



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS PENEDO
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

VALDINEIDE MARIA DA SILVA

**AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE COTAS
RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

**PENEDO, AL
2021**

VALDINEIDE MARIA DA SILVA

AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE COTAS
RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Artigo científico apresentado ao curso de pós graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Penedo, como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. James Washington Alves dos Santos.

PENEDO, AL
2021



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Penedo

Biblioteca

S586c

Silva, Valdineide Maria da.

As condições de acesso e permanência dos alunos de cotas raciais no Instituto Federal de Alagoas/ Valdineide Maria da Silva. – 2021.
28f.; il.

Orientação: Prof. James Washington Alves dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional) – Universidade Aberta do Brasil, Instituto Federal de Alagoas, Campus Penedo, Penedo, 2021.

1. Ações afirmativas. 2. Políticas públicas. 3. Cotas raciais - IFAL. 4. Educação profissional. I. Santos, James Washington dos. II. Título.

CDD: 379.26

Maria Luzia Alexandre de Oliveira
Bibliotecária/Documentalista
CRB-4/2159

VALDINEIDE MARIA DA SILVA

AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE COTAS
RACIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Artigo científico apresentado ao curso de pós graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Penedo, como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. James Washington Alves dos Santos.

Aprovado(a) em: 20/12/2021. Conceito Obtido: 9,3.

AVALIADORES (AS)



Prof. Dr. James Washington Alves dos Santos - Orientador

Instituto Federal de Alagoas



Prof. Dr. Cezar Nonato Bezerra Candeias – Membro externo

Universidade Federal de Alagoas



Prof. Dr. Odair José Silva dos Santos – Membro interno

Instituto Federal de Alagoas

AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE COTAS RACIAIS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

THE CONDITIONS OF ACCESS AND PERMANENCE OF STUDENTS WITH RACIAL QUOTAS IN THE FEDERAL INSTITUTES

Valdineide Maria da Silva¹

RESUMO

O presente artigo trata de analisar as políticas de ações afirmativas reivindicadas pelos movimentos negros, na luta contra o racismo e as desigualdades sociais, ainda na década de 1990 e como isso resultou na elaboração, em 2012, da lei 12.711, sancionada pela então presidenta Dilma e aprovada pelo congresso nacional (a conhecida lei de cotas raciais). O que nos liga diretamente as condições de acesso dentro do Instituto Federal de Alagoas, por meio das vagas reservadas aos alunos declarantes de grupos afrodescendentes e também as iniciativas de um dos setores de trabalho desta instituição, que possibilita condições de permanência, a saber: o setor de assistência estudantil. Trazemos também para o debate, em nível histórico, as reflexões de autores como Garcia (2000), Almeida (2019), Kuenzer (2000), Kuenzer; Grabowski (2006) e Pierre Bourdieu (2009), entre outros, que serão utilizados no intuito de entender como tem caminhado a formação profissional, e como ela se encontra voltada, desde seu começo, para a formação da chamada classe trabalhadora e pode, em conjunto com as políticas de ações afirmativas, se estabelecer como uma instituição educacional pública, que não apenas insere pessoas em seus quadros formativos, mas assegura com qualidade sua permanência.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação profissional. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This article analyzes the affirmative action policies claimed by black movements in the fight against racism and social inequalities in the 1990s and how this resulted in the drafting, in 2012, of law 12.711, sanctioned by then President Dilma and approved by the national congress (the so-called racial quotas law). This directly connects us to the conditions of access within the Federal Institute of Alagoas, through the places reserved for declaring students from Afro-descendant groups and also the initiatives of one of the work sectors of this institution, which allows conditions of permanence, namely: the student assistance sector. We also bring to the debate, at a historical level, the reflections of authors such as Garcia (2000), Almeida (2019), Kuenzer (2000), Kuenzer; Grabowski (2006) and Pierre Bourdieu (2009), among others, which will be used in order to understand how professional training has progressed, and how it has been focused, since its inception, on the formation of the so-called working class and can, in together with affirmative action policies, establish itself as a public educational

¹ Graduada em Museologia (UFS), Mestre em Antropologia Social (UFAL). E-mail: valneidedasilva@yahoo.com.br

institution, which not only inserts people into its training frameworks, but ensures their permanence with quality.

Keywords: Affirmative Actions. Professional education. Student Assistance.

Data de Submissão: 10/12/2021. **Data de aprovação:** 20/12/2021.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de analisar as políticas de ações afirmativas reivindicadas pelos movimentos negros, na luta contra o racismo e as desigualdades sociais, ainda na década de 1990 e como isso resultou na elaboração, em 2012, da lei 12.711, sancionada pela então presidenta Dilma e aprovada pelo congresso nacional (a conhecida lei de cotas raciais). Contudo, no referente a situação escolar, esta política passa por uma série de adequações, que não estão focadas apenas no ingresso, mas também nas condições de permanência dos alunos negros. Por isso, analisamos as condições de acesso dentro do Instituto Federal de Alagoas, por meio das vagas reservadas aos alunos declarantes de grupos afrodescendentes e também as iniciativas vinculadas a um dos setores de trabalho desta instituição, que possibilita condições de permanência, a saber: o setor de assistência estudantil.

No entanto, para se entender como essas lutas históricas e reivindicações dos movimentos anti-racistas têm sido postos em prática, o atual estudo buscará através dos temas como racismo, assistência estudantil e relação entre educação e mercado de trabalho, refletir a condição da educação profissional. Para isso, elencamos as reflexões de autores como Garcia (2000), Almeida (2019), Kuenzer (2000), Kuenzer; Grabowski (2006), Pierre Bourdieu (2009), entre outros, que serão utilizados no intuito de entender como tem caminhado a formação profissional, e como ela se encontra voltada, desde seu começo, para a formação da chamada classe trabalhadora.

Hoje, nos Instituições Federais presentes em todo o Brasil, são operadas as condições das cotas raciais, que somadas as cotas para alunos da rede pública e com baixa renda, possibilitam uma maior diversidade de níveis de classe, dentro da formação profissional. Quer sejam os mais pobres (na qual sempre esteve vinculada), até os classe média alta, hoje também voltados a formação técnica/profissional. Sobre este tema, entre os autores acima mencionados, temos Garcia (2000), Almeida (2019), Kuenzer

(2000), que de maneira mais direta, tratam do desenvolvimento de políticas públicas e investimentos na educação profissional.

Garcia (2000), faz uma análise dos processos históricos de implantação dos cursos de formação técnica destinada aos trabalhadores e o questionamento sobre a separação arbitrária entre educação de nível científico e educação de nível tecnológico. Almeida (2019), por sua vez, faz uma análise sobre o conceito de raça, e como este mobiliza parte das diferentes categorias de organização econômica e social, ao mesmo tempo que reproduz as desigualdades sociais. Quanto aos trabalhos da Kuenzer (2000) e Kuenzer; Grabowski (2006), os mesmos trazem reflexões críticas aos discursos demagógicos distorcidos de legitimação política, sobre a igualdade através da educação e também analisando a educação como meio de independência digna para os formados. Junto a isso também segue a avaliação do papel do Estado, no momento pós formativo, dando possibilidades de inclusão no mercado de trabalho por meio da geração de emprego e renda.

No entanto, é preciso entender que os cursos oferecidos para a educação profissional e tecnológica, têm como finalidade o mercado de trabalho capitalista, e este mesmo mercado de trabalho, tem passado por constantes transformações, exigindo constantes mudanças no perfil dos profissionais, para a empregabilidade, interferindo nas relações sociais e econômicas do país. A falta de investimentos e as políticas públicas de tendência neoliberal, congelaram (principalmente nos anos 1990 e início dos 2000), os investimentos em educação, fazendo com que essa mesma política, esqueça que para o fomento de cursos profissionalizantes, existe um conjunto de elementos que devem ser priorizados: investimento, manutenção, políticas assistenciais, relação trabalho/capital em termos de ofertas de estágios. Isso se fundamenta como uma visão de oportunidade e desenvolvimento para a educação profissional, que não apenas forma, mas deve incluir pessoas.

Assim é possível enxergarmos a situação da educação profissional no Brasil, como o entrelaçamento de campos de relações sociais (BOURDIEU, 2009), que conectam agentes: grupos negros e sua luta pelo acesso e permanência nos ambientes escolares, com qualidade, em todos níveis (desde a educação infantil, até a nível superior – com ênfase neste artigo para a modalidade de educação profissional, portanto, no ensino médio – educação básica). Equipes que trabalham com a assistência estudantil, além dos políticos que lidam com as reformas do sistema educacional em todas as esferas no Estado e seu financiamento. Estas mesmas relações, ligam os

campos da cultura, da economia e da política, com seus agentes aqui já citados, entorno das questões próprias da educação profissional. Ou seja, é uma ofensiva neoliberal, e com isso há uma necessidade na nossa educação, porque a nossa educação é sucateada e isso é o perfil do DNA colonialista do Brasil e para entendermos isso é preciso um levantamento histórico.

Diante disso, fica a questão da preocupação com a inclusão/exclusão de grupos sociais dentro do ambiente escolar e em especial o grupo negro. Se fizermos importantes discussões deste problema de pesquisa, às análises de Garcia (2000), Assis; Neta (2015) e Nóbrega; Souza (2015), nos faz refletir os levantamentos com os problemas históricos. Estes mesmos problemas são alicerçados aqui pelas análises teóricas, que nos leva a ferramentas de cunho qualitativo, para a coleta de dados. A saber a pesquisa bibliográfica e documental (de livros sobre os temas da educação, questão racial, cotas, além das leis que fizeram parte do processo de formação da educação profissional e da inclusão das cotas raciais). Como também a pesquisa de dados, que lida, sob perspectiva qualitativa, pode se colocar a serviço de uma série de interpretações que nos ajudam a verificar qual a quantidade de alunos que foram inseridos no sistema educacional profissional em 2019, no IFAL (ano da passagem dos governos PT/PMDB para o governo PSL), quantos destes fazem parte do grupo negro (por cotas), tentando avaliar também, se após a emergência da assistência estudantil, houve uma melhoria nas condições de permanência deste grupo social, no ensino profissional.

A partir do uso destas técnicas é possível até mesmo reforçar os argumentos teóricos, como no caso dos estudos de Garcia (2000), que aborda o processo histórico, ligado ao Brasil colonial, percebendo que a mentalidade dos dominantes fora destinar a força de trabalho as atividades produtivas, criando também estereótipos, ligados a própria comunidade negra, os colocando na condição de aprendizes, sob a tutela de uma formação restrita e específica, atendendo aos seus próprios interesses. Por outro lado, a autora nos dá dois exemplos de educação destinada as elites: que é a ministração das aulas dos jesuítas para os filhos dos colonos, o que os afastavam do trabalho pesado e a criação dos colégios de fábrica, destinados aos portugueses atraídos pelos portos e pela indústria, o que nos leva a perceber até aqui, uma hierarquização social na formação da educação desses grupos na sociedade brasileira.

Este trabalho, para além da introdução e das considerações finais, conta com uma revisão bibliográfica sobre o ensino profissional no Brasil e também uma análise sobre a

política de assistência estudantil que embasa o processo de inclusão de alunos negros e de baixa renda no IFAL. E para alcançar os objetivos propostos nesse trabalho foi realizada pesquisas em artigos na internet, ensaio de outros estudiosos sobre os assuntos que envolvem temas relacionados ao racismo, desigualdades sociais, cotas raciais, políticas públicas e a trajetória da educação brasileira, e também discussos de autores que trabalham diretamente com as dificuldades com a educação em canais de You tube. No primeiro capítulo, trabalhamos com autores que analisam a formação, consolidação e desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Elencamos como esta se desenvolveu nos períodos da história brasileira (colônia, império e república) e como o discurso do salvacionismo do processo educativo, esbarra na questão do uso do sistema educacional como meio de diferenciação. No segundo capítulo trabalhamos a questão da inserção da assistência estudantil, como ferramenta de manutenção da política pública de cotas, abordando que esta assistência, é uma política complementar e pode ser analisada a partir de objetos empíricos: o auxílio estudantil – para aluguel, transporte entre outros. Contudo, estas mesmas políticas estudantis, não são voltadas exclusivamente para os negros, mas buscamos frisar que, são fundamentais para que, alunos de origem pobre (negros ou não), possam não apenas frequentar a instituição educacional (IF), mas ter condições de permanência e acesso a práticas de ensino, pesquisa e extensão por meio de um canal específico de seleção e manutenção.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS COTAS RACIAIS

A educação profissional no Brasil passou por fases de organização desde a sua gênese. No período colonial, a formação profissional era destinada as pessoas de classes sociais baixas e marcada pelo estigma da escravidão e do preconceito, pois os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os negros escravizados (FONSECA, 1961, p. 68).

Nesse contexto, o trabalho físico e manual, sempre foi destinado as pessoas de categorias sociais mais baixas e a educação intelectual, destinada as pessoas de categorias sociais mais altas, que naquela época eram os filhos dos colonos (GARCIA, 2000, p.3). Aqueles que desempenhavam atividades manuais estavam fadados a viverem desse ofício para o resto da vida, pois não poderiam desempenhar função pública, uma vez que já tinham exercido funções manuais e estas serviam como forma

de estratificação. Era uma condição da época e mantinha como referência a demarcação profissional (ocupacional), de classe e territorial, pois definia também a ocupação dos espaços (nobres e periféricos), dada às devidas nuances históricas e analíticas sobre os pontos que definem um outsider - estranho, excluído (BECKER, 2008).

Com a criação das casas de fundição e de moeda, houve a necessidade do ensino de ofícios para aprendizes. Essas casas surgiram com a descoberta do ouro em Minas Gerais. A aprendizagem das Casas de Moedas foi destinada aos homens brancos e filhos dos empregados da própria casa, que após a conclusão do curso, tinham direito a uma certidão de aprovação que comprovava suas habilidades, aquilo que pode ser considerado como o início da burocratização educacional técnica, nos moldes da racionalidade (WEBER, 2004, p. 29). Desta forma, a aprendizagem das Casas de Moedas, era totalmente diferente daquela desempenhada nos engenhos, que acontecia de forma assistemática, e sem nenhuma certificação, nos moldes de um modelo de dominação hierárquica tradicional, que envolvia o senhor de engenho e seus subordinados (escravos) (WEBER, 1981). Neste período surgem também os primeiros Centros de Aprendizagem de Ofícios, vinculados à Marinha, que recrutavam os presos e as pessoas que fossem pegas nas ruas depois do toque de recolher daquela época. O trabalho profissional era destinado às pessoas que estavam à margem da sociedade, em uma posição inferior (GARCIA, 2000, p. 3).

No contexto do Brasil Império, surge o primeiro Colégio de Fábricas, vinculado à coroa portuguesa e criado em 1808, com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro. A finalidade era atender à educação dos artistas e aprendizes, porém estes aprendizes eram de Portugal. Dessa forma, a população brasileira daquela época, não foi contemplada para estudar no Colégio de Fábricas, nem mesmo os de classes sociais inferiores, nos quais eram destinados os trabalhos pesados e manuais. Em 1852 foi apresentada a ideia de fundar um estabelecimento de ensino de ofícios, que não levasse em conta a classe social dos alunos. Era uma ideia que andava na contramão dos que pensavam sobre a educação profissional, contudo, acabou não saindo do papel (GARCIA, 2000, p. 4; GRABOWSKI, KUENZER, 2006, p. 298).

O Decreto 1.331-A de fevereiro de 1854, reformulou a instrução primária e secundária no Rio de Janeiro, e apresentou medidas para os menores abandonados, criando asilos onde estes receberam a instrução de 1º grau e posteriormente, seriam enviados às oficinas públicas ou particulares para aprenderem um ofício. Em 1874, as casas de asilo foram renomeadas de Asilos dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro e

ofertavam educação a meninos de 6 a 12 anos. Contudo, dentro das perspectivas dos asilos, não foi possível colocar características de uma escola profissional, de forma integrada à educação básica. Este pensamento de mudança do perfil no ensino dos ofícios, só foi possível, finalmente, com o fim da escravidão e a proclamação da República (em 1889). Segundo Garcia (2000, p. 5):

Nesse período vários setores da sociedade começaram a demonstrar a vontade de que se estabelecesse no Brasil um ensino que preparasse o trabalhador para as atividades da indústria; era necessária a melhoria da mão-de-obra, justificada pelo aumento de indústria no país. [...] No governo de Nilo Peçanha o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso: em todas as capitais do Brasil foram criadas escolas de profissionalização. Em 1910 estavam instaladas dezenove escolas em situação bastante precária, tanto de instalações como de formação dos professores que atuavam.

As consequências da escravidão também eram sentidas na educação, pois se vinculava o trabalho com a escravidão e dessa forma a classe média não queria este tipo de educação. Em 1910, o Brasil tinha 19 escolas profissionalizantes, porém funcionavam de forma precária, e seus professores não eram certificados. Garcia (2000, p. 6), aponta que um pouco depois, no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um impulso para o ensino profissional, pois era necessário instalar indústrias no país e diante disso, criou-se a necessidade de formação dos operários. Apesar dos avanços, do aumento de escolas profissionalizantes, o ensino profissional ainda era voltado para os mais pobres. Nesse período (entre 1910 e 1920), criou-se a lei 3.454 de 06 de janeiro de 1918, que tinha a finalidade de alterar o ensino profissional no Brasil, e com o Decreto 13.064, foram regulamentadas as Escolas de Aprendizes e Artífices.

As mudanças eram inevitáveis, o curso primário passou a ser ofertado para todos, além da criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento para os trabalhadores. Diretores e professores eram nomeados através de concursos de títulos e provas práticas. No decorrer desse processo, aconteceu a substituição do nome das Escolas de Aprendizes e Artífices, para Escolas de Ofícios, que depois passaram a ser chamadas de Liceus e destinadas ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Percebemos nesse período uma total desvinculação entre formação profissional e educação; aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para o treinamento, adestramento até porque a nossa indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e

manufatura com poucas exigências (GARCIA, 2000, p. 7).

Ressaltamos que durante todo esse processo, o ensino profissional não tinha nenhuma regulamentação específica. Tal fato só aconteceu a partir de 1949, com as Leis Orgânicas do Ensino; mas apenas as escolas federais eram regulamentadas. As Leis Orgânicas transferiram o papel do Estado para os empresários, no que diz respeito à qualificação dos trabalhadores. Nesse cenário surge o Serviço Nacional dos Industriários - SNI, que posteriormente seria chamado de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (que vinha se estruturando desde 1942) e as escolas de aprendizes e artífices, que transformaram-se em Escolas Técnicas, com apoio do governo federal. Segundo Kuenzer (1997), confirma-se neste sentido, a existência de dois caminhos diferenciados: um para os que aprenderam a exercer sua função por meio da escola e outro para os dirigentes de nível superior. Os primeiros ligados ao processo produtivo: trabalhadores que complementam os poucos anos de escolaridade, com cursos profissionalizantes de duração variável e os segundos sendo intelectuais dirigentes de profissão de nível superior.

É possível notar muitas mudanças de nomenclaturas e condições burocráticas, porém, o que realmente aconteceu foi o distanciamento do Estado frente a educação profissional, e os empresários ditando suas finalidades e destinação a partir dos anos 1940. Contudo, o Governo Federal tem buscado “soluções” há algum tempo (após 1980), para o “problema” da formação dos trabalhadores (jovens ou não). Com isso, tem atuado em dois campos: o primeiro, via Ministério da Educação, na sua intervenção no processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Base, que tramitou desde 1988 e foi aprovada em dezembro de 1996, lei nº 9.394, em que o ensino médio foi separado do ensino profissional, e através inicialmente do PL 1603/96, que se transformou no Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que mudou a concepção das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (GARCIA, 2000, p. 9).

No referente à educação profissional, há uma indefinição, que é de quem seria o responsável pela sua execução: União, Estados, Municípios ou iniciativa privada? Para Garcia (2000, p.11), existe um fracasso da LDB de 1996, no que se refere à profissionalização, pois a mesma lei argumenta que a formação para o trabalho exige níveis altos de escolarização geral, o que impede algumas classes de terem acesso, e que a oferta de cursos de curta duração poderia ser uma alternativa. Contudo, o Decreto

2.208 de 1997, proporcionou uma reforma do ensino médio regular e no sistema público de Educação Profissional. Este deixou claro que é de responsabilidade do governo (Ministérios da Educação e Trabalho) e dos empresários (representados pelos serviços do Comércio, Agricultura, Indústrias e dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, a oferta da formação profissional). No Brasil, não há uma responsabilidade única legal, do financiamento da Educação Profissional, podendo os recursos virem por vários órgãos, sistemas e redes, dificultando a implementação de uma educação profissional pautada em perspectiva fora do ambiente concorrencial.

Quadro 1 – Documentos oficiais ligados à educação e a educação profissional no Brasil (1854-1997):

Decretos e Leis	Imposições e mudanças
Decreto 1.331-A (1854)	Reformulou a instrução primária e secundária no Rio de Janeiro, e apresentou medidas para os menores abandonados, criando asilos onde estes receberam a instrução de 1º grau e posteriormente seriam enviados às oficinas públicas ou particulares para aprenderem um ofício
Lei 3.454 (1918)	Alterou o ensino profissional no Brasil, com a criação de cursos noturnos.
Decreto 13.064 (1918)	Criação de Escolas de Aprendizes e Artífices.
Lei Orgânicas da Educação (1949)	Chamada de lei orgânica do ensino, que regulamentou a criação das Escolas Federais.
Lei 9.394 (1996)	Chamada de Lei de Diretrizes e bases da Educação brasileira. Transforma a educação profissional em uma modalidade de ensino.
Projeto de Lei 1603/96, transformada no decreto: 2.208 (1997)	Transforma as antigas Escolas Técnicas em Centro de Educação Tecnológica, CEFETs, futuros Institutos Federais de Educação.

Fonte: a autora.

Feita então a contextualização sobre o ensino profissionalizante no Brasil, seguimos agora para a relação entre esta modalidade de ensino e a política de cotas. Contudo, frisamos que o entendimento sobre o surgimento e as finalidades da educação profissional, contribui para a compreensão de que dentro de um mercado competitivo, globalizado e pautado pela concorrência, quem se habilita a buscar um emprego, precisa estar qualificado. Sendo esta mesma qualificação reflexo de um acúmulo de capital cultural, que gera por sua vez capital social e níveis de distinção (BOURDIEU, 2007, p.

196). É neste contexto que estão inseridos os grupos negros que problematizam este trabalho, em termos de acesso e permanência no processo de educação profissional atual. Para Kuenzer e Grabowski (2006, p. 300), o desenvolvimento das forças produtivas colocam desafios às maneiras de se formar, devendo ir além das demandas do capital.

Considerando os períodos históricos da sociedade brasileira, foi visto que o Brasil dispunha de um ensino que diferenciava colonos de escravos e que as escolas de aprendizes eram focadas na formação das camadas pobres, para que fossem úteis ao capitalismo dependente. Além disso a lógica desta formação, atende as necessidades de formação para a indústria, com o apoio da iniciativa privada. Assis e Neta (2015), fazem uma análise afirmando que o período mais fértil para a educação, fora o período da redemocratização (pós era Vargas), entre os anos de 1946 a 1964, quando foi desenvolvida, através de movimentos em favor do ensino público e de sua qualidade, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB).

No entanto, a mesma LDB (1996), tinha como objetivo descaracterizar o ensino profissionalizante e as disciplinas profissionalizantes que eram optativas. Por isso, foram criados ensinos vocacionais, que sofreram críticas por atraírem, além de professores qualificados e de fora do país, também alunos de famílias de maiores poderes aquisitivos, e posteriormente incorporados as redes estaduais, com o foco maior no ensino propedêutico, de formação geral, para o segmento na carreira superior. Ainda assim, através desse projeto de incorporação do ensino técnico profissionalizante, ao ensino médio, suas raízes perduram até hoje, por meio de transformações necessárias e ao mesmo tempo separações e retrocessos entre estas duas formações: a geral (propedêutica) e a técnica (profissional). Além disso, há também a preocupação com a qualificação dos docentes, fato que começou a ser mais observado a partir das políticas do Ministério da Educação da década de 1960. Segundo Assis e Neta (2005), era um problema, que o Ministério da Educação não dispunha de técnicos de qualidade para que os projetos e os cursos profissionalizantes fossem adiante. Com isso, percebe-se também a escassez e a desqualificação da docência profissional.

Mas não era só necessária a estruturação da educação profissional. Com o objetivo de não apenas melhorar a estrutura das escolas profissionalizantes, como também possibilitar a minimização das desigualdades sociais, promovendo o ingresso no sistema de forma plural, foi que, a partir da segunda década do séc. XXI, a presidenta Dilma Rousseff promulgou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, sendo

regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº18/2012, conhecida como a “Lei das Cotas Raciais”², que estabelece vagas para estudantes que se declaram, aos critérios da lei, negros, para o ingresso em instituições de ensinos técnicos profissionalizantes, como os Institutos Federais, bem como em cursos de Universidades públicas vinculadas ao Ministério da Educação. E a partir dessa lei, criou-se um padrão para o ingresso desses estudantes auto declarantes: Negros(a), Pardos (a), Indígenas e Quilombolas, faltando ainda serem inseridos, como na maioria dos editais e processos seletivos, os grupos das sociedades Ciganas, que não são mencionados em processos seletivos, apesar de que a lei em questão, prevê que após 10 anos de sua criação, ela seja revista em sua estrutura e alcance.

O primeiro critério para concorrer a essas vagas é que os discentes cotistas tenham estudado do 1º ao 9º do ensino fundamental em escolas públicas, que podem ser da rede municipal ou estadual e segundo o professor Pablo Picasso³, as vagas são fragmentadas no sistema de cotas e entre essas vagas estão os alunos com necessidades especiais. Mesmo que tenham estudado em redes particulares de ensino, os mesmos têm direito a uma cota especial para eles. Essas cotas também contemplam grupos de renda, que devem ser levados em consideração. O valor base é o do salário mínimo, considerando uma renda menor ou igual a 1,5 salários e depois essas mesmas cotas são divididas por vagas com os candidatos auto declarados nos grupos já mencionados.

Para entendermos sobre a política de cotas raciais e como as mesmas foram reivindicadas e conquistadas é preciso entendermos os processos históricos de exclusão, bem como as lutas dos movimentos sociais, que a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, busca evidenciar. Segundo Quijano (2005), a ideia de raça criada desde a colonização da América, classifica as pessoas entre superiores e inferiores e isso afeta as relações de poder no processo social. Segundo o autor, esta forma de pensar ainda constitui no presente, os privilégios de dominação social, ou seja, através do conceito de raça, criou-se uma hierarquia, segregando os grupos de pessoas que aqui no Brasil já viviam e nomeando-as, como foi o caso dos indígenas. Com os grupos negros, a própria classificação os colocara na condição de seres escravizados, o que não evitou, diante da infeliz exploração e dos contatos culturais, uma forma de miscigenação, potencializada também por outros povos, que na primeira década do séc. XX, foram representados por Italianos, alemães e Japoneses, estes, vindos pelo trabalho explorado, só que livre e

2 <https://www.youtube.com/watch?v=us-uWRsQLXY> . Acesso em 25/10/2021.

3 <https://www.youtube.com/watch?v=iXodB6Zt7Fo>. Acesso em 26/10/2021.

assalariado, ainda que em difíceis condições. No entanto, diante dessa hierarquia, o que resultou foram as desigualdades sociais presentes, que também são resultado de relações de poder, e isso teve início com os privilégios do direito a educação e a ocupação no mercado de trabalho.

Com relação ao direito a educação e mais especificamente, a educação profissional, Garcia (2000), faz uma análise através de Fonseca (1961, p. 68), concluindo que “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. Ou seja, uma segregação com os diferentes grupos, para acessos diferentes à educação, situação essa que envolve o preconceito, a discriminação e o racismo. Diante desses fatores e segundo os estudos de Garcia, isso gerou um processo de “naturalização”, que reflete uma dada hierarquia de acesso à educação, envolvendo diferentes grupos e relações de poder, conseguindo com que os seus discursos sejam legitimados, em relação aos grupos excluídos.

Se pararmos para analisar, nosso retrato de educação no ensino médio e no ensino profissional, atualmente, guardam resquícios de um processo histórico de segregação, gerando hierarquias de acesso a educação, com os grupos excluídos tendo em sua maioria, baixa qualificação e acesso a empregos mais subalternos. Podemos notar e também levar em consideração a análise de Paro (2013), onde o autor critica o sistema educacional no Brasil, dizendo ver que a ciência avançou, porém, a mesma não está aplicada na educação, ao contrário da medicina⁴. Ciências ligadas a educação, citando aqui o exemplo da Antropologia e da Sociologia, têm a cada dia seu prestígio reduzido na educação. A didática e a economia não estão aplicadas na educação e isso faz com que a nossa educação esteja atrasada 100 anos em termos de metodologia. Em suma, a falta de operacionalidade e “presença” das Ciências Sociais e Sociais Aplicadas em instituições de ensino básico, manifesta possibilidades de desigualdade e racismo e a falta de entendimento das políticas de ações afirmativas nessas mesmas instituições, podendo ocorrer o racismo em âmbito cognitivo, salientado nos estudos de Almeida (2019). De forma indireta, este racismo gera a negação da desigualdade, que se reflete em “pequenos gestos de superioridade”, que podem ser combatidos por meio de mudanças: “ligadas ao comportamento, a educação, a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo as mudanças culturais”, que serão as principais formas

4 <https://www.youtube.com/watch?v=JiE8Ais3EWI> . Acesso em 27/10/2021. Professor Drº Vitor Henrique Paro Pesquisador em Gestão Escolar (USP).

de enfrentamento do problema. Ou seja, a falta dessas ciências em estabelecimentos de ensino básico, pode fortalecer ainda mais o preconceito e a discriminação nas escolas, pois tentando preparar o aluno para o mercado de trabalho, não prepara para a vida (KUENZER, 2000, p.16).

Diante disso, criou-se uma hierarquia que ainda traz seus efeitos nos dias atuais no Brasil, uma separação da educação voltada as camadas pobres, da destinada as elites. Segundo Nóbrega e Souza (2015, p. 268): “para a elite uma educação propedêutica para os mesmos desempenharem as altas tarefas de controle, condução da economia e do Estado, e para a população, ou seja, para os operários e seus filhos, uma educação técnica e manual” e com isso, o resultado de preconceitos, hierarquias e exclusões ainda presentes em nossa população.

Em seu ensaio sobre as políticas de ações afirmativas, Moehlecke (2002, p. 198), faz um estudo sobre a mesma e afirma que podemos levar em consideração as controvérsias na prática, aqui no Brasil. Desde a sua origem nos Estados Unidos, ainda na década de 1960, as políticas afirmativas exigiam do governo “leis anti segregacionais” e segundo a estudiosa, o governo do país também garante um bom desempenho a longo prazo. No entanto, no Brasil e ainda segundo a autora, as condições de oportunidades anti segregacionais, estão aqui, longe de serem efetuadas, pois a uma correlação entre oportunidades e a cor ou o sexo, o que “influência na definição no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior e participação na vida política.

Ou seja, mesmo havendo as cotas raciais nas instituições de ensino técnico no Brasil, ainda há as desigualdades sociais devido as segregações pelas vias do racismo cognitivo e institucional, que classifica certas categorias sociais (negros, pobres, mulheres), como inferiores, como também as triagens de perfis, ligadas ao mercado de trabalho. Ao analisar a filosofia do direito de Antonio Sergio Guimarães (1997), Moehlecke leva em consideração que, uma forma de tratar este assunto foi tornar no discurso e em algumas formas práticas, as pessoas desiguais, como iguais. O resultado disso foi o aumento das desigualdades tanto de maneira implícitas quanto explícitas, às relações sociais.

Seguindo com nosso foco na questão das cotas raciais, esta age diferentemente do que foi exposto acima, salientando a condição de desigualdade dos negros no Brasil, não como forma de segregá-los, mas de encontrar alternativas de incentivo a sua inclusão e inclusão com qualidade. Devendo buscar também, espaços de minimização

das hierarquias, entendendo isso como fator histórico de correção, diante de fatos como a escravidão dos povos africanos, o genocídio dos povos indígenas, entre outros elementos de exclusão, que alicerçados até mesmo, por autoridades governamentais, fizeram parte da trajetória histórica dos mesmos grupos.

Quanto a realidade escolar e seus pontos de inclusão/exclusão, podemos citar as análises de Bourdieu e Passeron (2009), que nos chamam a atenção para a questão da ação pedagógica e sua definição como “força pura e pura razão” e como isso resulta em uma reprodução cultural dominante, junto com os poderes de determinados grupos sociais, à medida que as ações pedagógicas, impõem colocar ou tirar informações, como monopólios de violência.

Este seria um problema para além do aspecto da inclusão de cotas no sistema educacional, pois trata da forma de funcionamento do próprio sistema educacional e seus vícios. Segundo os autores, as informações, se estabelecem como uma forma de relação de comunicação e diante disso, ocorrem relações de forças dominantes nos significados sociais, legitimando as suas próprias reproduções de significados e também provocando divisões de classes superiores e inferiores, ou seja, a escola acaba dividindo grupos e provocando determinismos sociais, com reproduções ditadas com os princípios lógicos e biológicos pelas classes mais abastadas.

Essas relações dominantes, originárias das ações pedagógicas, também impõem e definem valores no mercado econômico de trabalho, através de grupos ou classes dominantes que selecionam, incluem ou excluem seres humanos, é o “monopólio⁵ da legitimidade cultural dominante, como o resultado da concorrência entre os vários agentes sociais” (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p.8). É através desse trabalho pedagógico que os autores também nos chamam a atenção para a reprodução de disposições duráveis, também conhecida como *habitus*, capazes de fazer com que sejam esquecidos os “fundamentos arbitrários” da cultura dominante, e isso é intencional, com as demagogias políticas, quando não se investe em educação e quando se separa o Ensino Médio do Ensino Técnico e Profissionalizante ou quando se exclui disciplinas de Ciências Sociais e Sociais Aplicadas das demais ciências nos currículos escolares, tornando os indivíduos apenas preparados para o mercado de trabalho ou apenas para a

5 Em economia, **monopólio** (do grego *monos*, um + *polein*, vender) designa uma situação particular de concorrência imperfeita, em que uma única empresa detém o mercado de um determinado produto ou serviço conseguindo, portanto, influenciar o preço do bem comercializado. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Monop%C3%B3lio>. Acesso em 30/10/2021.

obtenção de um certificado, não criando diante da sociedade, sujeitos críticos diante das desigualdades sociais.

3. A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Feito o panorama do surgimento e consolidação do ensino profissional e ligação deste, com a questão da política de cotas e os problemas internos do próprio sistema educacional. Seguimos então para as soluções de permanência, para além da legislação e as situações ligadas a inclusão. Para isso temos que entender sobre as Assistências Estudantis nos Institutos Federais, sendo preciso fazermos uma análise da implementação do PNAES, que é o “Plano Nacional de Assistência Estudantil”, através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Este estabelece como objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduações presenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), no país, através de políticas sociais, igualando as oportunidades de acesso as instituições, aos diferentes grupos de discentes. Segundo Cavalheiro⁶, a criação do PNAES e o objetivo dos seus elaboradores é a universalização das suas ações, que depois se ampliam para além das universidades, chegando assim para os Institutos Federais, para fornecer auxílio aos estudantes dessas instituições.

Porém, segundo a autora, o mesmo não teve muita projeção nacional, sendo necessária a promoção de um evento que alavancasse a iniciativa. Assim, o principal evento para que o PNAES fosse posto em prática, foi o “Seminário de Fortaleza”, para a construção de diretrizes, realizado em 2010 e que foi resultado da análise e avaliação de um grupo formado por 10 membros, com dois representantes de cada região do Brasil, sendo um representante gestor e outro profissional que atua na área de assistência estudantil⁷. E com isso também foi criado um documento, junto com um ofício feito pelo SETEC (Secretaria de Tecnologia do Ministério da Educação), que é o ofício de nº21/2011, com as orientações para os Institutos Federais e para os seus dirigentes, contendo as premissas para pôr em prática os auxílios para a permanências dos alunos cotistas e de baixa renda.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=DOqnLa3WSaA>. Acesso em 29/10/2021.

7 http://w2.ifg.edu.br/uruacu/images/arquivos/dir_ae.pdf. Acesso em 17/11/2021.

Dentro desta situação, destacamos dois dos principais requisitos para serem adotados, para auxiliar os discentes e suas permanências nas instituições federais, ficando estabelecido o seguinte nos artigos 1º e 5º do referido ofício (SETEC, 2011):⁸

1º - Em 2008, a partir dos resultados de pesquisas entre os estudantes do Proeja, a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica-SETEC iniciou o financiamento de ação de assistência ao estudante Proeja, como forma de colaborar em ações que poderiam auxiliar no acesso e permanência desses estudantes nos cursos.

5º - É importante ressaltar que cada instituição deverá instituir regulamentação própria para a concessão de Assistência Estudantil, que estabeleça critérios claros e justos para a concessão de benefícios aos estudantes buscando, sobretudo, beneficiar realmente os que necessitam de auxílio para o transporte, alimentação, aquisição de material didático e etc. Solicitamos mais uma vez que a instituição tenha bastante cuidado para não adotar critérios que, ao contrário do que se pretende, possam a vir desestimular a permanência do estudante.

No entanto, o PNAES e as demais assistências estudantis, junto com as cotas raciais, se originaram através de políticas sociais e também são resultado das reivindicações dos movimentos, na luta por direitos, já que desde a promulgação da última Constituição Federal brasileira, se estabelece no em seu artigo 5º, se refere que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, 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" (BRASIL, 1988).

Ou seja, o artigo 5º está se referindo que todos são iguais, porém para que se crie um mínimo de igualdade, seria preciso que os grupos de excluídos como os indígenas, os afrodescentes, os quilombolas, os estudantes de escolas públicas e os ciganos que não são nem sequer mencionados na maioria das políticas públicas, participassem opinando e melhorando os sistemas institucionais que promovem inclusão, para que promovam a permanência via condições de melhoria aos assistidos em quaisquer áreas. Isso incluiu o serviço educacional e seu conjunto de instituições, e em especial, aqui em nosso

⁸ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) . O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em 22/11/2021.

trabalho, os Institutos Federais, conhecidos também como Escolas Técnicas ou Centro de Educação Profissional, antigos CEFET's.

3.1 A LEI 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012: UMA ALTERNATIVA A CURTO OU LONGO PRAZO?

Diante dessas lutas históricas e sem as mesmas, o artigo 5º nunca seria posto (dada as devidas circunstâncias em termos de aplicação), em prática na sociedade, assim como a lei 12.711 (Lei de Cotas), de 29 de agosto de 2012, que colocou as cotas raciais nas instituições federais de ensino. Porém, o que podemos analisar diante disso é que desde a criação da reserva das vagas para as pessoas de grupos excluídos, como já mencionamos acima, nessas instituições cresceu o acesso e a permanência desses grupos. Contudo, cabe salientarmos que a lei 12.711, só garante o acesso desses grupos nessas instituições, enquanto o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, garante a permanência dos mesmos com os auxílios.

Diante dessas duas leis acima mencionadas, podemos entender que ambas garantem o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições federais. No entanto, com as trocas de governos e na maioria das vezes, quando são sancionados os cortes em investimentos na educação, se diminui a permanência dos discentes com a retirada de parte das bolsas de iniciações científicas e auxílios, como podemos sentir atualmente desde a aprovação da PEC 241 ou 55 (Proposta de Emenda Constitucional), como ficou conhecida e aprovada pelos parlamentares, “congelando” por 20 anos, os investimentos, principalmente na área da educação, logo após o ano de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Roussef. A PEC foi aprovada pelo presidente Michel Temer e que tinha como meta diminuir os gastos públicos que afetavam a crise econômica.

No entanto, as políticas de ações afirmativas continuaram, e se apresentaram neste contexto, como importantes para os grupos sociais que antes, não só eram excluídos, como também vítimas da precariedade e da falta de investimentos no ensino público. Algo que vai desde a falta de infraestrutura, à questões dos equipamentos, laboratórios de informática e químicos, até as questões mais básicas, como as distribuições de materiais didáticos (livros). Isso para que os discentes de escolas de redes públicas tenham um ensino não só teórico, como também com experimentações práticas, que lhes favoreçam um melhor aprendizado, e por meio deste serviço, tenham possibilidades de acesso as instituições federais, não apenas através das políticas afirmativas como as

cotas raciais, mais também para a obtenção de informações para o desenvolvimento de seus intelectos.

Para os autores Bourdieu e Passeron (2019), as escolas se tornam rotineiras e os seus exercícios com estereótipos, têm como finalidade, criar habitus que podem ser tanto conservadores, quanto revolucionários e ao mesmo tempo também, são algo que se reproduzem com as relações de forças dominantes na sociedade. Ou seja, é preciso analisar e refletir para que as instituições de educação não contiuem como uma educação de adestramento, como um conjunto de regras para que sejam adquiridas pelos indivíduos para a melhoria de status sociais, e isso não deixa de ser uma violência moderada e ao mesmo tempo, uma forma de colocar a ideia de que é para que a sociedade se comporte bem. No entanto, para que isso mude nas instituições de ensino principalmente públicas é preciso ser feito planejamentos-políticos e pedagógicos, mas infelizmente a dura realidade é ainda que, os gestores de escolas públicas não são escolhidos pelos seus bons currículos ou seleção de bons projetos e as indicações dos mesmos estão relacionadas a partidos políticos que não fazem nenhum projeto ou então engavetam os projetos já existentes, sem nenhuma transformação ou inovação de novos planejamentos, para o benefício da comunidade escolar, e para que isso não seja contínuo na precariedade do aprendizado dos discentes “[...] tem que haver sempre um programa, isto é, um consenso sobre o modo de programar os espíritos” (BOURDIEU; PASSARON, 2009, p.14).

Ou seja, o ambiente escolar, as instituições de ensino, são reprodutoras de conhecimentos que poderiam ser “conhecimentos revolucionários” para a vida, tornando os indivíduos sujeitos críticos para questionar os problemas, como a falta de políticas sociais e os ajustes dentro do mercado de trabalho. Esta foi uma das preocupações inclusive, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), pois a cada dia o mercado de trabalho tem se tornado exigente, e o que deveria haver é a renovação e transformação principalmente do ensino técnico e profissionalizante e diante dessas exigências. Segundo Kuenzer (2000):

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, em que pese as pesquisas estarem reiteradamente apontando a tendência à polarização das qualificações, esta é uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão (KUENZER 2000, p.18).

No entanto, segundo os estudos da autora, há constantes mudanças no mercado de trabalho, mas também não podemos deixar de lado que a sociedade também está em constantes mudanças e o mercado de trabalho e as suas exigências vão além do que se aprende nas escolas e cursos técnicos profissionalizantes. No entanto, as escolas como espaços de descobertas, buscam em suas possibilidades, educar para o mercado de trabalho, restando também potencializar as capacidades discentes, para assim se constituírem enquanto agentes sociais críticos e entenderem principalmente os seus direitos, bem como a importância do processo de qualificação profissional, ligando dois aspectos importantes: o das mudanças e transformações, com as exigências do mercado de trabalho.

E é por meio das políticas de ações afirmativas aos povos antes excluídos, como já mencionados, que este processo se inicia, e em curto prazo possibilitou a entrada em cursos nas Instituições de Ensino Federais. Neste contexto, alunos cotistas e não-cotistas ao concluírem seus estudos, tem os mesmos diplomas legalmente instituídos, porém após a formação, o que de fato primordial para cotistas e não cotista terão as mesmas possibilidades de entrada no mercado de trabalho?

Antes mesmo disso, foi preciso pensar nos espaços educacionais como espaços de permanência, algo que lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, não contemplou, pois, o acesso e permanência são questão diferentes, porém, altamente complementares. Nos estudos com relação as políticas de ações afirmativas, nos chama a atenção para o fato de que: “[...] Estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais, como educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente (GUIMARÃES1997, p.233).

Diante disso, à medida que as leis das cotas raciais e as leis dos auxílios para a permanência dos discentes garante aos grupos excluídos, apenas a permanência dos mesmos nas instituição, e os diplomas e as formações são iguais nas instituições e as mesmas leis não vigoram externamente, ainda temos diante desses fatores, novamente as segregações raciais no mercado de trabalho, e as mulheres negras são as principais vítimas dos anúncios para emprego, com as exigências de “boa aparência”, nas divulgações das vagas, da mesma forma que o mundo do trabalho é segregacional e a violência contra a mulher separa esses espaços. E diante disso segundo Almeida (2019), não é apenas um ato discriminatório, mas um processo de subalternidades e inclui, segundo o autor, as segregações raciais ao mesmo tempo com as divisões espaciais de

raças em localidades específicas, principalmente nos estabelecimentos comerciais, serviços públicos, escolas e hospitais, ou seja, essas segregações se reproduzem na vida cotidiana

3.2. OS DADOS DA ASSISTENCIA ESTUDANTIL DO IFAL

Em termos empíricos é possível vermos o planejamento dos recursos da assistência estudantil do IFAL, através de relatório anual denominado de “Relatório de Gestão”. O relatório aqui usado, bem como os dados apresentados são do ano de 2019. A escolha deste ano se deu pelo fato de representar, como já dito na introdução, um momento de transição entre perspectivas de governo da escala do poder executivo federal (presidência), base de poder responsável pelas políticas de assistência nos institutos federais.

Frisamos então a importância do item: objetivo estratégico 2, que lida diretamente com os dados da assistência estudantil e seu impacto nas ações cotidianas discentes no Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Trata-se de um objetivo estratégico prioritário, visto que as estratégias empregadas são diretamente responsáveis pelo sucesso acadêmico dos discentes e também do Instituto, sobretudo no que se refere a entrada de alunos e seu sucesso escolar, bem como as questões ligadas a evasão.

A principal ação implementada neste ano foi o monitoramento do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (Peipe), aprovado por meio da Deliberação nº 55/2016 - Cepe, o qual busca subsidiar a política de ensino da instituição, com uma proposta que visa ligar:

1. ação educativa;
2. trabalho pedagógico;
3. princípios de uma educação pública;
4. igualdade social.

O resultado das ações vinculadas ao Peipe e planejadas pelos campi, foi que superou da meta de 85% de sucesso em cada item mencionado, isso para 2019, representando também um aumento em relação ao percentual alcançado em 2018, que foi de 84,39%. Isso revela uma preocupação dos campi enquanto unidades

descentralizadas de cumprimento de metas que influenciam o andamento de toda a instituição IFAL.

Para dar suporte às ações de permanência e êxito destacamos o emprego dos recursos vindos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que possibilitam a oferta de benefícios e serviços, prioritariamente aos estudantes em situação de vulnerabilidade, identificados nos processos de seleção. Para isso é considerada a legislação, bem como a avaliação dos profissionais da Assistência Estudantil, para a seleção dos alunos, de acordo com a Política de Assistência Estudantil do IFAL (Resolução nº 16/2017-CS). Estes profissionais estão distribuídos nas seguintes áreas, segundo o Art. 5 da Política de Assistência Estudantil - PAE:

1. Enfermagem;
2. Medicina;
3. Nutrição;
4. Odontologia;
5. Psicologia;
6. Serviço Social.

Já o Art. 43. do documento que orienta as ações da política de assistência estudantil do IFAL, lida especificamente com as atribuições do “Programa de Acompanhamento Social” (PAS), vinculado ao Serviço Social que é o setor que nos interessa analisar neste trabalho. Ele caracteriza-se por um atendimento permanente, que busca a possibilitar os recursos institucionais internos e externos, mantendo a permanência do estudante e criando um diálogo com sua família. Os objetivos gerais do Programa de Assistência Social - PAS, do IFAL, em termos gerais são:

1. atender a estudantes e familiares expostos aos rebatimentos da questão social;
2. prover meios para prevenir situações de vulnerabilidade no cotidiano dos sujeitos;
3. viabilizar a ampliação do acesso aos direitos sociais.

No Art. 45, é descrita a atribuição do principal responsável por este programa de acompanhamento, que é o profissional de Serviço Social, que deve:

1. entrevistar a/o estudante para identificação de suas demandas;
2. realizar visitas domiciliares quando necessário;
3. prestar orientação social à/ao estudante, à família e aos grupos;
4. encaminhar a/o estudante e sua família para os serviços sociais a que tenham direito;
5. garantir o sigilo das informações prestadas pela/o estudante e pela família;

6. propor estratégias para o enfrentamento dos efeitos da questão social na vida da/o estudante;
7. viabilizar a concessão de benefícios no âmbito da Instituição para os quais a/o estudante tenha direito;
8. encaminhar, sempre que necessário, a/o(s) estudante(s) para as/os demais profissionais da Instituição, visando garantir o atendimento mais adequado às suas demandas;
9. propor a realização de ações interdisciplinares entre as/os profissionais da Assistência Estudantil ou da Instituição, visando garantir um atendimento adequado e eficiente às demandas.

Para o Programa de Assistência Estudantil foram aplicados recursos da ordem de R\$ 11.371.560,00, destinados aos auxílios e bolsas em 2019. Em termos de aplicação dos recursos, de um total de 20.820 matrículas feitas em 2019, 11.684 informaram a renda familiar, de forma que temos mapeados os dados da renda per capita de 56,12% dos estudantes. Houve oferta de alimentação gratuita em 5 dos 16 campi: Batalha, Maragogi, Penedo, Piranhas e Satuba.

Quadro 2 - Análise do objetivo estratégico 2:

Indicador	Peso	Meta	Resultado	% alcance da meta	% alcance do objetivo	Objetivo alcançado?
Campi com oferta de alimentação gratuita para estudantes da Educação Básica.	10	31,25%	31,25%	100%	94,12%	Sim
Discentes elegíveis beneficiados com auxílios/bolsas da assistência estudantil. ¹	10	75%	66%	88%		
Eficiência Acadêmica. ²	10	50%	50%	100%		
Matriculados classificados de acordo com a renda familiar per capita. ³	10	35%	56,12%	100%		
Percentual de execução das ações do PEIPE.	10	85%	87,89%	100%		
Relação Aluno por Professor (RAP).	10	20:1	23,3:1	100%		
Taxa de Conclusão. ⁴	10	18%	10,83%	60,16%		
Taxa de Evasão. ⁴	10	18%	13,9%	100%		
Taxa de Retenção. ⁴	10	10%	10,74%	93,10%		
Taxa de discentes atendidos pela assistência estudantil.	10	50%	71,6%	100%		

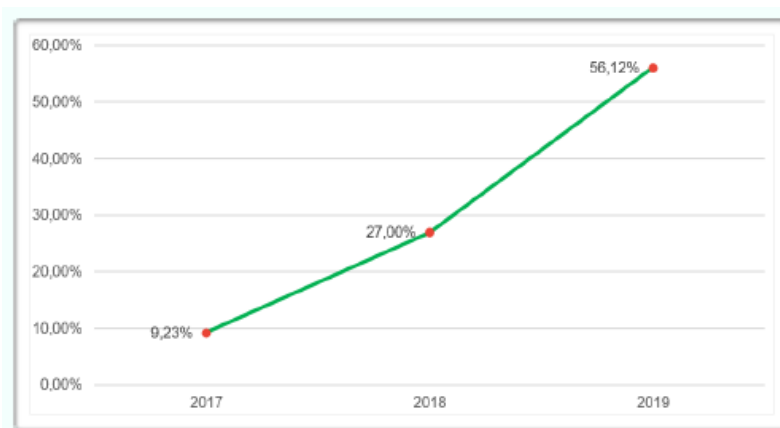
Fonte: Relatório de Gestão 2019.

Considerando o Programa de Assistencial Estudantil, dos 10 indicadores escolhidos para a avaliação de suas práticas, a instituição em 2019, não conseguiu atingir sua meta em 3 deles, a saber: “Discentes elegíveis beneficiados com auxílios/bolsas da assistência estudantil”, “Taxa de Conclusão (ano)” e “Taxa de Retenção (ano)”.

No geral, considerando os indicadores, temos um percentual de 94,12% do objetivo de sucesso do objetivo estratégico nº 2, que lida diretamente com a área de assistência estudantil. E ainda assim as possibilidades de avanço dos serviços, devem

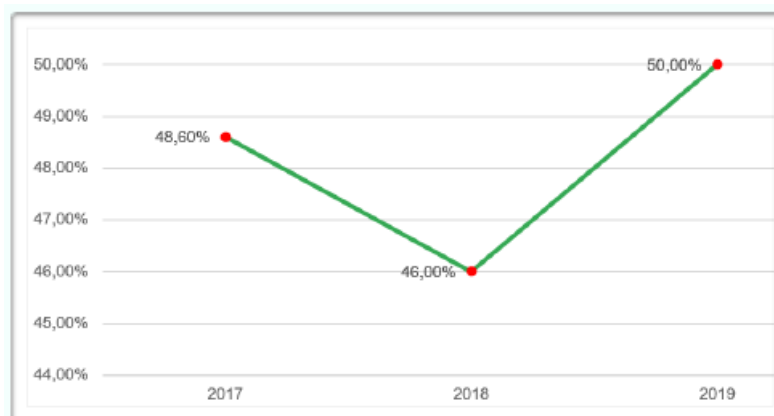
ser contínuas, como no caso da ampliação, até o ano de 2021 não concretizada, do avanço na ampliação do número de campi que ofertam alimentação gratuita para os estudantes. Somado a isso temos o combate à evasão escolar como uma das prioridades da Pró-reitoria de Ensino, além dos índices de eficiência acadêmica.

Gráfico 1 - Matriculados classificados de acordo com a renda per capita (2019).



Fonte: Relatório de Gestão 2019.

Gráfico 2 – eficiência acadêmica (2019).



Fonte: Relatório de Gestão 2019.

É possível mensurar que há uma importância grande das políticas de assistência estudantil, em várias frentes, deste a concessão de bolsas, aos auxílios e a alimentação, garantindo a permanência dos alunos. E mais que isso, dando possibilidades de uma vez ficando na instituição, para trabalharem para a melhoria do rendimento acadêmico nos pilares básicos do ensino, pesquisa e extensão.

Isso contribui, não apenas para a formação individual e técnica (profissional), mas para a efetivação da condição cidadã, de acesso com qualidade, aos serviços

públicos oferecidos e dentro de uma lógica concorrencial e de mercado, se evidencia como uma oportunidade de preparação, via ingresso e permanência, em um sistema de ensino que possibilite concorrer a melhores níveis de emprego e renda, gerando saltos de classe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou evidenciar a importância da política de cotas raciais dentro do ensino profissionalizante no Brasil, em especial nos Institutos Federais. Isso também indica, não apenas uma análise das formas de ingresso no sistema educacional, mas também, uma análise das condições de permanência dos alunos, via política de assistência estudantil, com o seu aparato de auxílios e serviços que ajudam estudantes e famílias a serem assistidos pela instituição escolar.

Contudo, o caminho traçado neste artigo começa com o resgate histórico do próprio sistema educacional profissional. Lançado como plataforma de formação das classes subalternas e como eficiente de controle pelo trabalho. Foi assim no período colonial e imperial brasileiro. Com o advento da república, seu monopólio foi dado quase que exclusivamente ao setor privado, via Serviço Nacional dos Industriários - SNI, que posteriormente seria chamado de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. E só na década de 1980 que a educação profissional viria a voltar com mais força para o setor público.

No mais, o que fica em evidência no artigo é a preocupação com a promulgação da lei 12.711, sancionada pela então presidenta Dilma e aprovada pelo congresso nacional (a conhecida lei de cotas raciais), em 2012. Esta estabelece a condição de vagas destinadas a membros de comunidades tradicionais no Brasil, bem como pessoas de baixa renda. Mas deve ser acompanhada de políticas estudantis, para a efetivação da permanência dos alunos na rede federal de ensino, durante seu processo formativo.

É aqui que entram as análises mais diretas sobre o funcionamento da política de assistência estudantil e assistência social no Instituto Federal de Alagoas, como forma de exemplificação das políticas de assistência, visando a permanência dos alunos, para além de seu ingresso, e buscamos com isso contribuir para a análise das políticas sociais e educacionais ligadas ao Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p.24-37.

ASSIS, Sandra Maria; NETA, Olivia Moraes de M. Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e récuos. **In: Tópicos Educacionais**. Recife, v.21, n.2, jul/dez.2015.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de Sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. In: Coleção Recensões LUSOSOFIA, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei 12.711 - Lei de cotas raciais**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB**. Lei 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Leis orgânicas do ensino**. Rio de Janeiro, 1949.

BRASIL. **Mudanças no ensino profissional no Brasil**. Lei 3.454. Rio de Janeiro, 1918.

BRASIL. **Reforma do ensino médio regular e do sistema público de educação profissional**. Decreto 2.208. Brasília, 1997.

BRASIL. **Reformulação da instrução primária e secundária**. Decreto 1.331-A. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. **Regulamentação das Escolas de Aprendizes e Artífices**. Decreto 13.064. Rio de Janeiro, 1918.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961, p. 68.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da História: a gênese da formação profissional no Brasil**. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/sandra_garcia_genese_form_profis.pdf. Acesso em 03/10/2021.

GRABOWSKI, Gabriel e KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Revista Perspectiva PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006, p. 298.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf. Acesso em 30/10/ 2021.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA S. Francisco das Chagas. **Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão** In: Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, RN, v. 1, nº. 03, Dezembro/2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 30/10/2021.

WEBER, Max. **Ética Protestante e Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 29.