Os brancos somam 52,1% e os amarelos e indígenas, 0,6%. A situação persistente de iniquidade alimenta a construção de vulnerabilidade e de acúmulo de desvantagens, que mantém os negros em situação de pobreza crônica, com banalização das desigualdades e a invisibilidade em relação às políticas públicas.

A proporção de pessoas negras vivendo abaixo da linha da pobreza, em relação às pessoas brancas, passou de menos do que o dobro, no começo da década de 1990, para mais do que o dobro, na segunda parte da mesma década. Na distribuição

percentual do rendimento dos 10% mais pobres, 67,8% são negros; entre os brancos, esse percentual é de 32,2%.

A expectativa de vida dos negros brasileiros é de seis anos inferior à dos brancos, ou seja, enquanto a expectativa de vida dos negros é de 68 anos, a dos brancos é de 74 anos. A renda per capita dos negros, em 2000, era a metade da renda dos brancos. Entre os brasileiros que têm computador, 79,77% são brancos, 15,32% são pardos e 2,42% são pretos, o que significa que, para cada preto/pardo com acesso à informatização, existem 3,5 brancos. Os empregadores brancos totalizavam 5,8%, enquanto os afrodescendentes, apenas 2,2% (CEERT, 2005).

Os dados acima comprovam a existência de desigualdade racial no país, configurando-se que os negros, por aqui, continuam ideologicamente definidos como inferiores, o que provoca indagações como estas:

- Por que o negro é discriminado pela sociedade? Por que o negro ocupa as profissões de menos prestígio?
- Por que, no segmento educacional, o negro está sempre em desvantagem em relação ao branco?
- Por que, apesar de representar quase metade da população brasileira, apenas 2% dos negros estão na Universidade?

A busca por respostas é o desafio e, uma vez de posse delas, é preciso buscar políticas públicas direcionadas para a correção dos níveis de desigualdade, pois as configurações do racismo desvelam que o reconhecimento universal da igualdade do indivíduo em dignidade e em direitos continua sendo desrespeitado, sobretudo, com relação ao negro brasileiro. Só assim, pode-se tentar reverter esse quadro perverso de desigualdade que vem caracterizando o racismo institucional.

Mas, o que se entende por racismo? Neste trabalho, assumo o seguinte conceito de racismo apresentado por Jones (1973):

[...] qualquer conjunto de crenças de que diferenças (reais ou imaginárias) orgânicas geneticamente, transmitidas entre grupos humanos, são intrinsecamente associadas à presença ou à ausência de algumas características ou capacidade socialmente significativas, e, portanto, que tais diferenças constituem uma base de distinções injustas entre grupos socialmente definidos como raças. Isto sugere que o racismo é o processo natural para o qual, as características físicas e culturais de um grupo de pessoas (por exemplo, negro norte americano), adquirem significação social negativa numa sociedade socialmente heterogênea (JONES, 1973, p.4).

Segundo o autor, o racismo pode se manifestar como *individual, institucional* ou *cultural*.

a. Racismo Individual

O *racismo individual* seria aquele que considera as pessoas negras, individualmente ou em grupo, inferiores às brancas, por causa de traços físicos (genótipos ou fenótipos). Além disso, acredita que tais traços físicos sejam determinantes de comportamento social, bem como de qualidades morais ou intelectuais e, em última análise, supõe que essa inferioridade seja uma base legítima para o tratamento social de pessoas negras na sociedade, tendo como parâmetro de comparação os traços correspondentes às pessoas brancas.

No racismo individual, “o sujeito julga-se superior a outro, por imaginar pertencer a um grupo tido com atributos superiores” (JONES, 1973, p.115). Existem muitas variedades de racistas individuais, mas, todos têm em comum uma crença na inferioridade (física, moral, intelectual, cultural, etc.) das pessoas pertencentes a outros grupos. Este autor aponta que, “nos Estados Unidos, existe o racista dominador e o racista aversivo” (JONES, 1973, p.116): o primeiro exprime crenças preconceituosas, é visível o ódio racial; o segundo acredita na superioridade da raça branca e está mais ou menos ciente disso, embora não manifeste o que quer que seja a respeito, ignora as pessoas negras, tenta evitar o contato com elas, e, principalmente, tenta ser delicado, correto e frio em todos os contatos necessários entre as raças.

Considera-se que o racista brasileiro assemelha-se ao racista aversivo americano, ambos ocultam o sentimento racista por uma pseudo convivência harmoniosa, praticam o racismo sem violência visível. No Brasil, essa negação da existência do racismo é praticada porque se perpetua o Mito da Democracia Racial, o que, sem o reconhecimento do problema, fica difícil combatê-lo.

b. Racismo Institucional

O *racismo institucional* é uma extensão de crenças racistas individuais e consiste, fundamentalmente, no emprego e na manutenção de instituição devidamente constituída, a fim de manter uma vantagem racista com relação a outros. É “o subproduto de algumas práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, direitos, mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições” (JONES, 1973, p.115).

No Brasil, o racismo institucional instala-se em todos os setores da sociedade: na educação, no mercado de trabalho, no direito, na saúde, na economia, na política, na moradia.

c. Racismo Cultural

O *racismo cultural* é geralmente definido como a expansão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação à outra. É a crença na inferioridade de instrumentos, de músicas, de linguagens e de tradições religiosas. O racismo cultural brasileiro manifesta-se pela rejeição ou pela desvalorização cultural, por parte dos brancos, dos saberes e objetos produzidos pelos africanos e seus descendentes. Isso costuma se manifestar em expressões pejorativas do tipo: “coisa de negro”.

Assim, no Brasil, ser negro é tornar-se negro. É uma postura política. É declarar o vínculo com a cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada.

Para além das fronteiras nacionais, esse debate sobre racismo ganha abrangência mundial e autores como Cashmore (1996), Wieviorka (1993) e Guimarães (1996) realizam essa discussão considerando as especificidades das relações humanas nos continentes europeu e africano, e as consequências disso para as relações interpessoais e coletivas. Hoje, é consenso que as práticas racistas têm repercussão negativa para os negativamente racializados. Pautam-se nisso também os debates sobre a questão em nosso país, acrescido do fato de que o Brasil possui a segunda maior população afrodescendente do planeta.

III O RECORTE RACIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O Brasil é um país desigual. A reprodução da pobreza e da miséria é, em sua complexidade, permeada por diversos fatores que formatam as desigualdades regionais, de gênero e étnico-raciais. Silvério (2005) e Jaccoud & Theodoro (2005) explicam que, no Brasil, a população negra é mais propensa à precária condição social e que os indicadores sociais brasileiros evidenciam a desigualdade étnico-racial a partir do recorte da população negra e, ainda, que a reversão desse quadro passa necessariamente pela ação educacional.

Os alunos negros são oriundos de famílias de menor renda e de menor nível educacional que os brancos. Assim, tendem a encontrar maiores dificuldades em sua trajetória escolar (JACCOUD & THEODORO, 2005; GOMES, 2005; QUEIROZ, 2004; TEIXEIRA, 2003). Todas as pessoas com precárias condições socioeconômicas tendem a ter maiores dificuldades para obter sucesso profissional e inserção social. Porém, em nosso país, as práticas racistas contribuem para agravar a situação das pessoas negras. Nesse contexto, as políticas educacionais universais brasileiras seriam insuficientes para garantir a igualdade racial,

para enfrentar um quadro tão duro quanto complexo, é necessário que o Estado vá além das tradicionais políticas universalistas, ampliando sua intervenção e buscando implementar as medidas necessárias para garantir o acesso e permanência das crianças e dos negros na escola, em todos os níveis educacionais. Tais medidas implicariam a adoção de políticas de combate aos estereótipos, aos preconceitos e o racismo, e a promoção de determinadas políticas de promoção da igualdade (JACCOUD & THEODORO, 2005, p.114).

Por sua vez, Cavalleiro (2005) ressalta que o entendimento do racismo no cotidiano da Educação,

é condição *sine qua non* para se arquitetar um novo projeto de Educação que possibilite a inserção social e igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo dos brasileiros independente de cor/raça/gênero.

Educação é um direito social. Educação e racismo mantêm entre si uma relação complexa e, colocá-la no campo dos direitos, é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de construir políticas públicas que superem as desigualdades sociais e raciais.

Gomes (2001) inferiu que, nos últimos anos, alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população, e que “a trajetória escolar dos alunos negros apresenta-se mais acidentada do que as percorridas pelos alunos brancos”.

O sistema educacional brasileiro, de acordo com Queiroz (2004), contribui para a reprodução das desigualdades sociais, na medida em que existem duas redes de ensino diferenciadas: a *pública*, de ensino precário, de baixa qualificação, a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, dentre os quais os negros; e a *privada*, com custo mais elevado e frequentada pelos segmentos mais privilegiados economicamente. Essa diferenciação contribui para a distinção no aproveitamento escolar entre alunos negros e brancos. Esse processo se torna mais radical, à medida que avança em direção aos níveis mais elevados do sistema de ensino, e, segundo Bourdieu (1998), funciona como mecanismos de eliminação e reflete em desigualdade de oportunidades de acesso dos alunos negros ao Ensino Superior.

As práticas educacionais brasileiras vêm, ao longo do tempo, reproduzindo um modelo fundado nos valores civilizatórios ocidentais, sob uma perspectiva hegemônica que nega a diversidade da sociedade brasileira e produz, assim, uma ideologia de inferiorização das civilizações africanas, indígenas e seus respectivos descendentes. Por sua vez, os autores que pesquisam sobre o racismo no Brasil, como Gomes (2005) e Oliveira (2008), pautados em argumentos similares aos de Munanga (2005, p.17), acreditam que a educação seja capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de “questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” e consideram a educação como espaço estratégico de atuação.

Em paralelo, esses mesmos autores vêm propondo conteúdos e práticas educativas que buscam romper com o modelo de educação que desconsidera a diversidade. Assim, por meio de uma educação antirracista, existem possibilidades de desativar a carga negativa eivada de preconceitos, a qual marca a visão discriminatória de grupos sociais que se pretendem superiores.

3.1 Legislação e Políticas Educacionais Brasileiras

A reprodução da desigualdade, pautada em grande medida pela existência da discriminação racial, constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas brasileiras. Segundo Jaccoud (2005), a política social de cunho

universalista, base da ação do Estado, reformatada a partir da *Constituição Federal* de 1988, parece carecer de ações complementares que deem especificidade à questão para atender ao que ressalta o seguinte artigo:

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...] Art. 5º – [...] garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2008)

No que tange à Educação, o artigo 205, da *Constituição Federal*, assevera que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008).

E, no artigo 206, ratificam-se princípios de igualdade e de padrão de qualidade:

O ensino será ministrado com base nos princípios: de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2008).

Os artigos 210 e 242 referem-se à garantia e à valorização da diversidade cultural:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 242 – [...]

Parágrafo 1º – O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 2008).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), por meio da Lei 10.639/2003, é alterada e passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Parágrafo primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros

no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79–B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Colocar a *História e Cultura Afro-brasileira* sob forma de Lei para ser implementada como conteúdo nas escolas é uma reivindicação antiga do Movimento Negro e constitui-se em um espaço pedagógico de exploração de temas de significados relevantes que contribuem para re-significar a existência do negro na sociedade, uma vez que implica, principalmente, adotar práticas pedagógicas que garantam a todos a possibilidade de terem seus valores culturais e identidades respeitadas e preservadas, permitindo, assim, a formação de cidadãos íntegros.

Santos (2005) entende que, apesar da vigência legal do Estado, a Lei Federal é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ela não estabelece metas para sua implementação, tampouco indica reserva de recursos para a qualificação dos professores, considerando que, no processo de formação inicial, os professores não foram preparados para o ensino da cultura africana pautada na necessidade de garantir a influência positiva desse conteúdo para a formação da identidade do nosso país, e daqueles que, aqui, vivem.

Após cinco anos da implementação da Lei 10.639/03, foi publicada, em 2008, a Portaria ministerial MEC/MJ/SEPPPIR nº 605, de 20/05/08, com o objetivo de desenvolver proposta de Plano Nacional que estabeleceu metas para a implementação efetiva dessa alteração da LDBEN, publicada em 2003.

A proposta deste plano tem por pressuposto de que é fundamental mobilizar a sociedade para democratizar a educação. O MEC, mediado pela SECAD e por suas outras secretarias devem promover a união de esforços com governos estaduais e municipais para garantir o cumprimento da lei em pauta e outras legislações que promovam a igualdade de todos na educação brasileira.

Este Plano está articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim sendo, as propostas para a educação das relações étnico-raciais estão incluídas nas revisões do PDE dos seguintes períodos: o de 2001 a 2011 e o de 2012 a 2022. E dessa forma, o Plano Nacional de Educação como política pública visa atender aos objetivos de elevação global do nível de escolaridade da população e redução das

desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na Educação Pública (BRASIL, 2000).

Em relação à Educação Superior do Brasil, o Plano Nacional de Educação ressalta a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais, possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, a bibliotecas e a outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito, nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno.

Destacam-se, aqui, alguns dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Superior:

- prover, até o final da década, a oferta de Educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de Educação superior;
- criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à Educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2000).

Sobre a Educação Profissional Tecnológica, o Plano Nacional de Educação se manifesta assim:

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de Educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos (BRASIL, 2000).

A heterogeneidade e a diversidade são elementos positivos, mas que devem ser associados à realidade da limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente nos da rede das escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional. Contudo, um dos objetivos é estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional dos cursos básicos, técnicos e superiores da Educação Profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de Governo.

Percebe-se, por meio da análise aqui apresentada, que as políticas públicas educacionais universalistas brasileiras, em alguns dos seus artigos, referem-se à desigualdade, à discriminação e à qualidade, e se direcionam para a ampliação de medidas necessárias que venham a proporcionar igualdade de oportunidade a todos brasileiros. Entretanto, Bento (2005) reitera que as instituições apregoam que “todos são iguais perante a lei” e asseguram que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida e imagina-se que, ao oferecer tratamento igualitário para todos, por mais diferentes que sejam, o sistema de ensino sanciona as desigualdades iniciais diante da formação cultural e social, em uma sociedade de heranças diferentes. Isto leva a inferir que o disposto na *Constituição Federal* não leva os sistemas de educação a formular programas e políticas públicas específicas e reparatórias para aqueles que, historicamente, sofrem pela desigualdade.

3.2 A Política de Ensino Superior no Brasil

A expansão do sistema de Ensino Superior no Brasil iniciou-se no regime militar, marcada, principalmente, pela ampliação da oferta do número de vagas em faculdades particulares, sem, no entanto, haver o acréscimo do número de estudantes, o que gerou o seguinte paradoxo: a aparição de vagas ociosas, consequência das condições de renda da população em idade universitária (GUIMARÃES, 2008).

Tal distorção continuou durante a nova república e até muito recentemente, segundo os dados do IPEA (2007, p.161). Assim,

O novo modelo de expansão da Educação Superior foi adotado no período de 1995-2002, orientado pela via privada, guardava em si mesmo, limites de ordem econômica impostos pela decrescente capacidade de consumo da classe média brasileira. Isso pode ser corroborado pelo fato de, a oferta de vagas ter crescido para além da demanda efetiva [...]. Se, em 1995, cerca de 18% das vagas ofertadas no Ensino Superior privado, não haviam sido preenchidas, em 2004, já somavam aproximadamente, 50%. Trata-se, pois, de uma coexistência aparentemente paradoxal, entre a baixa inserção de jovens de 18 a 24 anos na Educação Superior e o elevado nível de ociosidade das vagas ofertadas pelo conjunto das instituições privadas. A explicação para esse fenômeno aponta para, pelo menos, duas possíveis causas intrassistêmicas: distorção idade-série na Educação Básica e insuficiente oferta de vagas pelos sistemas públicos de Educação (GUIMARÃES, 2008, p.114).

Por relativo abandono, o Estado brasileiro foi responsável por atingir, em 1998, a cifra de apenas 7,8% da população brasileira, de 18 a 24 anos nas Universidades (IBGE/PNAD apud LIMONGI & TORRES, 2000). A rede privada de Ensino Superior, que

já congregava 59% dos alunos, em 1985, passou a concentrar 62%, em 1998. A expansão do Ensino Público Superior só se realizou com a criação de universidades estaduais ou municipais, em número insuficiente para contrabalançar a retirada de investimentos na expansão da rede pública federal.

Se o problema da escassez de vagas universitárias foi parcialmente compensado pela Rede Privada, com o tempo, deu margem a um novo problema: a expansão do Ensino Privado Fundamental e Médio de qualidade, contra a expansão da rede pública e gratuita de Ensino Fundamental e Médio com baixa qualidade e certa precariedade, ao passo que as instituições de Ensino Superior privado, também se expandiram com baixa qualidade. A melhoria desses níveis de ensino oferecidos pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do Ensino Superior na rede pública.

Isso porque, motivadas pelo afunilamento da oferta de Ensino Superior de “qualidade”, assegurado pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em proporções crescentes à rede privada de Ensino Fundamental e Médio, em busca de melhores condições de competição ao vestibular, na rede pública e gratuita. Entretanto, os filhos de famílias pobres, dentre elas a maioria de negros, que permaneceram na escola pública e gratuita de Educação Básica ficam mais distantes das universidades públicas e ainda mais distantes dos cursos considerados de maior prestígio na sociedade.

Segundo Guimarães (2008, p.16), “os negros foram os primeiros a denunciarem a discriminação e o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres”, que, na concorrência pela melhor formação em escolas de 1º e 2º graus, eram vencidos pelos seus compatriotas das classes média e alta. As provas do exame vestibular passaram a ser realizadas num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente, pela renda familiar.

Denota-se, assim, que os vestibulares para acesso à universidade foram instituídos no Brasil para excluir pessoas e que, após a sua instituição no país, pessoas em condições de cursar o Ensino Superior passaram a ser impedidas de entrar na universidade brasileira, em virtude da adoção de um mecanismo simples e perverso, baseado no número de vagas e na “nota ou ponto de corte”, o que reforça mais ainda a exclusão do negro da universidade. Tudo isso configura uma prática desigual, em que as oportunidades de ingresso dessa parcela da população nesse nível de ensino são menores que as dos brancos. Esse fato pode ser constatado com os dados da pesquisa do PNAD de 2006, do IBGE, de que, no Ensino Superior, a taxa de frequência dos

brancos é de 19,56%, ao passo que a dos pardos é de 6,37% e a dos pretos é de 6,27 %. Logo, os brancos apresentam uma taxa quase três vezes maior que a de pretos e pardos (JUNQUEIRA, 2007).

.Assim, os negros, mesmo aqueles que conseguiram chegar à universidade, de um modo geral, segundo Teixeira (2003, p.186), apresentam o seguinte perfil:

[...] é o de um indivíduo de origem social mais baixa, que frequentou escolas de primeiro e segundo graus, de ensino deficiente e que, por alguma razão, consegue ascender ao Ensino Superior, considerado de bom nível, por exemplo, em uma faculdade federal. A maior parte deles faz escolhas que recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular, muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como “realistas”, diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de “aspiração”, condizente com “limitações” impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação.

Evidencia-se em comparação com os brancos, os negros sofrem uma larga desvantagem em relação ao acesso ao Ensino Superior, o que exige a implementação de políticas públicas específicas que promovam o acesso mais democrático dessa população a esse nível de ensino.

Desse modo, Junqueira (2007) aponta que é preciso refletir acerca do impacto social e do significado da entrada cada vez maior de um contingente populacional que esteve alijado da possibilidade de acessar a universidade, haja vista que ela também se configura como um espaço de reprodução, ampliação e institucionalização do racismo e, por conseguinte, preservadora de um padrão de relações sociais hierarquizadas. Portanto, é indispensável a entrada de outros perfis de alunos que contribuam para quebrar o circuito de reprodução da exclusão social.

Silvério (2005, p.150), problematizando acerca da verdadeira função social da Educação Superior, afirma que

[...] não há dúvidas que seu foco é atender às necessidades da sociedade no que tange ao desenvolvimento científico e tecnológico; ao desenvolvimento econômico, sem descuidar do desenvolvimento humano. Isto exige que uma universidade socialmente comprometida não possa desconhecer a diversidade daqueles que compõem a sociedade (SILVÉRIO, 2005, p.150).

É necessário à universidade conhecer o perfil dos alunos que nela ingressam e atentar para as seguintes questões:

- a universidade sabe qual é o perfil dos jovens com os quais trabalha?
- ela conhece o perfil étnico-racial do seu alunado?

A pressão pela igualdade de oportunidades do negro no Ensino Superior no Brasil é demanda internacional. Durante a *Conferência das Nações Unidas contra a Intolerância*, realizada em Durban, África do Sul, o Brasil foi acusado de ser um país racista devido às desigualdades raciais existentes no Ensino Superior e no mercado de trabalho (JUSTINO, 2005). E, nos últimos anos, a discussão em torno de ação afirmativa para acesso de negros à universidade tem ocupado lugar de destaque nos debates sobre as relações raciais no Brasil. Lideranças do Movimento Negro, assim como estudiosos da temática racial, têm defendido a validade e a pertinência dessa política, no sentido de promover igualdade de oportunidades aos negros no Ensino Superior público.

Atualmente, as oportunidades de acesso de negros na universidade se ampliam, na medida em que a universalização da educação superior é compreendida como um direito de todos.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, da Presidência da República, congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior. No bojo de suas diretrizes, estão estabelecidas as seguintes políticas: a de inclusão, a de democratização do acesso, a de ampliação da assistência estudantil, a da mobilidade acadêmica e a da renovação pedagógica que precisam integrar os planos traçados das Universidades, somados à ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação.

Esse programa busca atender ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que definiu como meta a ampliação do provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final de 2010. Prevê-se a criação de 300 mil vagas na graduação presencial. Dessa forma, alargar-se-ão oportunidades de acesso daqueles que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis da sociedade.

A Lei 12.089, de 11 de novembro de 2009, proíbe que uma mesma pessoa ocupe, na condição de estudante, duas vagas, simultaneamente, no curso de graduação, em instituições públicas de ensino superior em todo o território nacional, é mais um contributo para a democratização do acesso (BRASIL, 2009).

Para o relator da Comissão do Senado, o senador Augusto Botelho,

a medida é justa diante das "notórias" dificuldades que o Poder Público enfrenta para possibilitar o acesso à educação superior aos que reivindicam esse ingresso. Segundo ele, o relato de reitores foi de que alunos aprovados em mais de uma instituição fazem matrícula em todas, mas acabam cursando apenas uma, o que gera ociosidade de vaga (BOTELHO, 2009).

Isso é uma realidade no IFPA: muitos alunos, além de fazerem o curso do IFPA, também são alunos de outra universidade, e a maioria desiste, até mesmo sem efetivar o trancamento da matrícula.

3.3 Políticas Públicas de Ação Afirmativa

Com a redemocratização do país em 1990, a questão racial ganha impulso, porque movimentos sociais, diante das questões de raça, gênero e etnia, começaram a exigir uma postura mais ativa do poder público e a adoção de ações afirmativas para a solução de problemas específicos (MOEHLEKE, 2002).

Na década de 1990, segundo Cavalleiro e Henriques (2005, p.215), o Ministério de Educação (MEC) incorporou, mesmo de maneira incipiente, a temática étnico-racial nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), especificamente no tema transversal *Pluralidade Cultural*, numa tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo, respondendo a antigas reivindicações dos movimentos negros.

Em 1999, o MEC, respondendo às demandas dos movimentos sociais negros e às severas críticas de pesquisadores negros, publicou um livro sobre a temática étnico-racial, *Superando o racismo na escola*, cujo conteúdo evidencia a ausência de materiais didático-pedagógicos voltados para a temática racial como também referencia o abismo entre negros e brancos no sistema de ensino (CAVALEIRO & HENRIQUES, 2005).

Assim, a década de 1990 foi muito importante para a questão étnico-racial no Brasil, mas foi somente em 2003, no Governo Lula, que houve o reconhecimento da importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros. Foram reconhecidas as injustiças e as discriminações raciais contra os negros no Brasil. As políticas

educacionais para a diversidade étnico-racial prosseguiram em busca da construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil.

No Brasil, a adoção de medidas de ação afirmativa como ferramenta de política pública é ainda recente. Nessa direção, o Movimento Negro tem suscitado debates que culminaram em iniciativas que propõem a inserção de medidas de ações afirmativas, com vistas à inclusão do negro nos diversos setores sociais, em especial à educação e ao mercado de trabalho.

3.3.1 Conceituando Ações Afirmativas

Afinal, o que são ações afirmativas?

Segundo o historiador Carlos Moore Wanderburn (2005, p.314),

[...] o conceito de ação afirmativa originou-se na Índia imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, ou seja, bem antes da própria independência deste país. Em 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar, propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a representação diferenciada dos segmentos populacionais, designados e considerados como inferiores. A vida política e a obra de Br. Ambedkar sempre estiveram voltadas para a luta pelo fim do regime de castas. [...] Para ele, quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores”, significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais.

Mediante a citação acima, não é recente a discussão sobre políticas específicas para grupos discriminados em determinadas sociedades. Nos Estados Unidos, a ação afirmativa surgiu em 1961, pelo decreto presidencial *Executive Order* nº 10.925/61, com a assinatura do então presidente John Kennedy, com o objetivo de combater as discriminações raciais sofridas pelos negros no mercado de trabalho. Posteriormente, medidas desse tipo foram propostas, a fim de contribuir para a inclusão de mulheres e de outras minorias (MEDEIROS, 2005).

Brandão (2005) explicita que nos Estados Unidos, as ações afirmativas visavam à conscientização da sociedade norte-americana, à concessão de apoio financeiro do Governo Federal para entidades que se comprometessem a adotar programas de promoção social à população negra, ao estabelecimento de percentuais proporcionais à representatividade das minorias para o seu aproveitamento e ascensão no emprego, nas escolas e Universidades, caracterizando a política de cotas, além de conceder

financiamentos aos empresários negros e de outras minorias, com a finalidade de consolidar e formar uma classe média negra.

Em um breve histórico sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos, Munanga (2002, p.1) explica que

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros) elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de sessenta, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar as suas práticas, planejando medida de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos, nas universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis a população negra; as mídias e órgão publicitários foram obrigados a reservar em seus painéis uma certa percentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas para aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar a refletir os americanos brancos na questão do combate ao racismo.

A adoção de medidas de ações afirmativas não ficou restrita à sociedade norte-americana. Experiências similares foram implantadas em países europeus e asiáticos para compensar desvantagens de grupos excluídos (WADDERBURN, 2005). A política de ação afirmativa está em plena expansão no mundo inteiro, abarcando gênero, etnia, raça, sexualidade e outras dimensões que provocam disparidades e discriminações na sociedade. Moehleke (2002, p.199) contextualiza esse processo apontando que as propostas de ações afirmativas assumiram formas de ações voluntárias, obrigatórias ou de estratégias mistas, em programas governamentais ou privados, com leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação, que objetivavam, de maneira geral, garantir o acesso ao sistema educacional, especialmente ao Ensino Superior, ao mercado de trabalho, à qualificação e promoção de funcionários e ainda à ampliação da representação política.

A proposta de ações afirmativas no Brasil carrega em seu bojo uma infinidade de sentidos e reflete não só a experiência histórica brasileira da desigualdade social, como a dos países que lhe deram origem. A expressão “ação afirmativa” no país está associada à experiência norte-americana e é vista como algo que se aplica, exclusivamente, aos

negros, reduzida à política de cotas, mas, relacionada à ideia de dispensar um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos, em função da discriminação de que são vítimas (MEDEIROS, 2005), tal como descrito no exemplo abaixo:

Trata-se de um efeito quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação. [...] Frise-se que, se a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto, não é de todo estranha a nossa vida administrativa. Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, isto é, a Lei n 5.465/68, cujo artigo 1º era assim regido: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com sua família na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (GOMES, 2002 apud SANTOS, 2007, p.424).

E,

A chamada lei dos terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de, pelo menos dois terços dos trabalhadores nacionais, por qualquer empresa instalada no país e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestina. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (GUIMARÃES, 1997 apud SANTOS, 2007, p. 424).

Mas, atualmente, o debate sobre ações afirmativas tem sido compreendido como sinônimo de cotas, ressaltando-se diversas vezes que tais medidas não trouxeram resultados positivos nos Estados Unidos.

O Movimento Negro, em sua incansável luta pela a equidade racial, em 20 de novembro de 1995, apresentou ao Governo Federal propostas políticas em prol da população negra, que pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, e traz as seguintes sugestões:

Incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais a empresas que adotarem programa da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção de Igualdade, que deveria ocupar-se de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar e complementar a Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda,

para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; “assegurar a representação proporcional dos grupos étnico-raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas”, ainda ressaltando que na mesma data da entrega do documento ao Presidente da República 20/11/1995 foi instituído, por Decreto, o Grupo Interministerial – GTI para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra (MARCHA ZUMBI, 1996 apud MOEHLEKE, 2002, p.201).

Santos (2005, p.432) explica que foi no GTI que surgiu um dos primeiros conceitos nacionais de ação afirmativa, influenciados pelos conceitos estadunidenses. É este conceito de ações afirmativas que assumi neste estudo:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997).

Segundo Santos (2007) é de fundamental importância para a implementação de políticas públicas pelo Estado e, assim, conceitua ações afirmativas:

Ações Afirmativas são um conjunto de ações e orientações do Governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente, para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação – as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação (SILVÉRIO apud SANTOS, 2007, p. 433).

Em relação a ações afirmativas, o GTI realizou seminários temáticos, a partir dos quais elaborou 46 propostas abrangendo as áreas de Educação, Trabalho, Comunicação e Saúde. Algumas delas foram implementadas, em resposta às demandas apresentadas. Demandas estas geradas e apresentadas pelo Movimento Negro ao longo da segunda metade do século XX; e, a partir dos anos de 1990, apresentaram-se algumas mudanças. Assim, o poder público reconhece, mesmo que parcialmente, a existência do problema da discriminação e implementa, em 1995, a primeira política de cotas adotada nacionalmente, estabelecendo que 30% de mulheres deveriam ser candidatas em todos os partidos políticos.

Em 2001, o Brasil assumiu na *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* o compromisso da elaboração e execução de políticas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. Em 2003, já na gestão Lula, o Governo Federal sancionou a Lei nº 10.639/03 MEC, que altera a LDB em vigor e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, em que torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África no currículo da Educação Básica, considerada uma medida de ação afirmativa, e cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, colocando, desta forma, a questão racial na agenda nacional.

3.3.2 Ações Afirmativas Como Direito Humano e Constitucional

Para Arendt (1979), os direitos humanos são uma invenção humana, um constante processo de construção e reconstrução. Eles compõem um constructo axiológico, fruto da nossa história: passado e presente, a partir de um espaço simbólico de luta e de ação social.

De acordo com Piovesan (2005), a partir da *Declaração de 1948*, começa a se desenvolver a concepção de Direitos Humanos com caráter internacional. Marcado pela concepção contemporânea de Direito, introduzindo os princípios da universalidade e da indivisibilidade, sendo que o primeiro refere-se à extensão universal dos direitos humanos, dotado de unicidade existencial e dignidade, permitindo a formação de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos, e o segundo, porque o catálogo dos direitos civis e políticos são conjugados ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, começam a se desenvolver inúmeros instrumentos internacionais de proteção aos direitos fundamentais.

O Brasil é signatário da *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* que recomenda a utilização das medidas positivas tendentes a mitigar os efeitos da discriminação, dentre elas as ações afirmativas. Sob a perspectiva racial, considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com o maior contingente populacional afrodescendente, tendo sido o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, “torna-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas a própria democracia do país” (PIOVESAN, 2005, p. 38).

Assim, as ações afirmativas para o acesso dos negros à educação superior justificam-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, para remediar um

passado discriminatório em que a população negra sofre as consequências pelo impedimento de acesso a uma educação formal com qualidade.

Como Direito Constitucional, Gomes (2005) diz que o brasileiro começa a discutir, com certo atraso, as chamadas “questões da sociedade”, que se referem às medidas compensatórias como as denominadas ações afirmativas, como poderoso instrumento jurídico, destinadas a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade material, cuja aplicação, em prol da comunidade negra, tem sido objeto das mais acirradas controvérsias políticas, sociais e jurídicas:

Inicialmente, as ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento”, por parte do Estado, a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como acesso à Educação e ao mercado de trabalho, fatores então tidos como formalmente irrelevantes, pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam: raça, cor, sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho (GOMES, 2005, p.53).

E acrescenta:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acessos a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p.53).

A consagração normativa dessas políticas sociais representa um momento de ruptura na evolução do Estado moderno, pois,

[...] em nenhum Estado Democrático, até a década de 60, e em quase nenhum até esta última década do século XX, se cuidou de promover a igualação e vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios, pelos quais se superassem todas as formas de desigualação injusta. Os negros, os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade, etc. continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política de cidadania criativa e comprometida, deixados que são, à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política (ROCHA apud GOMES, 2005, p.48).

Nesse sentido, as ações afirmativas se definem como políticas públicas, em que o Estado deverá se manifestar, saindo da inércia e atuando de forma ativa na busca de eliminar ou reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias raciais.

Gomes (2005) afirma que, atualmente, entre os teóricos do Direito Público no Brasil, coube à professora Carmen Lúcia Antunes Rocha o desafio de traduzir, com muita propriedade para a comunidade jurídica brasileira, que as ações afirmativas se classificam como a mais avançada tentativa de concretização do princípio jurídico de igualdade, ressaltando que:

[...] a definição jurídica e objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceito engravados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma forma jurídica para provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente o sistema constitucional democrático. A ação afirmativa e, então um a forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias (ROCHA, 1996 apud GOMES, 2005, p.54).

E ressalta que essa criação jurídico-político-social reflete ainda a necessidade de uma “mudança comportamental dos juízes constitucionais de todo o mundo democrático pós-guerra”, que teriam se conscientizado da necessidade:

[...] de uma transformação na forma de se conceberem e aplicarem os direitos, especialmente aqueles listados entre os fundamentais. Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas, era prescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade. Na esteira desse pensamento, pois, é que a ação afirmativa emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto, mutante e mutável, para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronto, realizado segundo parâmetros históricos eventualmente ultrapassados (ROCHA, 1996 apud GOMES, 2005, p. 54).

E prossegue:

O conteúdo, de origem bíblica, de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida em que desiguam – sempre lembrado como sendo a essência do princípio da igualdade jurídica – encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa. Segundo essa nova interpretação, a desigualdade que se pretende e se necessita impedir para se realizar a igualdade do Direito, não pode ser extraída, ou cogitada, apenas no momento em que se tomam as pessoas postas em uma situação

submetida ao Direito, senão, que se deve atentar para a igualdade jurídica a partir de toda a consideração de toda a dinâmica histórica da vida social, aprisionada estaticamente e desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social. Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo o espaço histórico que se reflita ainda no presente, provocando agora desigualdades nascentes de preconceitos passados, e não de todo extintos. A discriminação de ontem, pode ainda tingir a pele que se vê de cor diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje. (ROCHA, 1996 apud GOMES, 2005, p.54).

Por sua vez, o ministro Marco Aurélio Mello, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, diz ser necessário resgatar as dívidas históricas para com as minorias e afirma que:

É preciso buscar-se a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se ao acesso à Educação; urge contar-se com programas voltados aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar o menor da rua, dando-se-lhe condições que o levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode, muito bem, liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor; pode estimular mediante tal liberação, as contratações. E o Poder Público deve, desde já, independentemente da vinda de qualquer diploma legal, dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, cotas que visem a contemplar as minorias. O setor público tem à sua disposição, ainda, as funções comissionadas que, a serem preenchidas por integrantes do quadro, podem ser ocupadas, também consideradas, as minorias nele existentes (MELLO, 2001, p.5 apud MEDEIROS, 2004, p.144).

O ex-ministro prossegue ressaltando que:

Só teremos a supremacia da Carta quando, à luz dessa mesma Carta, implementarmos a igualdade. A ação afirmativa evidencia o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica, e, neste caso, vou-me permitir citar uma pensadora do Direito, Carmen Lúcia Antunes Rocha: "A ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não cidadão, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é, na letra da lei fundamental assegurado, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar aos demais. Cidadania não combina com desigualdade. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação. E, no entanto, no Brasil que se diz querer republicano e democrático, o cidadão ainda é uma elite, pela multiplicidade de preconceitos que subsistem, mesmo sob o manto fácil do silêncio branco com os negros, da palavra gentil com as mulheres, da esmola superior com os pobres, da frase lida para os analfabetos. Nesse cenário sociopolítico e econômico, não seria verdadeiramente democrática a leitura superficial e preconceituosa da Constituição, nem seria verdadeiramente cidadão, o leitor que não lhe rebuscasse a alma, apregoando o discurso fácil dos iguados superiormente em nossa história feita pelas mãos calejadas dos discriminados (MELLO, 2001, p.6 apud MEDEIROS, 2004, p.146).

Diante dos pronunciamentos dos juristas, percebe-se a constitucionalidade das ações afirmativas. Porém, o debate sobre o tema no Brasil é caracterizado pela desinformação, e a maioria dos brasileiros desconhece o seu significado. Dentre os poucos que já ouviram falar do assunto, a ideia se materializa com o conceito de “cotas”, ressaltando-se que o procedimento teria sido adotado nos Estados Unidos para beneficiar os negros e não teriam tido resultados positivos ou, ainda, que as “cotas” seriam apenas para garantir aos negros o benefício do acesso à universidade.

As opiniões contrárias tendem a predominar, no espectro político, tanto da direita quanto da esquerda, e o debate tem sido intenso. Há intelectuais respeitados que se manifestam a favor da medida, e outros, mais céticos, que chegam a mudar de posição no transcurso do próprio debate, dada a força que identificaram na argumentação favorável (MEDEIROS, 2004).

Os opositores às ações afirmativas no Brasil classificam-se em dois grupos: os que não reconhecem o problema e os que o reconhecem. Entretanto, julgam que a adoção de medidas universalistas seria suficiente para equacioná-lo e resolvê-lo. Isso reitera a percepção de que as relações raciais em nosso país são complexas, já que nesse processo estão em disputa as diferentes interpretações da *Constituição* e posturas distintas com relação à noção de igualdade e justiça (MEDEIROS, 2004).

Mas, ao contrário do que pensam os opositores, o Brasil tem legislação baseada nos princípios da Ação Afirmativa, beneficiando índios, mulheres, deficientes físicos (GARCIA, 2007). Isto significa que as políticas universais são insuficientes para evitar as desvantagens que os negros levam em relação aos brancos, pois, para igualar as oportunidades, são necessárias políticas públicas específicas em benefício da população negra.

3.3.3 Cotas

No âmbito do debate ao acesso do negro no Ensino Superior, “é travada uma luta ideológica” (GUIMARÃES, 2008, p.124), e estrutura-se uma polêmica em torno da oposição entre as modalidades de ação afirmativa de reserva de vagas, as chamadas “cotas”, formando-se uma ampla corrente de opinião contrária às “cotas raciais” na universidade, ou seja, um foco de resistências às demandas do Movimento Negro. Silvério (2005, p.149) reforça que “os contestadores percebem as cotas como tratamento preferencial” e formulam profecias de que esta medida é nociva para a excelência da formação acadêmica apresentando as seguintes objeções:

- a) implica o rebaixamento da qualidade do ensino;
- b) é melhor investir em educação básica de qualidade;
- c) o Brasil é um país miscigenado. Portanto, é difícil definir quem é negro.

Silvério (2005), em oposição, ressalta que há, entre os contestadores da política de cotas, os que desconhecem a existência da linha divisória de cor ou de discriminação racial no Brasil, e que esse limite se sobrepõe a qualquer outra forma de clivagem social. E o debate segue polêmico. Há, ainda, os que aceitam a existência da linha divisória de cor, mas consideram que o racismo do Brasil não tem a mesma intensidade dos Estados Unidos, propondo questões do tipo:

- As cotas não acirrarão o racismo?
- Elas não acabariam por inferiorizar ainda mais os negros?
- Elas não poderiam levar os estudantes negros que ingressarem por esse sistema a serem discriminados nas Universidades?

Há também os que reconhecem que raça tem sido critério fundamental para a alocação de posições no mercado de trabalho e, no sistema de poder, e, de forma latente, temem que a admissão de alunos negros na Educação Superior, incluindo raça como critério, os beneficiaria, corroborando para a estruturação de uma elite negra em condições de competir com a elite branca.

Existem, ainda, os que acreditam que raça condiciona a capacidade intelectual das pessoas e que a ausência de negros nas instituições de Ensino Superior é resultado de natural incapacidade.

Carvalho (2006) diz que o ponto central à resistência às cotas no vestibular “é a questão do mérito”, que é fruto de uma ideologia individualista, alienada da dimensão coletiva da produção do conhecimento. O vestibular mensura a pontuação final alcançada pelos candidatos, mas não mede a quantidade de apoio e estímulo que cada um recebeu.

Contudo, para d'Adesky (2006), por ser vista como uma medida radical, a cota ou a reserva de vagas está sujeita a críticas pela parte beneficiada, que pode ser considerada como medida humilhante que dilui o mérito de conquistas genuínas, e também pode reforçar uma imagem depreciativa de proteção especial; já pela parte preterida, a reserva de vagas pode suscitar um sentimento de profunda injustiça quando sentem o espaço de oportunidades se restringir, muito embora seu mérito pessoal fosse

maior do que o das pessoas beneficiadas. Sendo assim, a crítica mais frequente é a de que o ingresso de negros nas universidades pelo programa de cotas subverte o mérito; e, em uma sociedade marcada por contradição de classe, gênero e raça, o mérito não passa de um discurso ideológico.

Para Santos (2007), o confronto político em torno das cotas para negros na universidade indica que há uma disputa sobre o controle da produção de conhecimentos sobre os negros ou da questão racial no Brasil, o que, historicamente, foi feito a partir da ótica dos pesquisadores brancos, havendo, porém, a partir dos anos 1990, um aumento expressivo dos negros intelectuais portadores de uma ética de convicção anti-racismo, que se organizaram academicamente e começaram a produzir novos conhecimentos sobre os negros e as relações entre negros e brancos.

Nesse confronto de “cunho político”, não é a “política de pobre para pobre” que está em jogo, mas,

[...] a redistribuição do usufruto (acesso aos benefícios) de uma das melhores políticas públicas brasileiras que, historicamente, tem sido reservada aos mais ricos. Os estudantes brasileiros mais ricos ou, se quiser os seus pais e os intelectuais orgânicos das classes de seus pais, não admitem a quebra da tradição da apropriação, para eles e seus pares, das políticas de qualidade, por exemplo, o ensino público superior. Não se admite redistribuição de vagas no ensino público. A redistribuição seria a retirada de parte das vagas das universidades públicas dos mais ricos, para direcioná-la aos historicamente discriminados e marginalizados racial e socialmente (SANTOS, 2007, p. 439).

Segundo Garcia (2007), do ponto de vista conjuntural, a saída que se vislumbra é a defesa de um amplo programa de ações afirmativas, dentre as quais as cotas constituem um eficiente instrumento para garantir maior representação de negro.

3.3.4 As Políticas Públicas de Ações Afirmativas no Ensino Superior

Os institutos de pesquisa mostram que a presença da população negra no Ensino Superior é a menor de todas as etapas educacionais. É a etapa mais visada pelas demandas dos militantes do Movimento Negro por políticas de inclusão. Entende-se que o combate

[...] à manutenção da inferioridade da população negra deve estimular a permanência e ampliação da participação de negros em espaços privilegiados, porque as pessoas que têm a condição de renda e educação ampliados podem trabalhar nas instâncias de poder e relevância social para melhorar as condições das populações negras em geral (BEUST, 2005 apud GARCIA, 2007, p.71).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da inserção do negro nas instituições de Ensino Superior por constituírem-se em um espaço que agrega a formação dos quadros de maior capacitação, responsáveis por postos mais altos e de maior poder na sociedade, e o negro, nesse sentido, está na extremidade mais desfavorável da população, o que corresponde à situação de desvantagem em relação ao branco, traduzindo uma situação de privilégio da população branca que, tradicionalmente, vem desfrutando de posições de maior prestígio na sociedade.

Gomes (2005, p.251) assevera que as políticas de ações afirmativas já são uma realidade na educação brasileira,

[...] por isso, não cabe mais à sociedade discutir quem é contra ou favor da implementação de políticas de correção das desigualdades raciais na Educação Superior. As ações afirmativas já se tornaram um fato. Existem, no ano de 2005, quatorze universidades públicas que já implementaram cotas para negros nos seus vestibulares, como uma política de acesso à Educação Superior, voltada para a inserção de jovens negros, que foram e ainda são discriminados racialmente. Vale ressaltar que esse processo é resultado de uma luta histórica árdua e constante do Movimento Negro, da comunidade negra em geral e de outros profissionais e intelectuais antirracistas que se posicionam publicamente e politicamente contra o racismo e as desigualdades raciais.

Por sua vez, *Carvalho (2008), coordenador do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do CNPq, diz que:*

Raças não existem, mas os negros existem, sofrem racismo e a maioria deles está excluída do ensino superior. Felizmente, a consciência de que é preciso incluir, ainda que emergencialmente, só vem crescendo – por isso, a presente década pode ser descrita como a década das cotas no Ensino Superior no Brasil. Começando com três universidades em 2002, em 2009 já são 94 universidades com ações afirmativas, em 68 das quais com recorte étnico-racial (FOLHA DE SÃO PAULO, 17/09/2009).

Cavalleiro e Henriques (2005, p.222) explicam que as políticas públicas voltadas para a ação afirmativa se apresentam em função de:

[...] de promover a equidade de acesso e permanência de negros no Ensino Superior e o combate ao racismo institucional, o MEC estabelece um conjunto de ações: Projeto de Lei 3627/04, reserva de vagas nas Universidades para estudantes de escolas públicas, com cotas específicas para negros e índios; PROUNI – Programa Universidade para Todos; reserva de bolsas em estabelecimentos particulares, sendo 30% reservado para negros e indígenas; Projetos Inovadores/PIC pré-vestibulares para negros e indígenas, parceria com a UNESCO; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros na Educação superior, para ampliar as condições de permanência e de sucesso de negros no Ensino Médio, voltado para o diagnóstico e a

superação da situação de desigualdade racial e social, vividas por estudantes negros, garantindo Educação de qualidade; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros na Educação Superior, para ampliar as condições de permanência e de sucesso de negros no Ensino Superior, Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as comunidades populares, programa que incorpora novos estudantes que chegam à Universidade, possibilitando permanência qualificada do jovem negro na Universidade e Cultura Afro-Brasileira; Educação em áreas quilombolas; apoio técnico e financeiro a estados e municípios para ações específicas de formação de professores de áreas rurais quilombolas, ampliação de melhoria da rede escolar.

Observa-se que, diante dos dados das pesquisas, foi necessária a implementação de políticas públicas que visassem à promoção da equidade entre os estudantes. Todavia, considerando-se as dimensões e as especificidades regionais brasileiras, bem como o tempo de aplicação dessas medidas. A mudança do contexto é, certamente, paulatina, haja vista que a construção das desigualdades raciais demorou séculos, tal como foi explicado no capítulo *Recorte racial nas políticas públicas educacionais brasileiras*.

3.3.5 Programa Diversidade na Universidade - Projeto Inovador de Curso

Dentre as ações do Ministério de Educação, o Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002, enfoca a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indíodescendentes e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. O Projeto Inovador de Curso (PIC) é integrante do Programa Diversidade na Universidade, cujo programa-piloto só foi executado em 2003

Em 2004, o programa acabou remodelado com o objetivo de financiar cursos pré-vestibulares com duração de nove meses e, ao menos, 900 horas de aula. Com esse propósito, a instituição selecionaria os alunos, pautada em critérios de inclusão de pobres, de afrodescendentes e de indígenas, oferecendo-lhes condições para que complementassem os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio e ampliassem as possibilidades de acesso e permanência na Educação Superior.

Até 2005, os pré-vestibulares tinham carga horária entre 400 horas (tipo “intensivão”) e 900 horas, mas os avaliadores constataram que os cursos de curta duração foram pouco eficientes. Desde o início de 2006, as instituições são obrigadas a oferecer cursos de 900 horas. Mesmo com o aumento da carga horária, o ingresso dos

alunos do PIC no Ensino Superior é baixo – entre 18 e 20%. Os recursos do MEC têm aplicação determinada: pagamento de bolsas-auxílio entre R\$ 40,00 e R\$ 60,00 por mês, para: manutenção do aluno; remuneração de coordenadores e professores; compra de material didático; manutenção de equipamentos; e custeio de atividades de acesso dos alunos a bens culturais.

Percebe-se, assim, que o MEC vem desenvolvendo ações compensatórias voltadas para a promoção da igualdade racial, o que tem beneficiado o estudante negro em seu acesso e permanência ao Ensino Superior e, dessa forma, contribui para o combate às injustiças sociais históricas dessa população. Todavia, o rol de propostas desenvolvidas e apresentadas está distante da resolução do problema, mas o Governo Federal insiste em investir programas que criam oportunidades de inserção de um contingente maior de jovens na universidade, que o caso do ProUni.

3.3.6 ProUni

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é outra iniciativa governamental em busca de ampliar o acesso de alunos ao curso superior. De acordo com o MEC, o PROUNI foi:

Criado em 2004 pelo Governo Federal pela Lei 11.096/2005 [...] e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos a essas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O ProUni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004 promoveu a inserção de 38.413 estudantes negros nas instituições de educação superior. No total, o ProUni ofereceu 112.275 bolsas de estudos (71.905 bolsas integrais e 40.370 parciais). Delas, 27.342 integrais e 11.071 parciais foram destinadas aos cotistas (BRASIL, 2005).

A iniciativa tem recebido críticas porque, por um lado, não garante a inserção dos jovens em universidades públicas tidas como de melhor qualidade, mas, por outro, é fato

o incremento nacional do acesso a cursos superiores e que também sejam garantidas a permanência desses jovens carentes na universidade.

3.3.7 Permanência do Aluno Cotista na Universidade

Os dados apresentados por diversos estudos demonstram que somente 2% dos jovens negros chegam ao curso superior, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro. Porém, a questão não é somente a entrada do negro na universidade, mas também a sua permanência, de nada adiantando o acesso sem as condições necessárias de permanência. Caso contrário, ficam mantidas as disparidades entre negros e brancos na universidade (HENRIQUES, 2001).

Logo, é preciso entender, segundo Gomes (2005, p. 266), que democratizar o acesso significa, também, garantir permanência bem sucedida. Ampliar o acesso por meio das cotas não é apenas colocar negros e pobres dentro da universidade. É preciso dar-lhes condições para nelas permanecerem com sucesso. É necessário também refletir sobre a qualidade dessa permanência e dos desafios que esses alunos vão enfrentar no mundo acadêmico (JUNQUEIRA, 2007).

Pela experiência do Programa de Ações Afirmativas, da UFMG, constatou-se a dificuldade da trajetória acadêmica do aluno cotista sem uma adequada política de permanência, o que demanda a implementação das cotas raciais em conjunto com ações, projetos e programas de permanência. É preciso garantir aos cotistas condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica (GOMES, 2005).

Por isso, é importante a universidade ter conhecimento da procedência do aluno cotista, a fim de subsidiar sua permanência por meio de estratégias formais, como bolsa de permanência, monitoria, moradia estudantil e, até mesmo, orientações de estratégias informais que propiciem sua permanência no Ensino Superior.

Nesse sentido, o Governo Federal criou a Bolsa Permanência, que é integrante do Programa Universidade para Todos e, desta forma, ampliou a oportunidade de negros para concluírem o curso superior. Essa bolsa é:

[...] um benefício, no valor de até R\$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior – SiedSup, mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A referida carga horária média é calculada pelo

quociente entre a carga horária mínima total do curso, em horas, e o produto obtido pela multiplicação do respectivo prazo mínimo em anos para integralização do curso e o número de dias do ano letivo, sendo este fixado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 200 dias letivos. O cálculo da carga horária média será efetuado com base nos dados constantes no cadastro da instituição no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior – SiedSup. O processo de seleção dos bolsistas aptos ao recebimento da Bolsa Permanência será realizado semestralmente, em janeiro e julho, observada a disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Em que pesem os custos de moradia, alimentação, material didático e vestuário básicos para um aluno que esteja no curso superior, esse investimento pode ser bastante interessante. Todavia, os custos não são os mesmos para todo o território nacional e, apesar de contribuir, não garantem que o aluno esteja em plenas condições de dedicar-se ao seu curso sem que precise buscar outras fontes de renda.

3.3.8 Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa do Ministério de Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação que prioriza a capacitação de professores da educação básica. É um sistema formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior de melhor qualidade para os municípios brasileiros.

O sistema Universidade do Brasil tem como base o aprimoramento da educação à distância visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. O sistema tem parcerias entre as esferas federal, estadual e municipal.

Apesar da prioridade do programa ser a capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, o Sistema Universidade Aberta do Brasil também disponibiliza vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber. Pode participar dele qualquer cidadão que tenha concluído a educação básica, e que seja aprovado em processo seletivo, em atendimento aos requisitos exigidos pela instituição pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em 2007, o Ministério da Educação atingiu 291 pólos educacionais, possibilitando a abertura de 46 mil vagas de ensino superior. Tem como meta atingir 300 mil vagas em 2010 (BRASIL/MEC, 2007).

Percebe-se que é mais um programa inclusivo de grande abrangência territorial que pretende ampliar as oportunidades de acesso de negros ao ensino superior, oportunizando, ainda, a inclusão ao nível superior de ensino daquelas pessoas que se encontram nas regiões mais distantes do Brasil.

3.3.9 Programa UNIAFRO

É um programa de Ações Afirmativas para a população negra nas Instituições Públicas de Educação Superior que objetiva apoiar e incentivar a implementação de núcleos de natureza acadêmica que desenvolva atividades vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e a Educação para as relações étnico-raciais. Os projetos apoiados pelo programa contribuem para o fortalecimento das políticas de ação afirmativa voltadas para o acesso e permanência da população afro-brasileira na educação superior.

O UNIAFRO concorre para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, em atendimento ao que dispõe o Artigo 26-A da Lei 9394/96, acrescido pela Lei 10.639/03, estimula a integração das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nos anos de 2005 e 2006, foram investidos recursos na ordem de R\$ 3,9 milhões em 29 Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior de 15 Unidades da Federação, beneficiando cerca de 700 estudantes (BRASIL, 2007).

IV A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

De acordo com Fonseca (1961), a formação do trabalhador no Brasil data dos tempos mais remotos da Colonização, tendo como primeiros aprendizes de ofícios, os índios e os negros, o que contribuiu para que, no Brasil, esse nível de ensino fosse compreendido como o destino das pessoas de precárias condições socioeconômicas.

Esse preconceito, segundo Cunha (2002a), ainda hoje observado em relação ao Ensino Profissional, iniciou-se no período colonial com a realização do ensino de ofícios, caracterizado como atividade apenas de escravos que não dispunham de alternativa, gerando, com isso, uma verdadeira aversão a esse ensino por parte de homens brancos e livres, o que evidenciava a discriminação não do trabalho em si, mas das pessoas que o realizavam.

Assim, formou-se o dualismo existente na Educação Profissional brasileira, que distingue classes e prioridades sociais, onde, de um lado, se verifica a educação propedêutica, de cunho acadêmico, voltada para as elites e, de outro, o Ensino Profissional destinado aos trabalhadores. Desta forma, criou-se uma representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002). Essa desqualificação influenciou na preservação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Segundo Santos (2002), no contexto brasileiro, o tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais foi uma das razões que levou à aprendizagem das profissões, que, naquele contexto, era feita por meio das Corporações de Ofícios², que teve desenvolvimento contrário ao que se processou no Europa. Nessas Corporações, as normas de ingresso eram rígidas e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, que estava exclusivamente reservado para os homens livres. Assim, os requisitos para a admissão de aprendizes nessas Corporações contribuíram para

² Essas corporações originaram-se nos Colégios de Roma com o objetivo de integrar homens livres e escravos nos locais de aprendizagem.

aprofundar o caráter pejorativo, que caracterizava determinadas ocupações, reforçando o “embranquecimento dos ofícios”.

Assim,

[...] a herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão de obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional (BRASIL, 1999).

Ao analisar o sistema escravocrata que sobreviveu por mais de três séculos no Brasil, Manfredi (2002) afirma que este deixou marcas profundas na construção de representações sobre o trabalho como atividade social e humana, sobretudo por ter envolvido violência contra os nativos, por meio da imposição de um padrão civilizatório que não era o seu. Diante dessa gênese, verifica-se que as condições de inserção de negros e índios nas relações trabalhistas foram, desde sempre, marcadas pela discriminação e que a oferta de formação também derivou do crivo da exclusão.

4.1 Rede de Educação Profissional e Tecnológica

Em 23 de setembro de 1909, o então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, criou em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, cujo objetivo era munir os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico, como meio de vencer as dificuldades na luta pela existência, oferecendo cursos de alfaiataria, sapataria, encadernação, tipografia, funilaria, marcenaria, modelação, etc.

Em 1927, em atendimento ao Projeto Fidélis Reis, o Congresso Nacional sancionou o oferecimento obrigatório do Ensino Profissional no Brasil. Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar a Escola de Aprendizes Artífices, antes ligada ao Ministério da Agricultura.

Em 25 de fevereiro de 1942, por meio do Decreto nº 4.127, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir daquele ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do Ensino Industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no Ensino Superior em área equivalente à de sua formação. Com novas transformações em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante do acelerado processo de industrialização.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (a do Paraná, a de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esta mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu, bem mais tarde, às outras instituições. Em 1994, a Lei nº 8.948, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394/96, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado do da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de Educação Profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Retomou-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 unidades, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Em 2005, houve a transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Ainda no ano de 2006, é lançado o *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado e, em 2007, foi elaborado o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*, que esteve em consulta pública por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Concluído o processo de revisão final, entrou em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de cursos técnicos por todo o Brasil.

Em 2008, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em todas as capitais do Brasil e em várias cidades do país. Essas instituições de Educação Superior, Básica e Profissional são pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

No ano de 2009, a Rede Federal de Educação Tecnológica já conta com 354 instituições de ensino.

4.2 O Negro e a Educação Profissional

É inegável a contribuição da mão-de-obra do negro em nosso país. A partir da introdução do trabalho escravo em determinadas ocupações que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos (atividades manuais), paralelamente, verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades. Assim, paulatinamente, profissões que demandavam mais esforço físico foram desempenhadas por negros. Tal forma de organização não foi abandonada, pois, até mesmo nas universidades, a inserção de alunos negros é maior em cursos considerados de menor prestígio social.

Em função disso, foram se acumulando efeitos devastadores e cruéis à população negra brasileira, que, impedida de frequentar a escola formal, teve seu destino social, econômico, político e cultural determinado por isso.

Queiroz (2004, p.12) diz que, nos anos 1970 e 1980, houve o aprofundamento dos estudos raciais que demonstraram que a extinção do trabalho escravo, sem a garantia ao acesso à educação dos ex-escravos, determinou as desigualdades hoje existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à Educação.

Segundo Ciavatta (2009, p.99),

No Brasil, vivemos o aprofundamento das mudanças ocorridas nas relações econômicas, sociais e culturais que reclamam políticas públicas para enfrentar os rebatimentos da crise estrutural do capital, nas mais variadas formas que ela assume na realidade brasileira. As políticas de desmonte do Estado, iniciadas nos anos 80, do século passado, fizeram com que hoje, as políticas governamentais sejam de incentivo à sociedade civil, para que ela se some às ações de políticas públicas sociais e, trabalhadora pelo ideário do Estado mínimo.

Tais mudanças ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com o esgotamento do *fordismo*, que dominou o mundo do trabalho por um século, em que foram introduzidas novas tecnologias e a exigência da formação de outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente (HANDFAS, 2006). Neste contexto, a Educação tem um papel importante e o sistema educacional brasileiro precisou passar por uma reforma para melhor qualificar o trabalhador que enfrentaria o mundo competitivo e mais afinado com o mundo globalizado.

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, particularmente, a partir dos anos 1980, de acordo com Queiroz (2004), as Escolas Técnicas tiveram que se adaptar à nova proposta de formação profissional, mudando o modelo de ensino praticado. Nesse sentido, fez-se necessário reconhecer que, diante das mudanças, a população negra não estava incluída nos processos de formação e no acesso ao mercado de trabalho.

Para Silvério (2004, p.324),

[...] o “dilema brasileiro” do século XX é como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as especificidades da população afrodescendente, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico social singular brasileiro, quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão dos novos sentidos e possibilidades de uma construção democrática que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais, de inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, aparentemente, impõe a necessidade de políticas preocupadas com reparações, compensações e ações afirmativas que visam assegurar condições de acesso e tratamento igualitário para os afrodescendentes em todas as esferas da vida social.

Ainda para este autor,

[...] no Brasil, os movimentos negros e alguns intelectuais têm observado que a democracia só se aprofundará, na medida em que a sociedade brasileira reconhecer e procurar equacionar com medidas concretas sua dívida histórica com a população negra (SILVÉRIO, 2004, p. 322).

que também faz referência a um programa de Educação Profissional inclusiva do Governo Federal:

Creio que o Plano Nacional de Educação – PLANFOR – e as propostas e ações com o objetivo de combater todas as formas de discriminação, especialmente de gênero, idade, cor e raça do Programa Nacional de Direitos Humanos são iniciativas governamentais de maior importância na direção de garantir o respeito à diversidade e a busca da equidade na sociedade brasileira. Mas, é importante reconhecer que a ação governamental é limitada, por um lado, pela ausência de consenso no interior do próprio governo sobre a relevância e a importância da implementação da ação afirmativa: por outro lado, não se pode esquecer que o racismo constitucional tem sido uma constante na sociedade brasileira. Isto é, na atualidade em nome das “dificuldades técnicas e burocráticas”, ele tem operado no sentido de retardar ou impedir a implementação de decisões do próprio governo (SILVÉRIO, 2004, p.338).

É necessário, portanto, que a educação dê sua contribuição para garantir a inserção das pessoas negras no mercado de trabalho com vistas a dirimir as desigualdades relativas entre os grupos sócio-raciais.

4.3 A Educação Profissional e o Mercado de Trabalho

Educação e trabalho têm uma estreita relação. Existe profunda correlação entre os níveis de escolaridade e inserção no mercado de trabalho. Quanto maior e mais qualificadas são as exigências para o padrão de escolaridade, melhores as condições de empregabilidade.

Historicamente, a atividade trabalho garante a sobrevivência de seres humanos e se constitui numa das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade. O Brasil é um país que nasceu colônia, adiou a abolição da escravatura por muitos anos e, por mais tempo ainda, teve sua estrutura educacional pautada na visão dicotômica do ensino acadêmico. De um lado, o superior indicado para as elites e, de outro, o ensino profissionalizante direcionado para os menos favorecidos, cuja formação se destina à venda da força do trabalho, para MANFREDI (2002), isso organiza uma lógica hierarquizada e excludente de determinados saberes estigmatizados, classificados como saberes desqualificados e das quais derivam profissões compreendidas como mais desqualificadas, desprivilegiadas na sociedade.

A velocidade dos avanços tecnológicos na atualidade faz com que diversas profissões se tornem obsoletas com a mesma proporção e rapidez com que surgem

novas atividades, de maneira geral, mais complexas e qualificadas. Sendo assim, é imprescindível estar sintonizado com as inovações tecnológicas para atender às necessidades das novas formas de inserção no mercado de trabalho. O impacto dessas transformações é maior entre os segmentos menos favorecidos da sociedade que freqüentam os ambientes escolares de menor qualidade de ensino.

Masson (1994) pesquisou as demandas de educação e de formação profissional em face das transformações no processo de produção capitalista e, após analisar a especificidade das demandas de formação sob a organização “taylorista-fordista” do trabalho e das demandas postas pelas novas tecnologias e pelas mudanças da base produtiva, concluiu que há duas vertentes em função das mudanças tecnológicas e da formação do novo trabalhador: uma determina o fim do trabalhador cumpridor de ordens e executor de tarefas, com autonomia para tomar iniciativas e com formação polivalente para atender a diversas demandas; outra sustenta que não há autonomia efetiva do trabalhador, pois este continua trabalhando subordinado ao capital. No âmbito da produção capitalista, o trabalho produtivo e a produtividade do trabalho têm sentido específico e, portanto, não podem ser tomados em sua dimensão absoluta de produção de valores de uso.

Então, as modificações ocorridas no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo determina um novo projeto educativo para os trabalhadores. O velho princípio educativo, decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista, vai sendo substituído por outro projeto pedagógico determinado pelas mudanças ocorridas nas relações de trabalho e nas formas de produção.

Assim, os processos educacionais colocam-se diante de três necessidades segundo Ciavatta:

Primeiro, a científica, a proximidade com a ciência e a tecnologia, que nos permite conhecer fatos com esse e manipular instrumentos que proporcionam conhecimentos e ações impensáveis para gerações passadas. Segundo, uma exigência ética, a interação do homem com a natureza está produzindo transformações de alcance imprevisíveis e parece que está se rompendo gradativamente o equilíbrio interativo que permite a sobrevivência humana. Por último, a educacional, a formação humana de crianças, adolescentes e jovens para o mundo de hoje exige domínio de conhecimentos globais das ciências, das tecnologias e a socialização para uma convivência com o planeta e a humanidade, de modo a preservar a vida (CIAVATTA, 2006, p.913).

A passagem para um novo paradigma de produção veio acompanhada de mudanças tanto nos setores de tecnologia quanto no de gestão de mão-de-obra que refletiu sobre as necessidades de qualificação. Diante de maiores e diferentes exigências educacionais, geram-se desigualdades sociais e, por conseguinte, raciais. Vêm à tona muitas incertezas para os grupos considerados minorias e, nesse sentido, as gestões educacionais são obrigadas a olhar para isso.

Ciavata (2006), ao questionar em seus estudos a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior, delineou as seguintes hipóteses:

A transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior expressaria, em parte, a rejeição às atividades técnicas supostamente, subalternas que tem uma origem histórica no mundo ocidental e no Brasil, com seus quatro séculos de escravidão e cinco de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades manuais. Em um mundo saturado de alta tecnologia, apropriação privada da riqueza social e o empobrecimento crescente de grandes massas da população, como os CEFETs se aproximam dessa questão? Qual é leitura do mundo que preparam seus alunos?

Destinados, originariamente, para as “classes desfavorecidas”, que continuam a procurá-los pelo vínculo da escola com o trabalho, a questão das classes sociais e a exclusão de tantos dos benefícios são aspectos da realidade que não pode ser alheios a sua prática pedagógica. A técnica não é uma questão técnica, é uma questão política no sentido de que surge, é criada para dar solução a problemas humanos e sofre todas as distorções da apropriação privada em favor de classes e de grupos hegemônicos. As armas poderosas das intervenções militares, os alimentos transgênicos, a indústria farmacêutica são alguns exemplos da mercantilização do conhecimento em favor dos países ricos com graves conseqüências para os mais pobres. Estas questões são inerentes à ação educativa profissional e técnicas, seja nos atuais CEFETs seja nas futuras universidades tecnológicas (CIAVATTA, 2006, p.929).

Para a juventude negra e a população negra em geral, a quem durante séculos foram reservados ofícios inseridos no universo da desqualificação e desvalorização profissionais, nas últimas décadas, ingressar nas Escolas Técnicas pode significar a inserção no mercado de trabalho com mais qualificação e, por conseguinte, a garantia de melhores condições de vida. Um caminho para a ascensão social.

Muitos alunos foram estimulados a cursarem Escola Técnica na perspectiva de obter profissionalização, por um lado, mas, por outro, significou abster-se de ingressar na universidade. Hoje, acessar aos cursos do Instituto Federal de Educação Tecnológica, principalmente de nível superior, não é só uma aspiração de negros, mas um desejo de todos os segmentos raciais.

A Rede Federal de Educação Tecnológica possui autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas, o que é fundamental para atender ao dinamismo do mercado de trabalho, bem como contribuir para erradicar desigualdades.

Após quase cem anos da efetivação da Educação Profissional como política pública, haja vista que data de 1909 foi a criação das Escolas de Aprendizes de Artífices, houve, em 2006, a realização da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, cujo tema foi: Educação como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. Tal encontro buscou pensar e traçar diretrizes para a consolidação da Educação Profissional e Tecnológica como instrumento imprescindível para o aperfeiçoamento da democracia, para o desenvolvimento econômico e para a construção de políticas de inclusão social no país.

Foi uma experiência marcante que trouxe muitas esperanças de inclusão, porque era foco da Conferência propor mecanismos permanentes de financiamento com o objetivo de assegurar a expansão, a qualificação e a manutenção da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir a implantação de ações efetivas para o atendimento das necessidades de jovens e adultos e a participação destes no mercado de trabalho.

4.4 A Lei 10.639/03 em Busca da Desconstrução do Racismo Institucional no Mercado de Trabalho

As desigualdades raciais estão presentes em todos os níveis de ensino da educação brasileira. Por mais que os negros ampliem sua presença nas escolas e nas universidades, ainda permanecem em situação de desvantagem em relação aos brancos.

Nas escolas, a cor da pele e outras características fenotípicas, como textura dos cabelos, traços fisionômicos e manifestação de aspectos das heranças culturais africanas fazem com que os negros sejam tratados de forma inferiorizadora, tanto em aspectos cognitivos quanto em aspectos morais.

A implementação da Lei 10.639/03 tem por objetivo desconstruir o racismo no cotidiano, e, nos sistemas de ensino, é imprescindível a aplicação dela na Educação Profissional porque esse público, como já foi explicado anteriormente, é historicamente alijado das oportunidades educacionais e profissionais. Para que isso se realize, é necessário que os Institutos Federais de Educação tenham um currículo articulado entre

a formação humanística e técnica/tecnológica e que observem as necessidades dos diferentes.

Entretanto, ressalta-se que a Educação Profissional e Tecnológica - uma modalidade da educação brasileira tão importante quanto outras - não foi contemplada no documento “Orientações e Ações para as Relações Étnicas Raciais”, publicado pelo MEC. A SETEC, entendendo que a temática é pertinente à Educação Profissional e Tecnológica, tomou iniciativas para que tal modalidade se relacionasse com a referida lei.

Em 2006, pela Portaria nº 10, da SETEC, foi criado um Grupo de Trabalho constituído por representantes dos segmentos de órgãos governamentais e de militâncias e, em parceria SETEC com a SECAD e SEPPIR, organizaram oficinas regionais denominadas de “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, com o objetivo de criar condições iniciais para a aplicação da Lei 10.639/03 na Rede Federal, através da sensibilização e da troca de experiências, usando a estratégia de ouvir e buscar propostas dos próprios profissionais de como aplicar a lei nos espaços dos Institutos Federais de Educação. Eu participei dos encontros e da sistematização dos resultados das oficinas (SETEC, 2008).

As oficinas foram realizadas nos CEFETs das regiões Norte (envolvendo os professores do Norte e do Nordeste), Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Sul. A primeira oficina foi organizada pelo antigo CEFET/PA, nos dias 22 e 23 de novembro de 2006. Ali, evidenciou-se que o primeiro desafio para a implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes na Rede de Educação Profissional e Tecnológica seria a superação do currículo até então adotado e seu respectivo processo pedagógico.

A iniciativa da SETEC foi coroada com a publicação em 2008 do livro “Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional Tecnológica e Cultural” - Lei 10.639/03 na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os autores foram professores dos IFETs, alguns representantes do Grupo de Trabalho e voluntários especialistas na temática.

Nos primeiros artigos, foram elencados os desafios de se ter novas concepções nas relações do mundo globalizado e que desconsideram o conhecimento e a tecnologia desenvolvidos pela cultura africana, a realidade da população negra, as condições do

mercado de trabalho e da educação que justificam a implementação da referida lei também na Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2006, p.14).

V INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA

5.1 Histórico Institucional

Criada por decreto do Presidente Nilo Peçanha, em 23/09/1909, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará foi instalada, em 1910, na avenida Jerônimo Pimentel, nº 820 e compreendia o Ensino Primário, os cursos de desenho e as oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria.

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices passou a se chamar Liceu Industrial do Pará e, em 1942, aprovada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, recebeu a denominação de Escola Industrial de Belém.

Em 1959, a Escola Industrial de Belém transformou-se em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Com essa mudança, o Centro passou a se chamar Escola Industrial Federal do Pará.

A nova denominação de Escola Técnica Federal do Pará, de 1968, coincidiu com a instalação definitiva na sede atual, situada na avenida Almirante Barroso, 1155, no bairro do Marco.

Em 1995, implantaram-se os cursos técnicos especiais. Em 1998, em consonância com o Decreto 2.208/97 e com a Portaria 646/97, foram implantados os cursos técnicos, na modalidade Pós-Médio e, finalmente, a partir de 1997, foram criadas as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico em três municípios: Tucuruí, Marabá e Altamira.

Por meio de decreto, expedido pelo MEC em 18 de janeiro de 1999, a antiga ETFPA foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, com a finalidade de atuar no Ensino Médio, nos vários níveis e modalidades da Educação Profissional e da Educação Superior.

A partir de março de 2000, o CEFET/PA, amparado pelo Decreto Federal n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997, implantou Cursos Superiores de Tecnologia.

Com o objetivo de atender à demanda regional que apontava para um grande contingente de professores leigos, com escolarização em nível fundamental ou médio e sem a devida habilitação do Magistério, passou a ofertar os cursos de licenciatura plena e

curso normal superior para Formação de Professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na sede e nos municípios de Parauapebas, Tucuruí, Santarém e Redenção.

Em dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Atualmente, o IFPA oferece, no Ensino Superior, os seguintes cursos de graduação em sua sede em Belém:

- Curso de Licenciatura Plena em Biologia (Portaria SESU N° 333, de 07/07/2006, publicada no DOU de 10/07/2006);
- Curso de Licenciatura Plena em Química (Portaria SESU N° 332, de 07/07/2006, publicada no DOU de 10/07/2006);
- Curso de Licenciatura Plena em Física (Portaria SESU N° 334, de 07/07/2006, publicada no DOU de 10/07/2006);
- Curso de Licenciatura Plena em Geografia (Portaria SESU N° 335, de 07/07/2006, publicada no DOU de 10/07/2006);
- Curso de Licenciatura Plena em Matemática (Portaria SESU N° 336, de 07/07/2006, publicada no DOU de 10/07/2006);
- Licenciatura Plena em Pedagogia;
- Licenciatura Plena em Letras;
- Tecnologia em Gestão de Saúde;
- Tecnologia em Análise Desenvolvimento de Sistemas;
- Engenharia de Materiais;
- Tecnologia em Gestão Pública;
- Tecnologia em Sistema de Telecomunicações;
- Tecnologia em Saneamento Ambiental;
- Engenharia de Controle e Automação;
- Eletrotécnica Industrial.

5.2 As Ações Afirmativas Desenvolvidas no IFPA

Frente às desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil, em 2003, o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, no intuito de cumprir com sua função social na sua comunidade, iniciou uma trajetória de investimentos em medidas de ações afirmativas, dentro deste foco, destacam-se: o Projeto Vestibular

Solidário, o Programa A Cor Ausente, o Programa de Ingresso do CEFET/PA (PICEFET-PA) e o Projeto UNIAFRO.

O Projeto Vestibular Solidário foi o primeiro projeto de inclusão criado no IFPA, em 2003, por iniciativa do Diretório Central dos Estudantes, o DCE/CEFET-PA. O projeto objetivou oferecer condições necessárias para que alunos oriundos de escolas públicas se preparassem para o vestibular, por meio do repasse de conteúdos das disciplinas exigidas nas provas dos principais vestibulares de Belém. Nele, os licenciandos da Instituição, na condição de voluntários, ministravam as aulas.

No ano seguinte, o projeto passou a ser gerido pela Instituição, juntamente com o DCE/CEFET-PA. A Direção Geral ofertou uma bolsa de apoio no valor de R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) para os licenciandos ministrantes das aulas do Projeto. Os alunos do Projeto contribuíaam nos finais de semana com um quilo de alimentos não perecíveis, que eram doados às instituições carentes de bairros de Belém. Depois, essa contribuição foi substituída pela cobrança de uma taxa simbólica de R\$ 20,00 (vinte reais), sendo que os mais carentes (50%) eram isentos deste pagamento. Foram destinadas 10 vagas para pessoas portadoras de necessidades especiais, 5 vagas para deficientes físicos e 5 vagas para pessoas com problemas de visão.

O Projeto Inovador de Curso (PICEFET-PA) ocorreu em parceria com a UNESCO/MEC. Tratava-se de um curso preparatório para o vestibular desenvolvido em 900 horas, distribuídas em 200 dias letivos, e pretendia ampliar as condições de acesso e permanência de afrodescendentes, indígenas e desfavorecidos socioeconomicamente, no Ensino Superior. Os objetivos do PICEFET-PA eram: proporcionar reflexões sobre a temática da valorização racial e étnica; promover espaços de informação acerca da problemática racial; e desenvolver interesse pelas realidades socioculturais dos afrodescendentes e indígenas.

Os docentes foram capacitados antes do início dos cursos por meio de debates, cursos, discussões e palestras, como, por exemplo, a que tratava de racismo e educação. A metodologia de desenvolvimento do projeto esteve voltada para 700 horas de formação geral, que tratava dos conteúdos de diversas disciplinas exigidas nas provas do vestibular e 200 horas eram destinadas ao trato de questões como autoestima, identidade, racismo, preconceito, discriminação racial, conhecimento da legislação contra o racismo, dentre outras, por meio de oficinas, palestras e visita a um quilombo no município de Concórdia do Pará.

As aulas eram ministradas por acadêmicos de cursos de licenciatura do IFPA e de outras instituições e eles recebiam uma bolsa de R\$ 275,00 (duzentos e setenta e cinco reais), enquanto os cursistas recebiam uma bolsa de R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais), como incentivo à sua permanência no curso. Foram inscritos 230 alunos, 5% foram aprovados em processos seletivos de universidades públicas e particulares, com incentivos do ProUni, e ingressaram em cursos superiores como: Pedagogia, Letras, Enfermagem, Engenharia Florestal, Desenho Industrial, Medicina Veterinária, Direito e outros.

Na condição de coordenadora pedagógica do PICEFET/PA, procurei me aproximar dos alunos e, em função disso, perceber e vivenciar situações relacionadas à baixa autoestima dos alunos decorrentes do pertencimento racial e de classe social, e disso deriva a vontade de ingressar em cursos superiores. Encontrei alunos que se matricularam no curso com vistas a receber a bolsa de 45,00 porque ajudaria no seu sustento; percebi, ainda, alunos com a tez mais clara, considerando-se superiores aos mais escuros; e observei na relação entre eles, o uso de apelidos como macaco, gorila; ou o uso de expressões como a “sala escureceu” com a chegada de alunos mais escuros. Essas observações sinalizavam a existência do racismo nas relações cotidianas da Universidade.

O Projeto A Cor Ausente, patrocinado pelo MEC/SESU/SECAD, por meio do Programa UNIAFRO, em 2006, iniciou no IFPA o processo de implementação da Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Ele foi desenvolvido com a realização das seguintes ações: oficinas com o tema “formação cultural e étnica”; visitas a comunidades quilombolas, com o intuito de fazer os estudantes perceberem o negro como elemento importante na formação da sociedade brasileira e que pudessem observar as relações de trabalho existentes nesses espaços; mesas-redondas com o tema “populações tradicionais, novos atores sociais e diferentes territorialidades na região amazônica” e “população negra, políticas públicas e políticas de ações afirmativas”.

O Projeto A Cor Ausente abrangia três subprojetos, sendo um de formação continuada de professores, tanto do IFPA, quanto da rede pública estadual, com o título *Etnocentrismo, multiculturalismo, inclusão e cidadania*, com o objetivo de formar agentes multiplicadores. Outro subprojeto desse programa foi o *Teatro: resgatando a história do negro do IFPA*, que objetivava vivenciar a cultura negra na Amazônia e em outras regiões do Brasil, incentivando os alunos a participarem de estudos sobre a participação do negro

no processo de formação da Amazônia, por meio de uma oficina com carga horária de 100 horas e de apresentações teatrais sobre a história do negro e do preconceito racial no Brasil.

Desse curso, surgiram algumas propostas para a implementação da Lei 10.639/03 e iniciaram-se as discussões sobre a reforma da matriz curricular das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, História e Artes, para o Ensino Médio e também deram-se os primeiros encaminhamentos para a elaboração da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos cursos de Licenciatura Plena. As discussões tiveram como objetivo a reformulação das matrizes curriculares dos níveis de ensino ofertados pela Instituição.

Cursos de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, com carga horária de 375 horas, patrocinados pelo MEC/SESU, por meio do PROEXT/2007 – implementando a Lei 10.639/03, no IFPA, tinha o objetivo de capacitar alunos egressos dos cursos de licenciatura da instituição, para lhes oferecer referencial teórico, pedagógico e metodológico sobre os campos de estudos africanos e afro-brasileiros e, com isso, atender aos propósitos da Lei 10.639/03, que era o de inserir no currículo escolar, em todos os níveis, conteúdo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Segundo Santos (2005, p.34), “é fundamental que as Universidades já formem professores qualificados para uma Educação antirracista e não eurocêntrica”. Portanto, é necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que, atualmente, elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei 10.639/03.

Com o desenvolvimento desses projetos, o IFPA demonstra interesse em propiciar uma mudança de valores, de posturas e de atitudes em relação aos afrodescendentes, índios e pessoas carentes e, assim, engajar-se no processo de promoção de políticas de ações afirmativas.

VI A PESQUISA DE CAMPO NO IFPA

6.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Entende-se por metodologia de pesquisa um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para a minimização ou solução do problema pesquisado. Portanto, é “um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para analisar e conhecer a realidade e produzir conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p.43).

Optei, neste trabalho, pela abordagem qualitativa, compreendendo-a como a mais congruente e compatível com a proposição a ser investigada: quem são os alunos que acessam os cursos superiores do IFPA? Este estudo pretendeu conhecer e analisar o perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos em 2009, no ensino superior do IFPA, tendo em vista contribuir para a discussão sobre a implementação de medidas de ações afirmativas que ampliem o acesso e permanência de negros(as) na Instituição.

A abordagem qualitativa é adequada para a construção de conhecimento mais detalhado a respeito daqueles considerados socialmente. Ela “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos do contato direto do pesquisador com a situação estudada” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.11).

Um dos aspectos básicos na abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (1986), é reconhecer, no ambiente natural, a fonte direta de dados e, no pesquisador, o principal instrumento para esta investigação, possibilitando, desta forma, um contato direto com a situação problematizadora, em que os fenômenos ocorrem e são influenciados pelo próprio contexto.

Esta investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, que tem um total de 996 alunos no ensino superior, mas teve como sujeitos de pesquisa discentes dos cursos superiores, ingressantes em 2009. Nesse ano, foram ofertados mais cursos e, no vestibular, foram aprovados 435 candidatos, dentre eles, 299 responderam ao questionário e são os que têm frequência nos cursos.

Esses alunos ingressaram em 13 cursos que foram classificados por mim como de *alta*, *média* e *baixa concorrência*, obedecendo ao seguinte critério: os cursos de alta concorrência são os que tiveram acima de 20 candidatos por vaga; média concorrência, os cursos que tiveram de 11 a 20 candidatos por vaga; e os de baixa concorrência, os de 0 a 10 candidatos por vaga.

O IFPA ofereceu, no Ensino Superior, em 2009, os seguintes cursos:

- **Alta concorrência:** Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Materiais; Licenciatura em Biologia; Tecnologia de em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e Tecnologia em Gestão Pública.
- **Média Concorrência:** Licenciatura em Letras; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Química; Tecnologia em Saneamento Ambiental e Tecnologia em Sistema Telecomunicações.
- **Baixa Concorrência:** Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Gestão de Saúde Pública.

A classificação obedeceu aos critérios, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO EM ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA

Alta Concorrência Acima de 20 candidatos por vaga	Tecnologia em Análise de Sistemas de Informação	33,48
	Licenciatura Plena em Biologia	23,33
	Engenharia de Controle e Automação	23,53
	Tecnologia em Gestão Pública	26,00
	Engenharia de Materiais	20,70
Média Concorrência De 11 a 20 candidatos por vaga	Licenciatura Plena em Geografia	13,75
	Licenciatura Plena em Letras	12,33
	Licenciatura Plena em Pedagogia	13,45
	Licenciatura Plena em Química	11,28
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	17,90
	Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações	12,50
Baixa Concorrência De 0 a 10 candidatos por vaga	Licenciatura Plena em Física	9,28
	Licenciatura Plena em Matemática	9,23

6.2 Tipo de Pesquisa

A pesquisa teve como objeto o acesso e a permanência de negros no Ensino Superior no IFPA. Foi desenvolvida nas dimensões bibliográfica - fundamentada na literatura de pesquisadores da temática racial, descritiva e explicativa, com tratamento quantitativo-qualitativo dos dados coletados.

Utilizei a pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2008), na certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. Fundamentei-me, teoricamente, a partir de reflexões de Teixeira (2003), Queiroz (2004), Gomes (2005), Santos (2005, 2007), Silvério (2005), Cavalleiro (2005), Garcia (2007) e Guimarães (2008), autores diretamente envolvidos com o objeto da pesquisa, que reconhecem a desigualdade racial no Ensino Superior e defendem, a partir de suas pesquisas, que políticas de ações afirmativas são necessárias para promover igualdade de oportunidades de negros na Universidade. No prisma descritivo, pretendi identificar o perfil étnico-racial dos discentes dos cursos superiores do IFPA, ingressantes em 2009, e como eles concebem a política de cotas a partir das respostas de um questionário de múltipla escolha e perguntas fechadas (ver Apêndice).

O questionário apresenta algumas vantagens: possibilita a preparação prévia das questões e consegue respostas escritas dos sujeitos, apresenta uma forma de garantir o anonimato de quem o responde e oferece mais liberdade ao respondente. O indivíduo pesquisado tem tempo para pensar no que vai responder (KIPNIS, 2005, p.60)

A dimensão explicativa aprofundou a análise das respostas dos questionários, especificamente as que evidenciaram o perfil do discente dos cursos superiores do IFPA.

O questionário foi elaborado em seis sessões: *Identidade; Renda; Escolaridade; Racismo; Ações Afirmativas e Acesso ao Ensino Superior*. Esses questionários foram aplicados com a colaboração de 9 alunos bolsistas do Projeto *Diferenças nem Pensar*, que está em andamento na instituição e objetiva mapear a inclusão e exclusão sócio-étnico-racial no IFPA.

Antes de iniciar a aplicação dos questionários, informei aos bolsistas sobre o objetivo da pesquisa, como também receberam algumas orientações para melhor desenvolvimento do trabalho.

A aplicação ocorreu por todo o mês de outubro de 2009, perfazendo um total de 299 questionários respondidos.

Vale observar que a única questão aberta do questionário (*Qual a sua cor?*) foi descartada pelo número insignificante de respondentes, número que não atingiu 2%. Os questionários foram preenchidos nas treze salas de aula, distribuídas nos três turnos, e dependeu de entendimento direto com o professor para ceder parte do tempo de aula para que os alunos os respondessem³.

6.3 Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir das categorias: Racismo, Ações Afirmativas e Acesso e Permanência de negros(as) no Ensino Superior com foco em dados quantitativos e qualitativos, que objetivaram construir e analisar o perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos em 2009, nos cursos superiores do IFPA.

O perfil delineado é apresentado com base num recorte de cor, gênero, escolarização, faixa etária e renda. É importante frisar que os dados do questionário relativos ao quesito cor (OSÓRIO, 2003) foram obtidos com base em auto-atribuição, mediante as alternativas de classificação do IBGE. Os pretos e pardos foram agregados na categoria negros, conforme denominação utilizada pelo Movimento Negro.

³ Além de não conseguir permissão de todos os professores, os bolsistas tiveram de se dirigir várias vezes às salas de aula para conseguir preencher o maior número de questionários, porque, geralmente, os alunos dos cursos superiores do IFPA cursam outra universidade e fazem malabarismo para frequentar duas universidades.

6.4 Descrição e Análise dos Dados da Pesquisa de Campo

A aplicação dos questionários para os 299 alunos ingressantes nos diversos cursos do Ensino Superior do IFPA, em 2009, trouxe os seguintes dados:

6.4.1 A Identidade dos Alunos do IFPA

TABELA 1 – AUTOIDENTIFICAÇÃO

Cor	Percentual
Amarelo	3,36
Branco	21,14
Indígena	0,34
Pardo	64,09
Preto	11,07
Outros	0,00
Total	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 1 refere-se à **autoidentificação cor/raça** dos alunos ingressos no Ensino Superior do IFPA, no ano de 2009. Constata-se que 64,09% dos alunos se autodeclararam pardos; 21,47%, brancos; 11,07%, pretos; 3,36%, amarelos; e 0,34%, indígenas.

Logo, o que chama a atenção é a elevada concentração de alunos que se auto-atribuíram pardos, assim como o distanciamento do percentual destes dos outros segmentos, especialmente o segmento dos pretos.

Identifica-se, assim, a existência de um elemento complicador para a análise: “pardo e preto” pertencem à mesma categoria denominada pelo movimento negro como “negro”. Nessa direção, o negro é maioria no IFPA, ocorrendo o oposto da minha percepção referenciada na justificativa deste estudo, de que os brancos estariam mais presentes que os negros nos cursos superiores do IFPA. A agregação (OSÓRIO, 2003) de pretos e pardos tem a vantagem de dissolver o problema limítrofe entre os dois segmentos raciais. Porém, acrescenta-se um problema: o pardo ser a fonte de toda ambiguidade, mais especificamente na fronteira entre o pardo e o branco.

Segundo os indicadores sociais de 2006, elaborados pelo IBGE, a região metropolitana de Belém/PA possui 28% de brancos e 72% de negros e indígenas. É certo que, no IFPA, devem existir alunos que se ajustem ao critério pardo. Todavia, em função da miscigenação, creio que seja preciso desenvolver, no IFPA, uma pesquisa mais apurada sobre a condição do pardo, porque é também possível que, dentre os que se auto-atribuíram como pardos, existam brancos, indígenas e até, amarelos.

TABELA 2 – PERCENTUAL DE ALUNOS SEGUNDO A RAÇA E O SEXO

Cor	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Amarelo	2,35	1,01	3,36
Branco	9,40	11,74	21,14
Indígena	0,34	0,00	0,34
Pardo	31,88	32,21	64,09
Preto	4,36	6,71	11,07
Total	48,32	51,68	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 2 mostra que os homens (51,68%) são maioria no Ensino Superior do IFPA, dentre os quais prevalecem os homens negros (pretos + pardos) com 38,92%. Quanto aos grupos de homens com menor participação estão os dos homens amarelos (1,02%) e os dos homens indígenas (sem participação). Os homens brancos (11,74%) somam contingente maior que o dos homens pretos (6,71%). Com relação às mulheres (48,32%), há mais brancas (9,40%) do que pretas (4,36%).

Observa-se que é maior o percentual de participação dos homens no ensino superior no IFPA. Todavia, o percentual de mulheres é significativo, se considerarmos que, em sua gênese, a instituição foi alicerçada na oferta de formação para ofícios ditos pertencentes ao universo da masculinidade e por um longo tempo. Sendo assim, o percentual de 3,36% a mais de homens não chega a ser uma diferença significativa.

Essa constatação nos indica que, no IFPA, vem sendo respeitado o princípio constitucional estabelecido no Art.5º I da Constituição de 1988: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da Lei, mas evidenciam-se, ainda as desvantagens de oportunidades das mulheres pretas em relação às mulheres brancas.

TABELA 3 – PERCENTUAL DE ALUNOS SEGUNDO A RAÇA E O ESTADO CIVIL

Cor	Estado Civil			Total
	Solteiro	Casado	Separado, desquitado	
Amarelo	2,35	0,67	0,34	3,36
Branco	19,13	2,01	0,00	21,14
Indígena	0,34	0,00	0,00	0,34
Pardo	57,38	5,70	0,67	64,09
Preto	9,73	0,67	0,67	11,07
Total	88,93	9,06	1,68	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Foi observado, na Tabela 3, o estado civil dos alunos ingressantes em 2009: há um total de 88,93% de solteiros. O contingente de brancos solteiros (19,13%) é maior que o de pretos (9,73%). Observa-se maior variação para o grupo de pardos (5,70%)—onde existe um percentual maior de casados, eles são mais da metade no grupo de casados. Os negros (pretos + pardos) somam o maior contingente de separados e desquitados.

TABELA 4 – CONCORRÊNCIA E IDADE

Concorrência e Idade	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Alta Concorrência	0,79	11,02	0,00	15,35	3,94	31,10
16 a 20	0,39	9,06	0,00	8,66	2,36	20,47
21 a 25	0,39	1,57	0,00	4,72	1,57	8,27
26 a 30	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39
31 a 35	0,00	0,39	0,00	1,18	0,00	1,57
> 50	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39
Média Concorrência	1,18	6,30	0,39	31,50	5,12	44,49
16 a 20	0,79	3,15	0,39	18,50	1,97	24,80
21 a 25	0,00	1,57	0,00	9,84	1,57	12,99
25 a 30	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39
26 a 30	0,39	0,79	0,00	1,97	0,39	3,54
31 a 35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,79	0,79
36 a 40	0,00	0,00	0,00	0,39	0,39	0,79
40 a 45	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,39
45 a 50	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39
> 50	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,39
Baixa Concorrência	1,57	3,94	0,00	16,14	2,76	24,41
16 a 20	0,00	1,18	0,00	6,30	0,79	8,27
21 a 25	0,79	0,79	0,00	4,33	0,79	6,69
26 a 30	0,00	1,18	0,00	3,15	0,79	5,12
31 a 35	0,79	0,39	0,00	1,97	0,00	3,15
36 a 40	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,39
> 50	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39

Fonte direta: IFPA 2009

Ingressam, em todos os níveis, alunos jovens com idade entre 16 e 20 anos (ver Tabela 4) e os negros (pretos + pardos) têm maior participação em todas as categorias. Porém, entre os pardos, observa-se um índice maior de alunos com idade acima de 50 anos e que estão nas categorias de alta e de baixa concorrência. Esse indicador sugere um atraso ou na escolaridade ou nas condições de ingresso no Ensino Superior. Pode indicar que, em função das condições econômicas e do racismo, esses alunos teriam algum prejuízo em relação aos alunos brancos ingressantes. Na polarização branco e preto, na idade de 16 a 20 anos, nas três categorias de concorrência, na alta, o branco tem um percentual de 9,06%, enquanto o preto tem apenas 2,36%; na média, o branco

tem 3,15% e o preto, 1,97%; na baixa, o branco possui 1,18%; e o preto, 0,79%. Percebe-se, assim, que o branco acessa mais cedo o nível superior.

Observa-se, ainda, que, nos cursos de baixa concorrência, há um maior percentual de ingresso de alunos negros pertencentes à faixa etária de 26 a 50 anos. Em um universo de 9,05%, eles somam 6,10%, ou seja, mais um indicativo do peso da idade para pretos e pardos no processo de acesso à educação de nível superior, em função da inserção no mercado de trabalho, condições econômicas pessoais e familiares e trajetória escolar.

TABELA 5 – PERCENTUAL DE ALUNOS QUE TRABALHAM

Cor	Trabalha		Total
	Não	Sim	
Amarelo	1,34	2,01	3,34
Branco	13,38	7,69	21,07
Indígena	0,33	0,00	0,33
Pardo	42,14	21,74	63,88
Preto	7,02	4,01	11,04
Total	64,55	35,45	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

TABELA 6 – IDADE EM QUE COMEÇOU A TRABALHAR

Cor	Idade em que Começou a Trabalhar				Total
	Antes de 14 anos	Após 21 anos	De 14 a 18 anos	De 18 a 21 anos	
Amarelo	0,80	0,80	1,60	2,40	5,60
Branco	0,00	4,80	4,80	10,40	20,00
Pardo	6,40	11,20	20,80	25,60	64,00
Indígena	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Preto	1,60	3,20	3,20	2,40	10,40
Total	8,80	20,00	30,40	40,80	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A maioria dos alunos (ver Tabela 5) não trabalha (64,55%), e os negros (pretos + pardos) têm o maior contingente. De qualquer forma, existem ainda 35,45% que trabalham e estudam. Os negros (pretos + pardos) são maioria (25,75%). Os pretos (4,01%) têm desvantagem em relação aos brancos (7,69%).

É possível notar maiores distinções quando se analisa a idade de ingresso no mercado de trabalho (ver Tabela 6). Dos que ingressaram no mercado de trabalho antes de 14 anos (**8,80%**), os negros (pretos + pardos) têm maior participação (8,00%), os brancos não ingressam nessa faixa de idade. Porém, a participação dos pretos é de 1,60%. Isto demonstra que, geralmente, os negros (pretos + pardos), por se encaixarem na classe mais pobre, ingressam precocemente no mercado de trabalho, porque precisam trabalhar para seu sustento e, ainda, colaborar na renda da família.

TABELA 7 – RENDA FAMILIAR

Cor	Renda Familiar em Salários Mínimos					Total
	Até 1 S.M	1 a 3	4 a 6	7 a 9	acima de 9	
Amarelo	0,00	1,01	1,35	0,00	1,01	3,37
Branco	0,67	4,71	10,44	1,68	3,37	20,88
Indígena	0,00	0,34	0,00	0,00	0,00	0,34
Pardo	3,37	26,26	25,25	5,72	3,37	63,97
Preto	0,67	5,39	2,69	2,36	0,00	11,11
Total	4,71	37,71	39,73	9,76	7,74	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

No que concerne à percepção salarial (ver Tabela 7), predomina a faixa de 4 a 6 salários (39,73%) entre os estudantes. Os negros (pretos + pardos) são maioria (27,94%); os brancos têm 10,44% e os pretos, 2,69%. Na faixa até um salário mínimo (4,71%), os negros têm maior participação (4,04%). Nessa faixa, os pretos (0,67%) e brancos (0,67%) têm igual participação. É interessante observar a diferença na faixa das famílias que ganham mais de nove salários mínimos: do total de 7,74%, 3,37% são de brancos e 3,37%, de pardos, e 1,01%, de amarelos, mas, no grupo, são 3,37% de amarelos; 20,88% de brancos; e 63,97% de pardos. Isso quer dizer que, proporcionalmente, amarelos e brancos têm melhores condições familiares econômicas.

TABELA 8 – ORIGEM DA RENDA FAMILIAR

Cor	Origem da Renda Familiar				Total
	Apenas da mãe	Apenas do pai	Do pai e da mãe	Outros	
Amarelo	0,00	0,68	0,68	1,69	3,05
Branco	1,69	5,08	7,12	7,12	21,02
Indígena	0,00	0,00	0,00	0,34	0,34
Pardo	9,83	10,17	21,69	23,05	64,75
Preto	1,02	2,37	4,07	3,05	10,51
Total	12,54	18,31	33,90	35,25	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 8 traz os dados coletados sobre a origem da renda familiar. Observa-se que, para os indígenas, a renda familiar não provém do pai ou da mãe, mas sim, possivelmente, de ajuda governamental, haja vista que é de apenas um salário mínimo, como é possível observar na tabela anterior. É notável que, para 35,25% das famílias, a renda familiar seja composta de outras fontes que não a dos genitores. Pode ser de irmãos que trabalham, de tios que contribuem, de ajuda governamental ou de trabalho dos próprios estudantes. Por outro lado, para outro terço deles, 33,90%, a renda é composta com o trabalho do pai e da mãe. O dado de maior diferenciação se dá nas famílias sustentadas pelo trabalho das mães (12,54% das famílias), das quais 10,85% são sustentadas pelas mães dos negros (preto + pardo) e apenas 1,69% das mães dos brancos sustentam sozinhas as famílias.

TABELA 9 – CONCORRÊNCIA E RENDA FAMILIAR

Concorrência e Renda Familiar	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Alta Concorrência	0,77	10,73	0,00	15,33	3,83	30,65
até 1 salário mínimo	0,00	0,77	0,00	0,00	0,00	0,77
de 1 a 3	0,00	1,15	0,00	3,83	0,77	5,75
de 4 a 6	0,38	6,51	0,00	7,66	1,53	16,09
de 7 a 9 salários mínimos	0,00	0,77	0,00	2,30	1,53	4,60
acima de 9 salários mínimos	0,38	1,53	0,00	1,53	0,00	3,45
Média Concorrência	1,15	6,51	0,38	31,80	5,36	45,21
até 1 salário mínimo	0,00	0,00	0,00	3,07	0,77	3,83
de 1 a 3	0,38	2,30	0,38	14,56	3,07	20,69
de 4 a 6	0,38	2,30	0,00	11,11	0,77	14,56
de 7 a 9 salários mínimos	0,00	0,38	0,00	1,92	0,77	3,07
acima de 9 salários mínimos	0,38	1,53	0,00	1,15	0,00	3,07
Baixa Concorrência	1,53	3,83	0,00	15,71	3,07	24,14
até 1 salário mínimo	0,00	0,00	0,00	0,77	0,00	0,77
de 1 a 3	0,38	0,38	0,00	7,28	1,92	9,96
de 4 a 6	0,77	2,68	0,00	5,36	0,77	9,58
de 7 a 9 salários mínimos	0,00	0,38	0,00	1,53	0,38	2,30
acima de 9 salários mínimos	0,38	0,38	0,00	0,77	0,00	1,53
Total	3,45	21,07	0,38	62,84	12,26	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 9 é reveladora da influência da renda e da cor no acesso aos cursos mais concorridos. Apenas 0,77% dos brancos que têm renda familiar inferior a um salário mínimo ingressaram em curso de alta concorrência. Metade dos brancos teve acesso ao curso mais concorrido, contra menos de um quarto dos negros. É possível afirmar que, no IFPA, o acesso aos cursos de maior concorrência está diretamente relacionado à renda familiar. Foram 30,65% dos ingressantes nesses cursos e deles apenas 6,52% têm

renda familiar inferior a quatro salários mínimos. Não ingressaram indígenas, mas ingressaram amarelos pertencentes a faixas de renda mais elevadas. Aqui, foram 62,51% de negros ingressantes contra 35% dos brancos.

Entre os ingressantes dos cursos (ver Tabela 9),⁴ 45,21% dos estudantes tiveram acesso a cursos de média concorrência e, desse total, 35,26% são negros. Aqui, pretos e pardos são os que pertencem a famílias cuja renda é inferior a um salário mínimo. Em relação aos brancos, observa-se que pretos e pardos têm a renda familiar concentrada nas faixas de até seis salários mínimos mensais, ao passo que o percentual de alunos brancos (1,53%), na faixa de renda maior do que nove salários mínimos, é maior do que a de pretos e pardos (1,15%). Isso comprova que as condições socioeconômicas dos pardos são mais frágeis do que a dos brancos. Aqui, são 82,18% de ingressantes negros contra 14,39% de brancos.

Nos cursos de baixa concorrência que concentram a maior porcentagem dos alunos amarelos, a explicação disso talvez se deva ao fato de que, nesse bloco de cursos, estão as licenciaturas de Matemática e Física, e o atrelamento dos orientais a um bom desempenho na área de exatas. Mas, a participação dos brancos é, nesse grupo, a mais insignificante (3,83%) dos 21,07% aprovados. E dos 24,12% que ingressaram nesses cursos, 18,78% são negros, ou seja, 77,88% do total de ingressantes nesses cursos.

A Tabela 9 ajuda a compreender a diferença de inserção nos diferentes cursos, considerando o pertencimento de cor e de faixa salarial: negros têm menor renda e acessam proporcionalmente em menor quantidade os cursos de maior concorrência. À primeira vista, se considerada a massa de alunos que se autodeclararam pardos, é de se pressupor que estão equacionadas as questões de acesso. Apenas um olhar mais criterioso possibilita entender como se processa a diferenciação.

⁴ Geralmente, os cursos de média concorrência são os de licenciaturas de maneira geral.

TABELA 10 – PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR

Participação na Renda Familiar	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Não trabalha e recebe ajuda da família	1,35	12,79	0,34	41,08	7,07	62,63
Trabalha para seu sustento	0,67	3,03	0,00	5,39	0,67	9,76
Trabalha e contribui para o sustento da família	0,67	2,36	0,00	8,75	2,02	13,80
Trabalha e é responsável pelo sustento da família	0,67	1,01	0,00	2,02	1,01	4,71
Trabalha e recebe ajuda da família	0,00	2,02	0,00	6,73	0,34	9,09
Total	3,37	21,21	0,34	63,97	11,11	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 10 trata da participação ou não do aluno na renda familiar. A análise dela confirma o que foi visto a partir da Tabela 4, ou seja, a maior parte dos ingressantes não trabalha e, portanto, recebe dinheiro da família. Apenas 9,09% deles sobrevivem com o dinheiro que recebem e 13,80% contribuem para o sustento da família. Há um grupo, porém, cujo percentual é pequeno (4,71%), mas que merece preocupação, porque é composto de pessoas que trabalham, estudam e que seu trabalho sustenta a família. É interessante observar a distribuição dos amarelos orientais que estudam e trabalham. Porém ao considerar a distribuição da renda familiar, percebo que eles pertencem a grupos de renda familiar superior. Por outro lado, a pequena representatividade dos negros não se deve à falta de necessidade de trabalho, mas à falta de trabalho, haja vista que, na Tabela 5, vê-se que boa parte deles começa a trabalhar cedo.

Os dados convergem para as observações de Jaccoud (2005), para quem as evidências de desvantagens do preto em relação ao branco estão representadas pela idade precoce que os indivíduos pretos começam a trabalhar – antes de 14 anos (ver Tabela 6) –, realidade oposta à do branco que não trabalha, recebe ajuda familiar e pertence aos estratos sociais de mais alta renda. Ainda segundo a autora, essa desigualdade manifesta-se pela origem étnica, pelo quadro de desigualdades entre

negros e brancos no país, o que demonstra que os negros são oriundos de famílias de menor renda e de nível educacional menor que os brancos. Assim, encontram maiores dificuldades em sua trajetória escolar. Constatei, pois, que, no IFPA, isso se reproduz com nuances próprias (considerando que a população da região metropolitana seja majoritariamente composta por pretos e pardos).

6.4.2 Trajetória Acadêmica Antes do Acesso ao Ensino Superior do IFPA

TABELA 11 – ESCOLARIDADE DO PAI

Cor	Escolaridade do Pai						Total
	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Pós-graduação	Superior	
Amarelo	1,37	0,34	0,68	0,68	0,00	0,34	3,42
Branco	7,19	0,68	3,08	1,71	1,37	6,51	20,55
Indígena	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34
Pardo	23,97	5,82	5,14	18,15	1,71	9,25	64,04
Preto	3,08	0,34	1,71	3,77	0,34	2,05	11,30
Total	35,96	7,19	10,62	24,32	3,42	18,15	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A escolaridade dos pais, conforme evidenciado na Tabela 11, concentra-se no Ensino Médio completo, com um percentual de 39,96%. Nota-se, contudo, que 23,97% dos pardos agrupam-se nesse mesmo nível, constituindo a maioria geral e distanciando-se amplamente dos demais segmentos raciais: branco (7,19%), preto (3,8%), amarelo (1,37%) e indígena (0,34%).

Depois do Ensino Médio, o segundo nível com mais incidência refere-se ao Ensino Fundamental incompleto (24,32%), distribuído da seguinte maneira: 18,15% de pardos; 3,77% de pretos; 1,71% de brancos; 0,68% de amarelos; e 0% de indígenas.

Observa-se que a escolaridade dos brancos é maior que a dos negros e que, nesse grupo, os indígenas com renda de um a três salários mínimos, conforme foi visto anteriormente, têm Ensino Médio completo. Em um universo de 20,55% de brancos, há apenas 1,71% que não concluiu o Ensino Fundamental e 1,37% que tem pós-graduação. Entre os negros (pretos + pardos), em um universo de 75,34%, há 22,92% que têm Ensino Fundamental incompleto e, apenas, 2,05% são pós-graduados.

Esses dados não são surpreendentes quando está em foco a análise das relações raciais, apenas re-confirmam o que é a realidade da educação em nosso país com foco na Educação. Eles ratificam o que tantos outros estudos, como os de Silvério (2004) e Silva (2005), têm evidenciado sobre as severas dificuldades de indivíduos pertencentes a esse grupo permanecerem por mais tempo nos sistemas de ensino. Em seguida, está o Ensino Superior (18,15%), com a participação de 9,25% de pardos, 6,51% de brancos, 2,05% de pretos, 0,34% de amarelos e 0% de indígenas. Há uma elevação do percentual de pardos em relação aos demais segmentos raciais, os brancos distanciam-se dos pretos com margem bastante significativa e os indígenas estão ausentes.

O baixo nível de escolaridade dos familiares dos alunos do IFPA preocupa de modo geral, porque se sabe que o nível de escolaridade familiar é importante para o sucesso escolar da criança e do jovem que integram as novas gerações. Além disso, como em um “circuito maldito”, os dados explicitam que o grupo de pretos é o que, além de receber um salário familiar menor e ingressar precocemente no mercado de trabalho, é também o grupo de estudantes que não poderá contar de maneira mais sólida com o suporte de seus pais, visto que, provavelmente, por terem sido levados a abandonar os estudos, não dominam os códigos e informações importantes para o fortalecimento de seus filhos.

TABELA 12 – CONCORRÊNCIA E ESCOLARIDADE DOS PAIS

Concorrência e Escolaridade do Pai	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Alta Concorrência	0,78	10,55	0,00	15,23	3,91	30,47
Ensino Fundamental incompleto	0,00	1,17	0,00	3,52	0,39	5,08
Ensino Fundamental completo	0,39	0,78	0,00	0,00	0,39	1,56
Ensino Médio incompleto	0,00	0,00	0,00	1,95	0,00	1,95
Ensino Médio completo	0,39	3,52	0,00	5,86	1,17	10,94
Superior	0,00	3,91	0,00	3,13	1,95	8,98
Pós-graduação	0,00	1,17	0,00	0,78	0,00	1,95
Média Concorrência	1,17	6,64	0,39	31,64	5,47	45,31
Ensino Fundamental incompleto	0,39	0,39	0,00	9,38	2,34	12,50
Ensino Fundamental completo	0,39	1,17	0,00	2,73	1,17	5,47
Ensino Médio incompleto	0,39	0,00	0,00	2,73	0,00	3,13
Ensino Médio completo	0,00	3,13	0,39	12,89	1,17	17,58
Superior	0,00	1,56	0,00	3,52	0,39	5,47
Pós-graduação	0,00	0,39	0,00	0,39	0,39	1,17
Baixa Concorrência	1,56	3,52	0,00	16,02	3,13	24,22
Ensino Fundamental incompleto	0,39	0,39	0,00	5,86	1,56	8,20
Ensino Fundamental completo	0,00	0,39	0,00	1,95	0,00	2,34
Ensino Médio incompleto	0,00	0,78	0,00	1,17	0,39	2,34
Ensino Médio completo	0,78	0,78	0,00	4,69	1,17	7,42
Superior	0,39	1,17	0,00	1,95	0,00	3,52
Pós-graduação	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,39
Total geral	3,52	20,70	0,39	62,89	12,50	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Por outro lado, é possível encontrar alunos brancos cujos pais têm baixa renda ingressando em cursos de alta concorrência (ver Tabela 12). Infere-se, pois, que a sociedade e as relações podem corroborar positivamente para que brancos, mesmo em condições adversas, tenham mais facilidade para concorrer. E ainda, homens com pouca escolaridade têm mais dificuldades para inserir-se no mercado de trabalho e galgar melhores salários e, em função disso, na condição de *chefes de família demandariam o trabalho dos filhos e das mulheres*.

Se considerada a escolaridade dos pais (ver Tabelas 12 e 13), pode-se inferir que ela pode repercutir no ingresso em carreiras mais disputadas, pois, nesse grupo, há uma maior concentração de pais com Ensino Médio completo e curso superior. Mas, é preciso observar as diferenças que ocorrem por cor, por exemplo, pois, nenhum filho de pai branco pós-graduado ingressou em curso de baixa concorrência, mas isso ocorreu para aluno pardo. É uma inferência, porque o grupo dos que se autodeclararam brancos é bem menor do que os que se autodeclararam pardos. O quadro dos cursos de alta concorrência (ver Tabela 12) revela, entretanto, que, dentre os 10,55% dos brancos ingressantes, 7,43% dos pais têm escolaridade do Ensino Médio completo ao nível superior, ao passo que, entre os negros (pretos + pardos), de um total de 19,14%, 12,11 % são pais que têm escolaridade do Ensino Médio completo ao nível superior.

TABELA 13 – ESCOLARIDADE DA MÃE

Cor	Escolaridade da Mãe						Total
	Ensino Médio completo	Ensino Médio incompleto	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Pós-graduação	Superior	
Amarelo	0,34	0,68	1,69	0,68	0,00	0,00	3,38
Branco	3,72	1,69	6,08	1,01	3,04	5,41	20,95
Indígena	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34	0,34
Pardo	6,42	10,47	28,38	5,07	2,70	11,15	64,19
Preto	1,01	2,03	4,39	0,00	0,68	3,04	11,15
Total	11,49	14,86	40,54	6,76	6,42	19,93	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

No que diz respeito à escolaridade das mães dos alunos aprovados (ver Tabela 13), constata-se maior concentração delas na categoria Ensino Fundamental completo (40,54%), com proporções similares para todos os grupos de pertencimento de cor. Também entre as mães, observa-se vantagem para as mulheres brancas, pois 20,95% delas estão regularmente distribuídas entre os níveis de cursos completados; e apenas

um pequeno percentual não concluiu o Ensino Médio (1,69%) e o Ensino Fundamental (1,01%). Entre os 75,34% de mulheres negras, 37,84% cursaram somente até o Ensino Fundamental e, apenas, 3,38% têm pós-graduação.

É curioso observar o fato de que, entre os 11,15% de mães de alunos pretos (das quais se supõe que também sejam negras ou pardas), não haver ausência ou baixa escolarização, haja vista que, para os homens, o percentual dos que não concluíram o Ensino Fundamental é de 3,77%, em um universo de 11,30%. Entre os pais, predomina a escolaridade de Ensino Médio completo (35,96%) e, entre as mães, a de Ensino Fundamental completo (40,54%).

Observa-se que, se comparado com o índice dos homens, há um índice maior de mulheres que fizeram a pós-graduação: são 6,42%, de mulheres; e 3,42%, de homens. A diferença é quase o dobro. Porém, no que diz respeito ao pertencimento de cor, no grupo das mulheres com pós-graduação, a composição do grupo é de cerca de metade de brancas (3,04%) e metade de negras (pretas + pardas) (3,38%). Todavia, nesse grupo, há uma proporção de 20,95% de mães de alunos brancos contra 75,34% de negras. Não é novidade que a escolarização da população branca é elevada, e, em um universo de maioria parda, essa vantagem é ainda maior. Isolando a variável parda, o número de pardos é maior do que o de brancos, ou seja, 2,70% contra 3,04%. Assim, aqui, também há a comprovação de que o acesso de negros aos cursos de pós-graduação é proporcionalmente menor.

TABELA 14 – CONCORRÊNCIA E ESCOLARIDADE DA MÃE

Concorrência e Escolaridade da Mãe	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Alta Concorrência	0,76	10,69	0,00	15,27	3,82	30,53
Ensino Fundamental incompleto	0,38	0,76	0,00	2,67	0,00	3,82
Ensino Fundamental completo	0,00	1,91	0,00	1,53	0,38	3,82
Ensino Médio incompleto	0,00	0,38	0,00	1,15	0,00	1,53
Ensino Médio completo	0,38	3,82	0,00	6,87	1,53	12,60
Superior	0,00	2,29	0,00	2,29	1,53	6,11
Pós-graduação	0,00	1,53	0,00	0,76	0,38	2,67
Média Concorrência	1,15	6,49	0,38	32,06	5,34	45,42
Ensino Fundamental incompleto	0,00	1,15	0,00	3,82	1,91	6,87
Ensino Fundamental completo	0,38	0,38	0,00	3,44	0,38	4,58
Ensino Médio incompleto	0,76	0,00	0,00	3,05	0,00	3,82
Ensino Médio completo	0,00	1,15	0,00	15,27	1,91	18,32
Superior	0,00	2,29	0,38	5,34	0,76	8,78
Pós-graduação	0,00	1,53	0,00	1,15	0,38	3,05
Baixa Concorrência	1,53	4,20	0,00	15,65	3,05	24,05
Ensino Fundamental incompleto	0,38	0,00	0,00	4,20	0,38	4,96
Ensino Fundamental completo	0,00	1,15	0,00	1,91	0,38	3,44
Ensino Médio incompleto	0,00	0,38	0,00	0,38	0,00	0,76
Ensino Médio completo	1,15	0,76	0,00	4,96	1,15	8,02
Superior	0,00	1,15	0,00	3,44	1,15	5,73
Pós-graduação	0,00	0,38	0,00	0,76	0,00	1,15
Total geral	3,44	21,37	0,38	62,98	12,21	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Os dados revelam que a desigualdade educacional está presente na escolaridade de pais e mães (ver Tabelas 11, 12, 13 e 14) dos alunos do IFPA, quando o pertencimento étnico-racial é considerado na análise. É importante considerar que a

desigualdade não é aleatória, mas sim sistemática e valorativa, os pais pretos permanecem sempre em desvantagem em relação ao avanço educacional. Ainda pode-se conjecturar que, complementarmente, a diferença na escolarização de pais brancos e negros cristaliza diferenças na percepção salarial e, mais ainda, na percepção educacional dos filhos, pois os jovens que optam por cursos de alta concorrência são filhos de pais com maior nível de escolaridade e também de melhor composição salarial.

TABELA 15 – TIPO DE ESCOLA ONDE ESTUDOU EDUCAÇÃO BÁSICA

Cor	Tipo de Escola Onde Estudou a Educação Básica				Total
	Maior parte em escola particular	Maior parte em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola pública	
Amarelo	0,68	0,68	0,68	1,35	3,38
Branco	4,05	3,72	7,77	5,74	21,28
Indígena	0,00	0,34	0,00	0,00	0,34
Pardo	6,42	14,19	15,88	27,36	63,85
Preto	1,01	1,69	3,04	5,41	11,15
Total	12,16	20,61	27,36	39,86	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

A Tabela 15 mostra que 39,86% dos alunos cursaram a Educação Básica toda em escola pública, o que demonstra um quadro coerente com as questões e dimensões raciais do país, haja vista que o percentual de brancos que cursaram escola particular é maior que o percentual dos que cursaram escola pública, e a relação se inverte no que diz respeito à condição de pretos e pardos, pois, dentre eles, apenas metade cursou escola particular.

Nesse universo, há uma maioria de pardos e pretos que realizou a maior parte de seus estudos em escola pública. Se se considerar isso, ter-se-á uma parcela significativa de negros que estudou em escola pública, ou seja, 65% deles, e, no grupo de brancos ingressantes, a frequência em escola pública foi de 44% entre eles. Entre os amarelos, observei uma distribuição regular entre eles, porém, com uma concentração maior em escola pública.

Já no caso dos indígenas, todos cursaram escolas públicas. A análise desse grupo que se autodeclara indígena também merece aproximação detalhada porque são de famílias de baixa renda e com média escolaridade e que chegou a cursar escola particular.

TABELA 16 – CONCORRÊNCIA E TIPO DE ESCOLA ONDE ESTUDOU

Concorrência e Tipo de Escola Onde Estudou	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Alta Concorrência	0,77	10,73	0,00	14,94	3,83	30,27
Maior parte em escola particular	0,00	0,77	0,00	1,92	0,00	2,68
Maior parte em escola pública	0,38	2,30	0,00	4,60	0,77	8,05
Todo em escola particular	0,38	5,36	0,00	3,83	1,92	11,49
Todo em escola pública	0,00	2,30	0,00	4,60	1,15	8,05
Média Concorrência	1,15	6,51	0,38	31,80	5,36	45,21
Maior parte em escola particular	0,38	2,68	0,00	3,07	0,77	6,90
Maior parte em escola pública	0,00	0,77	0,38	7,28	0,00	8,43
Todo em escola particular	0,00	1,53	0,00	8,05	1,15	10,73
Todo em escola pública	0,77	1,53	0,00	13,41	3,45	19,16
Baixa Concorrência	1,53	4,21	0,00	15,71	3,07	24,52
Maior parte em escola particular	0,38	0,77	0,00	0,38	0,38	1,92
Maior parte em escola pública	0,00	0,77	0,00	3,07	1,15	4,98
Todo em escola particular	0,38	0,77	0,00	3,45	0,00	4,60
Todo em escola pública	0,77	1,92	0,00	8,81	1,53	13,03
Total	3,45	21,46	0,38	62,45	12,26	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

TABELA 17 – REALIZOU CURSO PREPARATÓRIO?

Cor	Fez Curso Preparatório Para o Vestibular?		Total
	Não	Sim	
Amarelo	2,03	1,35	3,38
Branco	9,46	11,82	21,28
Indígena	0,34	0,00	0,34
Pardo	23,31	40,54	63,85
Preto	5,74	5,41	11,15
Total	40,88	59,12	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Observei, nesses dados, que a maior parcela dos negros (ver Tabelas 15 e 16), ou seja, 48,65%, de um total de 75%, estudaram, prioritariamente, em escola pública, ao passo que, entre os brancos, o resultado é invertido, foram 11,82% em 21,38% que, de maneira geral, estudaram em escola particular. Os amarelos também estudaram em sua maioria em escola pública (2,03% de total de 3,38%).

Ao analisar os dados, percebi que a maioria dos alunos é oriunda de escola pública básica e há um amplo distanciamento do percentual de pardos em relação ao percentual de outros segmentos raciais, em todas as categorias analisadas. O branco que estudou toda a Educação Básica em escola pública tem presença duplicada em relação aos pretos nos cursos de alta concorrência, mas os brancos que estudaram toda a Educação Básica em escola particular têm presença acima do dobro em relação aos pretos. Entre os que estudaram a maior parte de sua vida em escola pública, os brancos têm mais do que o dobro da presença dos pretos; dos que estudaram maior parte em escola particular, os brancos têm presença significativa em relação aos pretos.

É interessante perceber que, de fato, há um ganho efetivo quando a família goza de condições econômicas para subsidiar a educação de seus filhos em escolas particulares, o que parece favorecer o acesso ao IFPA. Contudo, ao realizar uma análise que não se sustente apenas na questão econômica, ou seja, que considere jovens brancos e negros que frequentam o mesmo tipo de escola pública, nota-se, ainda, a permanência de participação vantajosa para os alunos brancos, o que leva necessariamente a buscar outras possibilidades de análise, e, nessa realidade, o pertencimento étnico-racial mostra-se elementar (PAIXÃO & CARVANO, 2008).

A partir da década de 1960, viveu-se a expansão da rede pública em todo o país e o fim dos exames de admissão nos anos 1970 buscou assegurar a permanência de todos os alunos na escola. Mas, esse processo gerou uma alteração na qualidade do ensino oferecido e no perfil dos alunos atendidos. Contrariamente ao que aconteceu nas redes privadas de ensino, que, munidas de mais insumos, passaram a oferecer, mediante pagamento, todos os níveis da Educação Básica e, em alguns casos, com a qualidade pretendida. Some-se a isso o fato de alunos, cujos pais podem pagar mensalidade, têm à sua disposição, com mais facilidade, atendimento médico, boas condições de moradia e alimentação e esses itens têm repercussão no aproveitamento escolas. Em nosso caso, essas melhores condições estão oferecidas para o grupo de alunos brancos.

Se for isolada a variável “estudou em escola particular”, para a análise do perfil dos alunos que ingressaram em cursos tidos de alta concorrência (ver Tabela 16), verificar-se-á que um terço deles estudou exclusivamente na rede particular e que o percentual de alunos brancos que passou por esse processo dos ingressantes (5,36%) significa cerca de metade do grupo de ingressantes brancos. Para os negros (pretos + pardos), o índice é de 5,75%, para um total de 18,77% de ingressantes. Sendo assim, dentre os ingressantes, percebe-se a influência positiva no acesso de alunos brancos porque cursaram escolas particulares.

Por outro lado, dentre os que ingressaram nos cursos de alta concorrência (ver Tabela 16), 16,10% são oriundos da rede pública, mais metade deles também cursou escolas particulares. Ao olhar para o grupo de alunos que estudou a maior parte do tempo em escolas particulares em conjunto com escolas públicas, percebi que o índice é bem menor, 2,68%, e atingem apenas brancos e pardos.

Para os ingressantes em cursos de média concorrência, é um pouco mais expressiva a quantidade dos alunos que cursaram escola pública, ou seja, de um total de 45,21%, têm-se 27,62%. Por outro lado, o índice de alunos que cursou exclusivamente escolas particulares cai de um terço para os cursos de maior concorrência para menos de um quarto dos ingressantes desse grupo (ver Tabela 16).

No que diz respeito ao quesito cor, para o grupo de alunos brancos, a maioria cursou prioritariamente escolas particulares (4,21% em um grupo de 6,51% do total de aprovados). Para o grupo de negros, a proporção se inverte, em um universo de 37,16% do total de aprovados: 24,14% dos alunos negros cursaram prioritariamente escolas públicas. Tal resultado se forma com a conjugação de alunos que cursaram somente

escolas públicas com os que cursaram majoritariamente escolas públicas. Similar conjunção se faz para a compreensão do impacto das escolas particulares no ingresso.

Já para o ingresso em cursos de baixa concorrência, o impacto das escolas particulares é menor. Neste quesito, dos 24,52% dos ingressantes, apenas 6,52% estudaram prioritariamente em escolas particulares. No que diz respeito ao quesito cor, é necessário frisar que, nesse grupo de ingresso, dos 3,07% de pretos que ingressaram, 2,68% cursaram prioritariamente escolas públicas. Essa diferença é perceptível apenas para este grupo. Nos demais, a proporção é similar à análise geral. Dentre todos os ingressantes, conforme a (ver Tabela 17), 59,12% fizeram curso pré-vestibular, mas apenas 5,74% dos pretos e a totalidade de indígenas e muito mais da metade dos amarelos não o fizeram. Constata-se que a frequência a cursos pré-vestibulares (ver Tabela 17) é mais recorrente para os alunos brancos e pardos.

Pondero que este estudo traz reflexões sobre a condição dos pardos no Pará, onde, em razão da descendência indígena e africana, das condições climáticas e da inserção no contexto nacional, é mais comum que a população se identifique como parda mesmo, apresentando características fenotípicas adversas das caracterizações da negritude. Nesse contexto, a condição de pardo se faz a partir da cor da pele mais escurecida, mas outros traços como cabelos crespos, lábios grossos e formato do nariz achatado não são características.

TABELA 18 – MOTIVO QUE LEVOU A FAZER
CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR

Principal Motivo que Levou a Fazer Curso Pré-Vestibular	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Abstinência	2,01	4,03	0,00	14,09	2,35	22,48
Meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular	0,34	7,05	0,00	20,47	3,36	31,21
Meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular e outros motivos	0,00	0,00	0,00	0,34	0,00	0,34
Meu colégio prepara para o vestibular, mas o curso pré-vestibular ensina os macetes	0,67	0,67	0,00	2,68	0,67	4,70
Meus amigos estavam fazendo curso pré-vestibular	0,00	0,00	0,00	0,67	0,00	0,67
Outros motivos	0,34	7,38	0,34	17,45	3,02	28,52
Para me atualizar, pois parei de estudar há algum tempo	0,00	1,01	0,00	6,38	1,34	8,72
Recebi uma bolsa do curso pré-vestibular	0,00	1,01	0,00	2,01	0,34	3,36
Total	3,36	21,14	0,34	64,09	11,07	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Quanto aos motivos que levaram os alunos para os cursos pré-vestibulares (ver Tabela 18), constatei que, de um total de 59,12% dos ingressantes, quase um terço (31,21%) sinalizou que a escola de origem não prepara para o vestibular. Fica uma incógnita quanto aos outros motivos, haja vista que 28,52% apontaram outros motivos e 22,48% não responderam ao referido quesito.

Dentre as respostas, considero que a mais surpreendente é a que se refere ao item “meu colégio prepara para o vestibular, mas o curso pré-vestibular ensina os macetes”, pois o índice neste grupo foi de apenas 4,70%; e não é desprezível o índice dos que responderam que era “para me atualizar, pois parei de estudar há algum tempo”, um percentual de 8,72% e, dentre eles, 6,28% de pardos.

Recebe relevo, nesta tabela, o percentual de estudantes que ganharam bolsa de estudos em curso pré-vestibular: apenas 3,36%, se considerado o perfil econômico das famílias dos alunos analisado anteriormente.

TABELA 19 – POR QUE NÃO FEZ CURSO PREPARATÓRIO PARA O VESTIBULAR?

Por Que Não Fez Pré-Vestibular?	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Achei que poderia estudar por conta própria	1,37	2,74	0,00	8,22	3,42	15,75
Dificuldades econômicas	0,68	4,79	0,00	6,85	1,37	13,01
Meu colégio já oferece pré-vestibular integrado ao curso regular	0,00	1,37	0,00	4,11	0,00	5,48
O ensino do meu colégio é suficiente para o vestibular	0,68	4,11	0,00	8,22	3,42	16,44
O horário do curso coincidia com o horário do trabalho	0,00	2,74	0,00	3,42	0,00	6,16
Outro motivo	1,37	6,16	0,68	29,45	4,79	42,47
Total	4,11	21,92	0,68	60,27	13,01	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Tanto para os alunos que optaram por fazer um curso pré-vestibular (ver Tabela 19) como para os que não o fizeram, os motivos alegados por eles enquadram-se na categoria “outros”, ou seja, são diversos dos pressupostos deste estudo, e a construção de categorias novas dependeria da aplicação de questionários com resposta aberta. Sendo assim, houve 42,47% que assinalaram “outros motivos”.

A distribuição das outras respostas, de acordo com a Tabela 18, mostra que, para 32,19% deles, havia condições para prestar vestibular, pois 15,75% assinalaram que preferiram estudar por conta própria e 16,44% consideraram que o que aprenderam à escola era suficiente. Todavia, o grupo que assinalou “dificuldades econômicas” representa 13,01% e existem proporções parecidas para todos os grupos de cor. No grupo que considerou o ensino da escola suficiente, encontrei concentração de alunos que se declararam pretos. Surge, aqui, mais uma inquietação, pois se os outros dados indicam que os pretos têm mais dificuldade para o acesso, que elementos comporiam o universo de expectativas dos concorrentes negros que ingressam? A resposta de a tal pergunta prescinde de investigação de cunho qualitativo.

Uma última observação quanto à Tabela 19 deve-se aos resultados sobre o percentual de alunos que, mesmo sentindo necessidade, não fizeram curso pré-vestibular, porque estão inseridos no mercado de trabalho (um total de 6,16%).

Um olhar sem reflexão sobre os dados a respeito dos cursos pré-vestibulares pode deixar a sensação de que esses cursos sejam desnecessários, mas é um equívoco, porque o que se observa é que, para a maioria dos ingressantes, segundo eles, as condições mínimas para a disputa estariam garantidas.

A maioria dos estudantes não fez o preparatório para o vestibular por acreditar que o colégio onde cursaram o Ensino Médio era suficiente. Dentre os que acham que só com o ensino da escola da educação básica estão preparados para o vestibular encontram-se os pardos e os brancos. Importante notar é que, depois dos pardos, os pretos acham que poderiam se preparar por conta própria; e, por dificuldades econômicas, com exceção dos pardos, o maior percentual de brancos está apresentando mais dificuldades econômicas que o de pretos.

TABELA 20 – QUANTAS VEZES PRESTOU VESTIBULAR NO IFPA ATÉ INGRESSAR NO CURSO QUE ESTÁ FAZENDO ATUALMENTE?

Quantas Vezes Prestou Exame do Vestibular IFPA Até Ingressar no Curso que Está Fazendo Atualmente?	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Apenas uma vez	3,16	16,14	0,35	50,53	8,07	78,25
Fez duas provas anteriores com outras opções de curso	0,00	0,35	0,00	3,16	0,00	3,51
Fez duas provas anteriores para o mesmo curso	0,00	1,05	0,00	3,16	1,40	5,61
Fez uma prova anterior para o mesmo curso	0,00	1,75	0,00	4,56	1,05	7,37
Fez uma prova anterior para outro curso	0,35	0,70	0,00	3,51	0,70	5,26
Total	3,51	20,00	0,35	64,91	11,23	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Neste item, ressalta-se que 78,25% dos ingressantes, ou seja, uma expressiva maioria prestou vestibular apenas uma vez. Os pardos abrem grande vantagem em relação aos demais segmentos raciais; os brancos têm o dobro da presença dos pretos;

os amarelos apresentam um percentual proporcionalmente mais significativo; e os indígenas se apresentam com uma frequência pequena.

Agregando-se pretos e pardos que compõem o grupo de negros a representatividade é muito mais expressiva que os demais segmentos. E disso deduzo que os negros estavam bem preparados para a disputa do vestibular, resultado surpreendente, que contrasta com o resultado de estudos de Queiroz (2004, p..) e Teixeira (2003, p..) que demonstram que, quando o assunto é concorrência em vestibulares de universidades públicas, os negros estão em desvantagem em relação aos brancos.

Depois dos pardos, os brancos fizeram uma prova anterior para o mesmo curso, apresentando percentual superior ao dos pretos; enquanto os pretos apresentam maior percentual que os brancos ao prestar dois vestibulares para o mesmo curso.

TABELA 21 – POR QUE OPTOU PELO CURSO?

Cor	Por que Optou Pelo Curso?							Total
	Afinidade	Afinidade e melhor oportunidade no mercado de trabalho	Influência familiar	Melhor oportunidade no mercado de trabalho	Por segunda opção	Por titulação	Única instituição que oferece o curso	
Amarelo	2,36	0,00	0,00	0,34	0,68	0,00	0,00	3,38
Branco	15,54	0,34	0,00	1,35	3,72	0,34	0,00	21,28
Indígena	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34
Pardo	36,15	0,34	2,03	8,11	13,85	2,03	1,35	63,85
Preto	6,42	0,34	0,00	1,69	1,69	0,68	0,34	11,15
Total	60,81	1,01	2,03	11,49	19,93	3,04	1,69	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Ao considerar a escolha do curso por “afinidade”, percebe-se um alargamento dos percentuais entre os segmentos raciais. Verifica-se nitidamente o distanciamento dos pardos para os demais: os brancos distanciam-se mais que o dobro dos pretos, e os amarelos, de forma considerável, do dos indígenas. É interessante observar que eles assinalam com baixa frequência a influência familiar e a intersecção entre afinidade e

mercado de trabalho, indicando que esses alunos podem estar em busca de independência e realização pessoal ao definirem suas escolhas.

Se considerado o ingresso “por segunda opção”, um quinto deles ingressou por esse processo e isso é comum para todos os grupos, se mantidas as devidas proporções.

6.4.3 Discriminação Racial e Ação Afirmativa

TABELA 22 – SOFREU DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA OU DE COR?

Cor	Já Sofreu Alguma Discriminação Étnica ou de Cor?		Total
	Não	Sim	
Amarelo	3,20	0,36	3,56
Branco	19,93	1,42	21,35
Pardo	55,52	7,83	63,35
Preto	6,41	5,34	11,74
Total	85,05	14,95	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Dentre os estudantes pesquisados (ver Tabelas 22, 23 e 24), 85,05% assinalaram que não sofreram discriminação étnico-racial. Dentre os que responderam que sim, houve respostas positivas quase em todos os grupos, e essas respostas, mantidas as proporcionalidades, têm peso semelhante, menos para os que se autodeclararam pretos, pois, quase metade deles afirmou já ter passado por situações de discriminação racial.

TABELA 23 – PRESENCIOU DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA?

Cor	Presenciou Discriminação Étnica?		Total
	Não	Sim	
Amarelo	2,16	1,08	3,24
Branco	6,47	15,47	21,94
Indígena	0,00	0,36	0,36
Pardo	27,70	35,10	63,31
Preto	2,88	8,27	11,15
Total	39,21	60,43	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Se comparados os dados da Tabela 23 com os da Tabela 22, percebe-se que cerca da metade dos alunos que respondeu nunca ter sofrido discriminação já a presenciou; e, desse grupo, o impacto é maior para os pretos, pois 8,27% deles, em um universo de 11,15%, já presenciaram situações de discriminação. Isso coincide com o fato de eles dizerem que já sofreram discriminação.

Por outro lado, dentre os pardos, cerca de 50% deles afirmam não ter presenciado discriminação. Isso pode evidenciar um desconforto para antenar-se à questão em razão das diferenças depreciativas imaginárias atribuídas pela sociedade aos negros; para o grupo de brancos, o reconhecimento da discriminação é proporcionalmente mais constante do que para o de pardos.

TABELA 24 – CONHECE PARENTES QUE POSSUEM PRÁTICAS RACISTAS?

Cor	Conhece Parentes que Possuem Práticas Racistas?		Total
	Não	Sim	
Amarelo	2,38	0,79	3,17
Branco	9,52	11,90	21,43
Indígena	0,00	0,40	0,40
Pardo	34,13	29,37	63,49
Preto	5,16	6,35	11,51
Total	51,19	48,81	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Os alunos que não conhecem parentes que possuem práticas racistas (51,19%) (ver Tabela 24) representam um número um pouco maior dos que declararam conhecer parentes que praticam o racismo (48,81%). Logo, percebe-se um estreitamento do percentual entre as duas categorias: a primeira está um pouco acima de 1,0% que a segunda. Nota-se que o número de pretos (5,16%) foi menor que o de brancos que respondeu “não” (9,52%) e o de pretos que respondeu sim (6,35%). Houve um contingente maior dos que responderam “não”, contudo mais brancos disseram “sim” (11,90%) do que “não” (9,52%).

6.4.4 Ação Afirmativa

TABELA 25 – CONHECE ALGUMA POLÍTICA DE COTAS?

Cor	Conhece Alguma Política de Cotas?			Total
	Não	Sim e estou incluído	Sim, mas não estou incluído	
Amarelo	2,80	0,70	0,00	3,50
Branco	18,53	0,70	1,40	20,63
Indígena	0,00	0,00	0,35	0,35
Pardo	47,55	5,59	11,19	64,34
Preto	8,04	1,05	2,10	11,19
Total	76,92	8,04	15,03	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Os dados mostram que a maioria dos alunos (76,92%) assinalou que desconhece políticas de cotas e, entre estes, os negros (pretos + pardos), com um total de 55,59%. Isso ratifica que os brasileiros começam a discutir com atraso as “questões da sociedade” referentes as medidas compensatórias, Gomes(2005).

O percentual de alunos pardos é maior (47,55%) e distancia-se visivelmente dos demais segmentos raciais. Os pretos apresentam-se em menor percentual (8,04%) que os brancos (18,53%). Isto significa que os pretos conhecem mais que os brancos alguma políticas de cotas. Para os poucos indígenas que ingressaram, a observação dos dados vai indicando que esses poucos que acessaram não foram inclusos na política de cotas. É possível que esse item indique que, para os indígenas, a realidade educacional seja mais adversa. A investigação dessa hipótese também pede investigação.

TABELA 26 – COM QUAL POLÍTICA DE COTAS CONCORDA PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR?

Cor	Com Qual Política de Cotas Concorda?					Total
	Reserva de vaga para população pobre	Reserva de vaga para população pobre, afrodescendente e indígene	Reserva de vagas para afrodescendentes e indígenes	Reserva exclusiva para afrodescendentes	Sou contra política de cotas	
Amarelo	1,71	0,34	0,00	0,00	1,37	3,42
Branco	6,85	2,05	0,00	0,34	11,99	21,23
Indígena	0,00	0,00	0,00	0,00	0,34	0,34
Pardo	18,49	10,61	1,71	0,34	32,53	63,70
Preto	2,74	1,03	1,37	0,00	6,16	11,30
Total	29,79	14,04	3,08	0,68	52,40	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Percebe-se, pela Tabela 26, que um terço dos alunos ingressantes é favorável à adoção de política de cotas para pessoas pobres. Porém, quando inserida a questão racial em conjunto com a questão de classe, a adesão cai para 13,70%. A defesa da exclusividade das cotas para afrodescendentes é dada por apenas 0,68% dos ingressantes. De qualquer forma, temos que um pouco mais da metade, 52,40%, é desfavorável a esse tipo de medida. Isso é similar à discussão que ocorre em nosso país, conforme explicado no capítulo “Elementos para compreender o racismo no Brasil”.

Existe um grupo que não reconhece as cotas como necessidade para a sociedade, e esse grupo não é composto apenas de pessoas brancas. O posicionamento dos alunos parece refletir isso, pois não existe consenso sobre a necessidade de cotas como medidas de ação afirmativa.

TABELA 27 – AÇÃO MAIS EFETIVA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INCLUSÃO DE AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR

Ação mais efetiva para afrodescendentes ingressar no ensino superior	Cor					Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	
Abrir mais vaga nas universidades públicas	0.00	1.02	0.00	4.41	1.02	6.44
Melhorar a educação pública	3.05	17.63	0.34	50.17	7.80	78.98
Melhorar a educação pública básica reservar parte das vagas nas universidades públicas para afrodescendentes e indiodescendentes	0.00	0.00	0.00	0.34	0.00	0.34
Melhorar a educação pública básica, abrir mais vagas nas universidades públicas e reservar mais vagas nas instituições superiores particulares	0.00	0.00	0.00	2.03	0.00	2.03
Melhorar a educação pública e abrir mais vagas nas universidades públicas	0.34	2.03	0.00	2.37	1.36	6.10
Reservar mais vaga nas instituições superiores particulares	0.00	0.00	0.00	1.02	0.00	1.02
Reservar parte das vagas nas universidades públicas para indiodescendentes	0.00	0.34	0.00	0.34	0.00	0.68
Reservar parte das vagas nas universidades públicas para afrodescendentes e indiodescendentes	0.00	0.00	0.00	3.05	1.02	4.07
Todas	0.00	0.00	0.00	0.34	0.00	0.34
Total	3.39	21.02	0.34	64.07	11.19	100.00

Fonte direta: IFPA 2009

A proporção de posicionamento é similar em todos os grupos, à exceção dos indígenas, pois é um grupo muito pequeno 0,34%. Em todos eles, cerca da metade é contra a adoção de cotas. Aqui, talvez, exista um desconhecimento a respeito da condição da população negra em geral em nosso país, porque, aqui, dentre os pobres, uma grande parcela é negra. Desse modo, é bem possível que, na avaliação de muitos estudantes, muito em função do discurso ideológico da igualdade, não se manifeste a percepção sobre a realidade da pobreza em nosso país. Para a população negra existe, então, a dupla discriminação: por ser pobre e por ser preto.

As respostas dadas pelos alunos, de acordo com a Tabela 27, no que diz respeito à forma de resolver os problemas de acesso ao nível superior, indicam que 78,98% acreditam que, se houver melhoria da qualidade de ensino de Educação Básica na rede pública, haverá condições de equacionar, ou seja, tornar mais justo o acesso. As outras possíveis formas de contribuir para essa mudança, segundo as respostas coletadas, parecem ter pouco impacto e concentram-se na crença de que seja preciso ampliar o número de vagas nas universidades públicas.

A reflexão sobre o impacto racial e até mesmo socioeconômico-cultural parece inexistente para a maioria dos grupos, mas salta aos olhos que a defesa da adoção do sistema de cotas só ocorre entre pardos e pretos, mesmo que em pequeno número. Há indícios, então, de que nesse grupo exista a percepção sobre o impacto do racismo na determinação do acesso e do tipo de acesso de alunos negros em cursos superiores.

Uma observação final é que o percentual dos alunos que defende a reserva de vagas em universidades públicas (0,34%) é menor do que os que defendem a reserva de vagas em universidades particulares (2,03%).

Para a maioria dos alunos, principalmente os pardos, a ação mais efetiva para o ingresso de afrodescendentes no Ensino Superior (ver Tabela 27) é o investimento na melhor qualidade da Educação Básica pública, considerando que estes estudaram em escola pública (ver Tabela 15) e fizeram cursinho para o vestibular (ver Tabela 17), porque a escola da Educação Básica não prepara adequadamente (ver Tabela 18).

6.5 Participação dos Alunos por Cor e Sexo nos Cursos de Alta, Média e Baixa Concorrência

Os estudos de Queiroz (2004) e Teixeira (2003) indicam uma hierarquização das carreiras (cursos) no nível superior de ensino, que evidencia o *status* socioeconômico do estudante como delimitador de espaço. Portanto, há uma semelhança na categorização dos cursos deste estudo que teve como critério a relação candidato/vaga: os *cursos de alta concorrência*, aqueles em que a disputa era acima de 20 candidatos por vaga; os *cursos de média concorrência*, aqueles que concorreram na variação de 10 a 20 candidatos por vaga; e os de *baixa concorrência*, aqueles que concorreram na variação de 0 a 10 candidatos por vaga.

Desta forma, busquei evidenciar variáveis importantes, neste estudo, como cor e sexo, que refletem na oportunidade de acesso e permanência dos alunos que

acessaram, em 2009, os cursos de alta, média e baixa concorrência no IFPA. As informações quanto à participação dos alunos por cor (ver Tabela 28) nos cursos de alta, média e baixa concorrência são as seguintes:

- Nos cursos de alta concorrência: amarelos (1;01%); brancos (10;74%); indígenas (0%); pardos (19;13%); pretos (3;65).
- Nos cursos de média concorrência: amarelos (1;02%); brancos (6;72%); indígenas (0;34%); pardos (31;20%); pretos (5;05%).
- Nos cursos de baixa concorrência: amarelos (1;35%); brancos (3;69%); indígenas (0%); pardos (13;76%); pretos (3;65%).

6.5.1 Participação dos Alunos por Cor nos Cursos de Alta, Média e Baixa Concorrência

TABELA 28 – COR E CURSO SEGUNDO AS CATEGORIAS:
ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA

Curso		Cor					Total	
		Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto		
Concorrência	Alta	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação	0,00	1,68	0,00	3,02	0,67	5,37
		Licenciatura Plena em Biologia	0,00	3,36	0,00	2,01	1,01	6,38
		Engenharia de Controle e Automação	0,00	3,02	0,00	1,68	1,34	6,04
		Tecnologia em Gestão Pública	0,34	2,01	0,00	9,06	0,34	11,74
		Engenharia de Materiais	0,67	0,67	0,00	3,36	0,00	4,70
	Média	Licenciatura Plena em Geografia	0,00	0,67	0,00	8,72	0,67	10,07
		Licenciatura Plena em Letras	0,00	1,34	0,34	3,02	1,01	5,70
		Licenciatura Plena em Pedagogia	0,34	1,68	0,00	7,05	1,01	10,07
		Licenciatura Plena em Química	0,34	1,68	0,00	4,36	1,01	7,38
		Tecnologia em Saneamento Ambiental	0,34	0,34	0,00	5,03	1,01	6,71
	Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações	0,00	1,01	0,00	3,02	0,34	4,36	
	Baixa	Licenciatura Plena em Física	1,01	2,35	0,00	6,04	1,01	10,40
		Licenciatura Plena em Matemática	0,34	1,34	0,00	7,72	1,68	11,07
	Total		3,36	21,14	0,34	64,09	11,07	100,00

Fonte direta: IFPA 2009

Percebe-se que a maioria dos alunos dos cursos superiores do IFPA, ingressos em 2009, concentra-se nos cursos de média concorrência. Os negros (pardos + pretos) têm a participação mais expressiva que os demais segmentos raciais (ver Tabela 28). Nesta categoria, a participação dos pretos (5,05%) está abaixo da participação dos brancos, que é de 6,72%.

Os cursos de Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia têm a maior participação dos estudantes e são os mais concorridos da categoria, ambos com 10,07%, e a respectiva concorrência de 13,75 e 13,45 candidatos por vaga. Os negros (pretos + pardos) têm a maior participação nos referidos cursos. Já o binômio branco e preto tem igual participação (0,67%).

O curso menos concorrido, Licenciatura Plena em Química, tem a maior participação dos negros (pardos + pretos). Observa-se a participação dos indígenas somente nesta categoria, e os brancos têm menor participação no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental, enquanto os pretos têm menor participação no curso de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.

O segundo lugar em participação dos alunos cabe à categoria “alta concorrência”, com destaque para o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, que tem 33,80 candidatos por vaga. Os negros (pardos + pretos) têm participação maior que os demais segmentos raciais, mas os brancos têm maior participação que os pretos no curso.

No curso de Engenharia de Materiais, o menos concorrido da categoria alta concorrência, os pardos têm participação, porém os pretos estão ausentes. Observa-se que, na categoria de alta concorrência, os brancos têm maior participação do que os pretos.

No curso de Licenciatura Plena em Biologia, os brancos têm maior participação que os demais segmentos raciais, ao passo que os pretos têm maior participação no curso de Engenharia de Controle e Automação, terceiro da concorrência, o que contraria os estudos de Teixeira (2003) e Queiroz (2004), em que os pretos aparecem mais presentes nos cursos de licenciatura, enquanto as Engenharias são considerados cursos de preferência dos brancos.

Nos cursos de baixa concorrência, Licenciaturas Plenas em Física e Matemática, os negros (pardos + pretos) têm participação mais expressiva que os demais contingentes. O curso de Licenciatura Plena em Matemática é o de menor concorrência

da categoria, com apenas 9,23 candidato/vaga, e os negros (pardos + pretos) têm a maior participação. Os pretos (1,34%) têm participação menor que a dos brancos (1,68%) neste curso.

Percebe-se, de modo geral, uma participação muito diferenciada entre os segmentos raciais. Considerando o pertencimento racial, evidencia-se que os negros (pardos + pretos) têm algumas vantagens em relação aos brancos, como, por exemplo, a participação mais expressiva no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, cuja concorrência é a mais acirrada da categoria de cursos de alta concorrência. Na categoria média concorrência, majoritária em participação dos estudantes, os negros (pardos + pretos) têm maior participação nos cursos de Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia, os mais concorridos desta categoria.

Ressalta-se que o curso de Tecnologia de Análises em Sistemas de Informação, pertencente à área de Informática, é o de maior concorrência candidato/vaga, enquanto os cursos de Licenciaturas Plenas em Matemática e Física têm concorrência pouco elevada, devido às exigências maiores em termos de conhecimentos matemáticos e de ciências exatas, o que corrobora o estudo de Queiroz (2004).

Assim, percebe-se que os negros (pardos + pretos) são a maioria em todas as categorias de concorrência, mas, em se tratando do binômio branco e preto, os pretos estão sempre em desvantagem de participação em relação ao branco, o que demonstra a existência do racismo educacional. Logo, infere-se que as pessoas de pele mais escura têm menor participação em todas as categorias de curso da instituição.

6.5.2 Participação dos Alunos por Sexo nos Cursos de Alta, Média e Baixa Concorrência

TABELA 29 – CONCORRÊNCIA E SEXO POR CURSO DE ALTA, MÉDIA E BAIXA CONCORRÊNCIA

Cursos	Cor	Sexo				Abstinência	Total
		Masculino		Feminino			
		Qtde	Percent	Qtde	Percent		
		Engenharia de Controle e Automação	amarelo	0	0,00		
pardo	3		15,00	2	10,00	0	5
preto	4		20,00	0	0,00	0	4
branco	7		35,00	2	10,00	0	9
indígena	1		5,00	0	0,00	0	1
Total	15		75,00	4	20,00	1	20
Engenharia de Materiais	amarelo		1	7,14	1	7,14	0
	pardo	6	42,86	4	28,57	0	10
	preto	0	0,00	0	0,00	0	0
	branco	1	7,14	1	7,14	0	2
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	8	57,14	6	42,86	0	14
Licenciatura Plena em Biologia	amarelo	0	0,00	0	0,00	0	0
	pardo	2	10,53	4	21,05	0	6
	preto	1	5,26	2	10,53	0	3
	branco	4	21,05	6	31,58	0	10
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	7	36,84	12	63,16	0	19
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	amarelo	0	0,00	0	0,00	0	0
	pardo	8	50,00	1	6,25	0	9
	preto	2	12,50	0	0,00	0	2
	branco	3	18,75	2	12,50	0	5
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	13	81,25	3	18,75	0	16
Tecnologia em Gestão Pública	amarelo	0	0,00	0	0,00	0	0
	Pardo	6	28,57	8	38,10	0	14
	Preto	0	0,00	1	4,76	0	1
	branco	1	4,76	3	14,29	0	4
	indígena	0	0,00	1	4,76	0	1
	Total	7	33,33	13	61,90	1	21

Alta Concorrência

Cursos	Cor	Sexo				Abstinência	Total
		Masculino		Feminino			
		Qtde	Percent	Qtde	Percent		
Licenciatura Plena em Letras	amarelo	0	0,00	0	0,00	0	0
	pardo	0	0,00	8	50,00	0	8
	preto	1	6,25	1	6,25	0	2
	branco	3	18,75	1	6,25	0	4
	indígena	0	0,00	1	6,25	0	1
	Total	4	25,00	11	68,75	1	16
	Licenciatura Plena em Geografia	amarelo	0	0,00	0	0,00	0
pardo		12	41,38	13	44,83	0	25
preto		1	3,45	1	3,45	0	2
branco		1	3,45	1	3,45	0	2
indígena		0	0,00	0	0,00	0	0
Total		14	48,28	15	51,72	0	29
Licenciatura Plena em Pedagogia	amarelo	0	0,00	1	3,33	0	1
	pardo	4	13,33	16	53,33	0	20
	preto	2	6,67	1	3,33	0	3
	branco	0	0,00	5	16,67	0	5
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	6	20,00	23	76,67	1	30
Licenciatura Plena em Química	amarelo	0	0,00	1	3,57	0	1
	pardo	7	25,00	8	28,57	0	15
	preto	4	14,29	1	3,57	0	5
	branco	4	14,29	3	10,71	0	7
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	15	53,57	13	46,43	0	28
Tecnologia em Saneamento Ambiental	amarelo	0	0,00	1	5,00	0	1
	pardo	5	25,00	10	50,00	0	15
	preto	0	0,00	3	15,00	0	3
	branco	0	0,00	1	5,00	0	1
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
	Total	5	25,00	15	75,00	0	20
Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações	amarelo	0	0,00	0	0,00	0	0
	Pardo	4	30,77	5	38,46	0	9
	Preto	0	0,00	1	7,69	0	1
	branco	2	15,38	1	7,69	0	3
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0

	Total	6	46,15	7	53,85	0	13
--	--------------	---	-------	---	-------	---	----

Baixa Concorrência	Cursos	Cor	Sexo				Abstinência	Total
	Licenciatura Plena em Matemática		Masculino		Feminino			
			Qtde	Percent	Qtde	Percent		
		amarelo	0	0,00	1	0,00	0	1
	pardo	6	50,00	16	18,75	0	22	
	preto	0	0,00	5	15,63	0	5	
	branco	1	9,38	3	3,13	0	4	
	indígena	0	0,00	0	0,00	0	0	
	Total	7	78,13	25	21,88	0	32	
		amarelo	1	3,23	2	6,45	0	3
		Pardo	16	51,61	2	6,45	0	18
		Preto	2	6,45	1	3,23	0	3
		branco	6	19,35	1	3,23	0	7
		indígena	0	0,00	0	0,00	0	0
		Total	25	80,65	6	19,35	0	31

Fonte direta: IFPA 2009

Quanto à categoria “sexo”, a Tabela 29 mostra a participação maciça dos homens (81,25%) sobre as mulheres (18,75%) no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, o mais disputado da categoria alta concorrência. Aqui, denota-se a desvantagem das mulheres em relação aos homens. Eles são maioria nas carreiras mais concorridas.

A participação de brancos e negros (pardos + pretos) é igual (35%). Entretanto, há expressiva vantagem na participação dos brancos (35%) sobre os pretos (20%). As mulheres brancas (12,25%) têm o dobro da participação das mulheres negras (pretas + pardas) (6,25%), e as mulheres pretas estão ausentes neste curso.

No curso de Tecnologia em Gestão Pública, o segundo mais concorrido desta categoria na relação candidato/vaga, as mulheres (61,90%) têm quase o dobro da participação dos homens (33,33%). Há significativa vantagem na participação das mulheres negras (pretas + pardas) (42,80%) sobre as mulheres brancas (14,29%), porém as mulheres pretas (4,76%) estão em desvantagem diante das mulheres brancas (14,29%). No curso de Engenharia de Controle e Automação, o terceiro mais concorrido da categoria alta concorrência, os homens são a maioria (75%). Os homens brancos (35%) têm participação acima do dobro dos homens pretos (15%). As mulheres pardas e as mulheres brancas têm igual participação (10%); as mulheres pretas estão ausentes.

No quarto curso da categoria alta concorrência, Licenciatura Plena em Biologia (único curso de licenciatura da categoria, já que os demais são os de Tecnologia e Engenharia), as mulheres (63,16%) têm quase o dobro da participação dos homens (36,84%). As mulheres brancas e negras (pardas + pretas) têm igual participação (31,58%), entretanto, as mulheres brancas (31,58%) têm o triplo da participação das mulheres pretas (10,53%). A participação dos homens brancos (21,05%) apresenta expressiva vantagem sobre os homens pretos (5,26%).

No quinto curso da alta concorrência, o de Engenharia de Materiais, os homens têm maior participação (57,14%). Os homens pardos têm participação predominante no curso (42,86%). Os homens brancos (7,14%) têm significativa participação, entretanto, os homens pretos não têm participação no curso.

Nos cursos de média concorrência, as mulheres são maioria. Elas estão mais presentes no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (76,67%), onde as mulheres negras (pretas + pardas) (56,66%) têm participação maior do que a das mulheres brancas (16,57%), enquanto estas têm larga vantagem de participação sobre as mulheres pretas (3,33%).

No curso de Licenciatura Plena em Geografia, as mulheres negras (pretas + pardas) (48,28%) são maioria, com significativa vantagem sobre as mulheres brancas (3,45%). As mulheres pretas e brancas têm participação igual (3,45%). Os homens negros (pardos + pretos) (44,83%) têm participação expressiva sobre os homens brancos (3,45%). Os homens brancos e pretos têm igual participação (3,45%).

No curso de Licenciatura Plena em Letras, os homens brancos (18,75%) têm o triplo da participação dos homens pretos (6,25%). As mulheres negras (pretas + pardas) (56,25%) têm maior participação do que as mulheres brancas (6,25%) e as mulheres brancas e pretas têm igual participação (6,25%).

Nos cursos de baixa concorrência, os homens têm maior participação, com domínio dos homens negros (pretos + pardos) neste grupo. Os homens brancos (22,49%) têm maior participação que os homens pretos (6,45%).

No curso de Licenciatura Plena em Matemática, os homens negros (pretos + pardos) 65,63% têm participação relevante sobre os homens brancos (9,38%) e os homens pretos (15,3%) têm vantagem de participação sobre os homens brancos (9,38%). As mulheres pardas (18,75%) têm maior participação do que as mulheres brancas (3,13%) e as mulheres pretas não têm participação neste curso.

O curso de Licenciatura Plena em Física é o de maior participação de homens na categoria. Os homens negros (pretos + pardos) (58,06%) têm participação acima do dobro dos homens brancos (19,35%) no curso. Os homens pretos (6,45%) estão em desvantagem de participação em relação aos brancos. As mulheres negras (pretas + pardas) (7,68%) têm participação maior que as mulheres brancas (3,23%) e as mulheres pretas e brancas têm igual participação (3,23%).

Percebe-se, no geral, que, no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, o mais acirrado candidato/vaga de alta concorrência, as mulheres têm pequena participação. Todavia, elas têm presença mais expressiva que os homens no curso de Licenciatura Plena em Química, o segundo mais concorrido da categoria. As mulheres têm a maior participação nos cursos da categoria média concorrência, especialmente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Nos cursos de baixa concorrência, os homens têm maior participação. O curso de Licenciatura Plena em Física é o de maior participação de homens da categoria de baixa concorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmado anteriormente, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de conhecer e analisar o perfil sócio-étnico-racial dos discentes ingressos em 2009, nos cursos superiores do IFPA, a fim de contribuir para as discussões sobre a implementação de medidas de ações afirmativas, para ampliar e garantir o acesso de negros (as) no ensino superior do IFPA.

Os dados da pesquisa, referentes aos alunos que ingressaram nos cursos superiores do IFPA, em 2009, mostram que a instituição tem representação de todos os segmentos raciais, de acordo a nomenclatura adotada pelo IBGE, mas revelou também, segundo a auto-atribuição dos estudantes, um espaço de predominância negra (pretos + pardos) com representação majoritária dos pardos.

A agregação (OSÓRIO, 2003) de pretos e pardos tem a vantagem de dissolver o problema limítrofe entre os dois segmentos raciais. Porém, apresenta-se outra questão porque a autoatribuição de pardo pode ser a fonte de toda ambigüidade na explicação do pertencimento racial, mais especificamente na fronteira entre o pardo e o branco. Em virtude da miscigenação característica do estado do Pará, para os alunos do IFPA que se auto-atribuíram como pardos, existe a possibilidade de que, entre eles, possam existir pardos (mestiços) só de brancos com amarelos e /ou indígenas, ou só de negros com amarelos e indígenas - o que poderá ocorrer de os pardos terem as características de pele escura, cabelos lisos e/ou pele clara, cabelos crespos. E isso, a depender do contexto, pode ou não ser identificador de negritude.

O estudo traz reflexões sobre a condição dos pardos no Pará, onde, em função da descendência indígena e africana, das condições climáticas e da inserção no contexto nacional, é mais comum que a população se identifique como parda mesmo. Daí, observa-se a necessidade de uma futura investigação no IFPA com a intenção de compreender e traçar o perfil dos alunos pardos do IFPA.

Infere-se que os alunos pretos do IFPA são de pele mais escura, cabelos crespos, lábios grossos e nariz achatado. Estão efetivamente sub-representados na instituição e precisam de uma devida atenção, pois são os pretos que mais sofrem discriminação racial com frequência (GARCIA, 2007; GOMES, 2005; SALES AUGUSTO, 2005 e outros)

e precisam lutar diariamente para vencer a situação de desconforto em relação às suas características fenotípicas (tez, cabelo, lábios).

Os jovens na faixa etária entre 16 e 20 anos são maioria e ingressam em todas as categorias de cursos de alta, média e baixa concorrência (ver Tabela 4). Os negros (pretos + pardos) têm maior participação em todas as categorias. Porém, entre os pardos, observei um índice maior de alunos com idade acima de 50 anos e que estão nas categorias de alta e baixa concorrência. Inferi, conseqüentemente, que esse indicador sugere um atraso - ou na escolaridade ou nas condições de ingresso no Ensino Superior desses alunos - em função da estrutura racista no sistema de educação e/ou das condições econômicas deles, o que lhes produziria algum prejuízo em relação aos alunos brancos ingressantes, corroborando, assim, a existência de um racismo institucional no campo da educação brasileira.

Dentre os cursos da categoria alta concorrência (ver Tabela 28), estão: Engenharia de Controle e Automação; Engenharia de Materiais; Licenciaturas em Biologia; Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação e Tecnologia em Gestão Pública; os negros (pardos + pretos) têm maior participação que os demais segmentos raciais. Contudo, ressalto que, nesta categoria, os brancos têm maior participação que os pretos.

Os cursos de maior concentração de alunos do Ensino Superior do IFPA (ver Tabela 28) estão na categoria média concorrência e são: Licenciaturas em Letras; Licenciaturas em Geografia; Licenciaturas em Pedagogia; Licenciaturas em Química; Tecnologia em Saneamento Ambiental e Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações. Nessa categoria, os negros (pardos + pretos) têm participação mais expressiva que os demais segmentos raciais. Segundo Queiroz (2004), alguns destes cursos, bloco constituído mais de licenciaturas, são considerados de médio prestígio.

No curso menos concorrido da categoria média concorrência, Licenciatura Plena em Química (ver Tabela 28), a maior participação é dos negros (pardos + pretos). O indígena somente tem participação na categoria de média concorrência, e o branco no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental, enquanto os pretos têm menor participação no curso de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações nessa categoria.

Por sua vez, nos cursos de baixa concorrência (ver Tabela 28) estão as Licenciaturas em Física e as Licenciaturas em Matemática. Os negros (pardos + pretos) têm participação mais expressiva na categoria que os demais contingentes raciais. É

importante salientar que os pretos têm menor participação que os brancos e que os pardos apresentaram-se com maior contingente na categoria. Tal fato expressa uma sistemática composição racial na ocupação das vagas do IFPA, onde os cursos de maior prestígio são integrados por brancos, e os de baixo prestígio são integrados por pretos, em sua maioria. Isso confirma a desvantagem dos pretos em relação aos brancos em toda a trajetória do estudo e ratifica as ideias de Henriques (2001).

Quanto ao sexo, os homens são maioria no ensino superior do IFPA, mas ressalta-se que as mulheres estão bem representadas, principalmente em se tratando de uma instituição criada sob a ótica masculina. Isso remete à luta da mulher na busca de ocupar espaços tradicionalmente considerados masculinos. Porém, no curso mais disputado, o de Tecnologia em Análise de Sistemas de Informação, os homens (81,25%) tiveram maioria esmagadora sobre as mulheres (18,75%). Quando a disputa é acirrada e, sobretudo em curso de Tecnologia, as mulheres enfrentam desvantagens.

As mulheres têm a mais elevada participação nos cursos de média concorrência (ver Tabela 28), especificamente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, onde a participação maior é das mulheres negras (pretas + pardas), assim como também indicam os estudos de Queiroz (2004), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição na qual o curso de Pedagogia é considerado ora de “escuros” e ora de “claros”, e também nos estudos de Brito e Carvalho (1978 apud Queiroz, 2004, p...), que demonstram ser o curso de Pedagogia considerado um curso de baixo *status*.

As mulheres brancas têm maior participação no Ensino Superior do IFPA que as mulheres pretas. No curso de Tecnologia em Gestão Pública, o segundo mais concorrido candidato/vaga da categoria alta concorrência, as mulheres negras (pretas + pardas) (61,90%) têm quase o dobro da participação dos homens (33,33%). Há significativa vantagem na participação das mulheres negras (pretas + pardas) (42,80%) sobre as mulheres brancas (14,29%), porém as mulheres pretas (4,76%) estão em desvantagem diante das mulheres brancas (14,29%). Nos cursos de baixa concorrência, Licenciaturas em Física e Matemática, os homens têm maior participação, mas há uma expressiva participação das mulheres, principalmente no curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Confirma-se a necessidade de o IFPA rever os mecanismos de ingresso em seus cursos superiores, pois somente a prática educacional universalista não é suficiente para resolver as questões do estudante preto que pleiteia uma vaga na instituição, segundo Carvalho (2005), apenas a concorrência foi universalizada, mas não as condições para

competir. Disto decorre a necessidade de ações afirmativas que propiciem a inserção destes estudantes na instituição.

Com relação à renda, a faixa de um a três salários mínimos (ver Tabela 7) é bastante significativa, pois comprova que a maioria dos alunos do IFPA não é oriunda de famílias de alto poder aquisitivo, e o acesso aos cursos de maior concorrência está diretamente relacionado à renda familiar e à escolarização dos pais. Os negros que têm menor renda acessam proporcionalmente em menor quantidade os cursos de maior concorrência (ver Tabela 28).

Significativa maioria dos alunos (ver Tabela 15) é oriunda de escola pública básica. Nesse contexto, os pardos são maioria, havendo um amplo distanciamento do percentual dos pardos para os outros segmentos raciais em todas as categorias. Os brancos que estudaram toda a educação básica em escola pública estão mais presentes que os pretos, quase de forma equilibrada; mas os brancos que estudaram toda a educação básica em escola particular têm presença duplicada em relação aos pretos. Entre os que estudaram a maior parte em escola pública, os brancos têm mais do dobro da presença dos pretos; e, dos que estudaram a maior parte em escola particular, os brancos têm presença mais significativa em relação aos pretos.

Percebi que o baixo grau de escolaridade dos pais (ver Tabelas 11, 12 e 13) pode influenciar em condições mais desfavoráveis aos alunos, principalmente ao grupo de pretos, que é o que se encontra no topo da desvantagem, em se tratando do binômio branco e preto, por diversos motivos, como o abandono precoce dos estudos para se engajar no mercado de trabalho e mesmo pela carência da bagagem cultural e educacional dos pais.

A maioria dos estudantes (ver Tabela 22) não sofreu discriminação étnico-racial e, dentre os que já foram discriminados, mantiveram-se, em todos os grupos, as proporcionalidades com peso semelhante, exceto os pretos, que, para quase metade deles, já existiram situações de discriminação racial. Deduzo que estes são o que apresentam tez escura, cabelos encrespados, lábios grossos e formato do nariz mais achatado, os indicadores fenotípicos da negritude e alvo de preconceitos estéticos.

Os estudantes desconhecem, em sua maioria (ver Tabela 25), políticas de cotas para os negros (pretos + pardos) (55,59%); o número de alunos pardos (47,55%) é maior e distanciou-se visivelmente dos demais segmentos raciais. Os pretos apresentam-se em

menor número percentual (8,04%) que os brancos (18,53%). Isto significa que os pretos conhecem mais que os brancos alguma política de cotas.

Os poucos indígenas que acessaram os dados, no Ensino Superior do IFPA, indicaram que não foram incluídos na política de cotas. Logo, é possível que esse item indique que, para os indígenas, a realidade educacional seja mais adversa. A investigação dessa hipótese também pede investigação.

Percebe-se, na Tabela 26, que um pouco mais da metade, 52,40%, é contra políticas de cotas. Isso é similar à discussão que ocorre em nosso país, conforme explicado no segundo capítulo. Existe um grupo que não reconhece as cotas como necessidade para a sociedade, e esse grupo não é composto apenas de pessoas brancas. O posicionamento dos alunos parece refletir isso. Não existe consenso sobre a necessidade de cotas como medidas de ação afirmativa.

Os alunos que acessaram os cursos superiores do IFPA, em 2009, são negros (pretos + pardos), majoritariamente pardos e homens, na faixa etária entre 16 e 20 anos, que estudaram a Educação Básica em escola pública, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma grande representação dos negros ingressantes em 2009, no ensino superior do IFPA. Nessa direção, inviabiliza-se a discussão para implementação de ações afirmativas que ampliem o acesso de negros (as) no IFPA. Portanto, ressalta-se que a contribuição desta pesquisa consistiu em trazer elementos para a reflexão de como o conjunto de estudante do IFPA não é homogêneo, evidenciando-se especificidades. Se, por um lado, foi possível perceber que o número de negros (pretos + pardos) mostra-se em vantagem em relação aos brancos, foi possível também constatar que outras variáveis perseguem os pretos e os colocam em situação de desvantagem em relação aos alunos brancos, para além do racismo presente na sociedade brasileira, tais como: nível de escolarização dos pais, inserção no mercado de trabalho e poder econômico.

Ao final da pesquisa, compreendi que realizar um estudo, partindo de questões fechadas, dificultou uma análise mais consistente sobre a realidade do IFPA, pois as respostas obtidas não foram suficientes para elucidar a todas as informações/indagações que surgiram no decorrer da análise dos dados. Como não podia deixar de ser, este estudo trouxe algumas respostas surpreendentes que abriram questões para futuras

investigações: Que outros motivos fariam com que os alunos cursassem ou não pré-vestibulares? Que elementos direcionam a autoidentificação massiva de pardos no Pará?

A elucidação de tais perguntas pede um estudo histórico geográfico sobre a formação racial no Pará e um estudo qualitativo com os alunos do IFPA.

Considero haver desenvolvido um estudo preliminar sobre o tema no IFPA e acredito, também, que sua importância reside no fato de agregar um pouco mais de conhecimento sobre um tema ainda tão pouco explorado na instituição.

Sugere-se ao IFPA a formulação de atividades e programas que estimulem a permanência dos alunos, tendo em vista que há estudantes que trabalham e/ou cujas famílias têm renda familiar salarial inferior a três salários mínimos, condição esta mais recorrente entre os alunos pretos. É, ainda, necessário que o IFPA continue investindo em curso pré-vestibular para oportunizar o acesso de minorias (indígenas e pretos) no ensino superior da instituição.

Ressaltam-se, agora, as respostas das questões iniciais da pesquisa:

Qual o perfil social, econômico e racial dos estudantes no Ensino Superior do IFPA?

Os alunos que acessaram os cursos superiores do IFPA, em 2009, são negros (pretos + pardos), majoritariamente pardos. Encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos, e os homens são maioria. Estudaram a Educação Básica em escola pública. São oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, cuja faixa salarial de um a três salários mínimos é predominante. Nesse contexto, os negros têm a maior participação nos cursos de média concorrência, especialmente nos cursos de Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia.

Como os discentes dos cursos superiores do IFPA concebem a política de cotas?

A maioria dos alunos desconhece as políticas de Ações Afirmativas (cotas). Mas, ao posicionar-se sobre o acesso de negros no Ensino Superior, a maioria se declarou contra. Os negros (pretos + pardos), que constituem o grupo de maior contingente, declararam-se contrários à cota. Depois dos negros (pardos), os brancos formam o grupo que apresentou maior rejeição às cotas. Porém, um grupo significativo de pretos rejeita as cotas, e estes têm sub-representação na instituição.

Que medidas de Ação Afirmativa vêm sendo desenvolvidas no IFPA?

No subcapítulo *As ações afirmativas desenvolvidas no IFPA*, onde se discorreu sobre as ações afirmativas desenvolvidas no IFPA, observei que a instituição vem investindo significativamente em políticas de ações afirmativas para preparação do professor, com o objetivo de atender à Lei 10.639/03 e, desde 2006, após a realização do Projeto PICEFET, que objetivava a inclusão de afrodescendentes e índios descendentes na universidade, a Instituição não tem investido em políticas de ações afirmativas de acesso e permanência.

REFERÊNCIAS

ADESKY, Jacques d'. **Antirracismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

AMARAL, Assunção José P. **Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém**. Belém: CEJUP, 2002.

ARAÚJO, Alcione. O preconceito *cordial*. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 05 jan. 1997.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro, 1979.

BASTOS, Antônio Barra. **Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial: estudo histórico**. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1988.

BENTES, Aroldo. **Concepção e prática do ensino médio Integrado: a percepção dos professores da ETF DE Palmas–Tocantins**. 2009. Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília.

BENTO, Maria Aparecida. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negro. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BERTUCCI, Janete Laura de Oliveira. **Metodologia para a elaboração básica de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de Pós-graduação lato sensu**. São Paulo: Atlas, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, Sari Kinnop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO, Augusto. **Lei 12.089/2009**. Relator da Comissão do Senado Federal. 2009.

BORDEAU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Maria Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

BORDEAU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2009.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 janeiro de 2003. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007.

BRASIL. MEC/SESU – **REUNI**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2009

BRASIL. **Lei 12.089**, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Disponível em <<http://www.leidireiro.com.br>. Acesso em novembro de 2009.

BRASIL. MEC. **Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009.

BRANDÃO. Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.25, n. 3, set./dez./1999: 17 – 29.

BRANDÃO. André. **Avaliação da política de ação afirmativa para permanência de alunos negros na UFF**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: ATTAR, 2006.

CASHMORE, Ellis. **Dictionary of Race and Ethnic Relations**. Londres, Routledge. 1996.

CASHMORE, Elias. **Dicionários de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E.; HENRIQUES, R. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação**. São Paulo, 2003.

ClAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica**: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, v.27, n. 96 – Especial, p. 911 – 934, out. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Flacso, 2000a.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Cortez, 2006.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: **Reforma do Estado e Democracia no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

ESTATUTO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Belém .2009.

FERNANDES. Florestan. **A integração de negros na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Celso. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado de ensino técnico**. Brasília: INEP, 2006.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. A Universidade pública como direito dos jovens negros(as) – experiência do programa ações afirmativas na UFMG. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRIGULOEVICH, José. Religión, racismo y discriminación racial. **Revista Investigaciones Soviéticas**. 1983.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil**: argumentado pela ação afirmativa. *AfroAsia*, Salvador, n. 18, p. 235-261. 1996.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HANDFAS, Anita. A reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: **A Formação do cidadão produtivo** – a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. São Paulo: Col. Textos Para Discussão nº 807, 2000.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2006. Rio de Janeiro: 2006. p. 245-248. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2006/indic_sociais2006.pdf>. Acesso em 2009.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blucher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

JUSTINO, Diogo; MANUEL, Davi. **Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil**: o movimento negro e a luta pela democratização das Universidades. Programa Regional de Becas CLACSO, 2002.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e prática do professor**. São Paulo: Moderna; Brasília: Editora UnB, 2005.

LOPES, Maria Auxiliadora; SANTANA, Braga; Maria Lúcia. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e Imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MASSON, M.A. **Educação, formação profissional e transformações no processo de produção capitalista**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.20, n. 3 set./dez.1994.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil**: um debate em curso. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Col. Políticas da Cor)

MEIRELE, C. M.S. **Das artes e ofícios à educação tecnológica**: 90 anos de história. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa**: histórias e debates no Brasil. São Paulo: 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo**: da desigualdade à intolerância. São Paulo em perspectiva, 4 (2) abr./jun.,/ p.p. 51 – 54, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, nº 22, mar. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OSÓRIO, Rafael Guerreiros. **O sistema classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Texto para discussão, n. 996. 2003.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de Instituições Públicas Profissionalizantes**: um olhar sobre os Centros Federal de Educação Tecnológica. Dissertação de Mestrado UnB. 2009. Brasília.

PAIXÃO, Luiz Carlos da Rocha. **Políticas afirmativas e educação**: A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Pará. 2006. Belém.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (Orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008**. Rio de Janeiro: LAESER – Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais / Garamond, 2008.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede federal de educação profissional e o desenvolvimento local**. Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes.2003. Rio de Janeiro.

PESQUISA QUANTITATIVA. Disponível em: <<http://www.pesquisaquantitativa.com.br>>. Acesso em 2009.

PINTO, Giselle. **Histórias de vida e sucesso**: Disponível em: <[http://www.fiocruz.br/ehosudeste/templates/htm/viiincontro/uma análise das trajetórias de mulheres negras estudantes de pós-graduação da UFF. <textosIntegra/GisellePinto.pdf](http://www.fiocruz.br/ehosudeste/templates/htm/viiincontro/uma%20an%C3%A1lise%20das%20trajet%C3%B3rias%20de%20mulheres%20negras%20estudantes%20de%20p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFF.%20<textosIntegra/GisellePinto.pdf)>. Acesso em 2009.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROUNI. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/prouni/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=140. Acesso em 2009.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no Ensino Superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

ROCHA. H. S. C. **Relatório do desempenho vestibular 2006 – CEFET/PA**. Belém, 2006. Mimeo.

ROCHA. H. S. C. **Resgate e mapeamento da exclusão de afro descendentes no Ensino Superior dos CEFETs da Região Norte e Nordeste**: implicações nas políticas públicas. Belém, 2006. Mimeo.

ROCHA.H.S.C.; DUARTE,S.R.S. & FERREIRA, A.C.R. **Resgate e mapeamento da exclusão de afrodescendentes no ensino superior nos CEFET DA REGIÃO NORTE E NORDESTE**. I CONNEPT, Natal – RN, 2006.

RUA, M. G. Análise de Política Públicas: Conceitos básicos In: _____. **O Estudo da Política: Tópicos Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUA, Maria das Graças. **Estudo de Políticas**: Análises de políticas públicas, conceitos básicos. 1998.

SAMPAIO,H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Nupes, 2000.

SANTOS, Jailson dos. **A trajetória da Educação Profissional. 500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SANTOS, Jailson. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do Estado e do sistema educacional. In: **A Formação do cidadão produtivo - a cultura de mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: INEP, IPEA, 2006.

SANTOS, Joel Rufino dos. A Ação Afirmativa é um Princípio. In: **Questão de Raça**, nº 6, out./dez.. Centro de Estudos Afro-Asiático, p.p. 9 – 10, 1996.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Brasília, 2007. Tese (Doutorado em Sociologia). PPG-SOL, UnB, 2007. <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a10v23n1.pdf>

SANTOS, Sales Augusto dos. Projeto Passagem do meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SHIROMA, Eneida. **Política educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais e sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Maria Nilza da. *O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL*. Revista Espaço Acadêmico, n. 82, 2008. Disponível em: < <http://www.uel.br/inclusaosocial/pages/arquivos/iii-EBIS/trabalhos/pdf/Mariana%20Aparecida%20dos%20Santos%20Panta.pdf>>. Acesso em 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa**: percepção da “Casa Grande e Senzala. São Carlos: EDUSFCAR, 2004.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica racial. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WIEVIORKA, Michel. **L'démocratie à l'épreuve-nationalisme, populisme, ethnicité**. Paris: La Découverte, 1993.

UAB - http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1
UNESCO. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org>>. Acesso em: 10 maio 2009.

APÊNDICE

Questionário do Censo Étnico Racial

Matrícula: _____

Curso: _____

Ano de ingresso: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

1. Você está em qual faixa de idade?

- () De 16 a 20 anos
- () De 21 a 25 anos
- () De 26 a 30 anos
- () De 36 a 40 anos
- () De 41 a 45 anos
- () De 46 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

2. Estado civil:

- () Casado(a) ou em união consensual
- () Solteiro(a)
- () Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- () Viúvo(a)

3. Como você se define, segundo o IBGE?

- () branco
- () preto
- () pardo
- () amarelo
- () indígena

4. Qual é a renda mensal de sua família (some a sua renda com as das pessoas que moram em sua casa e informe um valor aproximado caso você não saiba exatamente qual é):

- () até 1 salário mínimo
- () de 1 a 3 salários mínimos
- () de 4 a 6 salários mínimos
- () de 7 a 9 salários mínimos

) acima de 9 salários mínimos

5. Qual a origem da sua renda familiar?

-) apenas do pai
-) apenas da mãe
-) do pai e da mãe
-) renda própria
-) outros(as)

6. Qual a sua participação na renda familiar?

-) não trabalha e recebe ajuda da família
-) trabalha e recebe ajuda da família
-) trabalha e contribui para o sustento da família
-) trabalha e é responsável pelo sustento da família
-) trabalha para seu sustento

7. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

-) Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental completo
-) Ensino Médio incompleto
-) Ensino Médio completo
-) Ensino Superior
-) Pós-graduação

8. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

-) Ensino Fundamental incompleto
-) Ensino Fundamental completo
-) Ensino Médio incompleto
-) Ensino Médio completo
-) Ensino Superior
-) Pós-graduação

9. Antes de ingressar no IFPA, você realizou seus estudos:

-) todo em escola pública
-) todo em escola particular
-) maior parte em escola pública
-) maior parte em escola particular

10. Antes de seu ingresso no IFPA, você realizou curso preparatório?

-) sim) não

11. O que levou a optar pelo curso?

- afinidade
- melhor oportunidade no mercado de trabalho
- influência familiar
- é a única instituição que oferece o curso
- segunda opção
- por titulação

12. Você se considera racista?

- sim
- não

13. Você já foi vítima ou presenciou alguma atitude discriminatória?

- sim
- não

14. Você conhece alguma política de ação afirmativa e está incluído em alguma no IFPA (cotas, bolsa-estágio)?

- não
- sim, mas estou incluído
- sim, mais não estou incluído

15. Em relação a políticas de cotas, você concorda mais com qual medida?

- reserva de vagas para a população pobre
- reserva de vagas para a população pobre, afrodescendente e índio-descendente
- reserva de vagas para afrodescendentes e índio-descendentes
- reserva exclusiva para índio-descendentes
- reserva exclusiva para afrodescendentes
- sou contra políticas de cotas

16. Em sua opinião, qual seria a ação mais efetiva para afrodescendentes e índio-descendentes ingressarem no Ensino Superior?

- melhorar a Educação Básica
- abrir mais vagas nas universidades públicas
- reservar mais vagas nas instituições de Ensino Superior particular
- reservar parte das vagas nas universidades públicas para afrodescendentes e índio-descendentes
- reservar parte das vagas nas universidades públicas para afrodescendentes
- reservar parte das vagas nas universidades públicas para índio-descendente

17. Tipo de estabelecimento que cursou a educação básica

- todo em escola pública
- todo em escola particular
- maior parte em escola pública
- maior parte em escola particular

18. Qual o principal motivo que o levou a frequentar o curso pré-vestibular?

- Meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular
- Meu colégio prepara para vestibular, mas o curso pré-vestibular ensina os “macetes”
- Para me atualizar, pois parei de estudar a algum tempo
- Meus amigos estavam fazendo curso pré-vestibular
- Recebi uma bolsa do curso pré-vestibular
- Outros motivos

19. Se você não frequentou curso pré-vestibular, qual o motivo principal de não fazê-lo?

- O ensino do meu colégio é suficiente para o vestibular
- Dificuldades econômicas
- O horário do curso pré-vestibular coincidiu com meu horário de trabalho
- Achei que poderia estudar por conta própria
- Meu colégio já oferece pré-vestibular integrado ao curso regular
- Outro motivo

20. Você já prestou algum exame vestibular antes? Quantos?

- Não
- Sim, um para o mesmo curso a que estou concorrendo
- Sim, um para o curso diferente daquele que estou concorrendo
- Sim, dois para o mesmo curso que estou concorrendo
- Sim, dois, para o curso diferente daquele que estou concorrendo
- Sim, mais de dois

21. Quantas vezes você prestou a prova do IFPA até ingressar no curso que está fazendo atualmente?

- Apenas uma vez
- Fez uma prova anterior para o mesmo curso
- Fez duas provas anteriores para o mesmo curso
- Fez uma prova anterior para outro curso
- Fez duas provas anteriores, com outras opções de curso

22 .Você trabalha?

() sim () não

23. Com que idade começou a exercer atividade remunerada?

() Antes de 14 anos

() De 14 a 18 anos

() De 18 a 21 anos

() Após 21 anos