

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO CEFET-MG: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO?

AFFIRMATIVE POLICIES IN CEFET-MG: DEMOCRATIZATION OF ACCESS?

Cíntia Magno Brazorotto¹

RESUMO: A partir da caracterização socioeconômica dos estudantes no CEFET-MG o artigo busca verificar a efetiva democratização do acesso ao ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, por meio de políticas afirmativas de reserva de vagas. Os resultados apresentados são parte de uma pesquisa mais ampla que investigou estudantes dessa modalidade de ensino no Brasil e na Alemanha. O delineamento metodológico associa pesquisa quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionário eletrônico aos estudantes, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais em ambos os países. Os resultados da investigação indicam que embora o caminho para a democratização ao ensino público de qualidade ainda seja longo, a implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais, apresenta avanços na direção à igualdade social.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho e educação. Política educacional. Políticas afirmativas. Ensino médio integrado.

ABSTRACT: Based on the socioeconomic characterization of students at CEFET-MG, the article seeks to verify the effective democratization of access to high school integrated to the professional technician, through affirmative policies for the reservation of places. The results presented are part of a broader research that investigated students of this teaching modality in Brazil and Germany. The methodological design combines quantitative and qualitative research, with the application of an electronic questionnaire to students, document analysis and semi-structured interviews with professionals in both countries. The results of the investigation indicate that although the path to democratization to quality public education is still long, the implementation of affirmative policies such as racial quotas is advancing towards social equality.

Key-words: Vocational education. Work and education. Educational politics. Affirmative policies. Integrated high school.

INTRODUÇÃO

A implementação de políticas afirmativas no âmbito educacional significa um importante avanço em direção à democratização do acesso às instituições de ensino públicas de excelência para os estudantes das camadas mais baixas da população, historicamente relegados à escolarização e inserção laboral precária.

¹ Doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora EBITT no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: cbrazorotto@ifsp.edu.br

Segundo Amaro (2015) a desigualdade social no Brasil tem cor e está imbricada às questões de discriminação racial. Nesse sentido, políticas de reserva de vagas, popularmente conhecida como cotas, visa reparar séculos de discriminação e exclusão. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas registrou em 2019, pela primeira vez no Brasil, um maior percentual de matrículas de estudantes negros nas universidades públicas em relação aos estudantes brancos (IBGE, 2019b), indicando progresso em direção a uma sociedade mais igualitária.

O presente artigo tem por objetivo verificar a efetivação (ou não) dessas políticas no CEFET-MG, focalizando os cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico Integrado, doravante EMI, caracterizado como aquele que articula ensino geral e profissional em uma única matriz curricular (BRASIL, 1996). A excelência dos cursos EMI nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é amplamente reconhecida pela sociedade o que implica em disputa acirrada por vaga e acaba por excluir ou dificultar o acesso do seu público-alvo prioritário, qual seja, os jovens das camadas populares (BRASIL, 2010).

Os dados aqui apresentados são um recorte dos resultados da investigação de doutorado que realizou a caracterização socioeconômica de estudantes do ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. O delineamento metodológico associou a pesquisa quantitativa e qualitativa, respectivamente aplicação de questionário eletrônico aos estudantes; análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais de escolas profissionalizantes em ambos os países.

O presente texto organiza-se em três partes iniciando com breve histórico do CEFET-MG, a seguir realiza a apresentação da política de reserva de vagas para, então, empreender a caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI no CEFET-MG, focalizando as categorias cor e renda, seguida pelas considerações finais.

O CEFET-MG E O EMI

A educação brasileira é profundamente marcada pelo dualismo histórico e estrutural que segmentou a educação propedêutica da profissionalizante, sendo a primeira destinada aos filhos das elites dirigentes e a outra para as camadas mais baixas que não alcançariam patamares mais elevados de escolarização, reproduzindo, assim, a sociedade de classes (SAVIANI, 2003).

Até o início do século XX, as poucas iniciativas públicas de organização de instituições profissionalizantes continham um caráter assistencialista de retirada de crianças pobres das ruas e da criminalidade (BRYAN, 2008). Esse caráter está explícito no Decreto 7.566/1909, que

criou as Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais brasileiras, com o objetivo de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, s/p).

Nesse contexto, a gênese do atual CEFET-MG foi a fundação em 1910 da Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, em Belo Horizonte, que fornecia o ensino primário e de ofícios artesanais em carpintaria, ferraria, marcenaria, ourivesaria e sapataria para crianças pobres e analfabetas. Em seu primeiro ano de funcionamento 100 matrículas foram registradas, mas apenas 10 crianças concluíram a formação, questão equacionada ao longo do tempo com a inserção do ensino das primeiras letras (FONSECA, 1986; OLIVEIRA, 2010).

Durante a Era Vargas (1930-1945) a Escola de Aprendizizes Artífices acompanhou o desenvolvimento econômico nacional e passou por duas alterações em sua nomenclatura: em 1941 foi transformada em Liceu Industrial de Minas Gerais, ofertando os cursos industriais básico e avançado, visando a formação de técnicos especializados para o setor em pleno desenvolvimento no Brasil; em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu foi transformado em Escola Técnica de Belo Horizonte e o ensino profissional foi organizado em nível secundário, dividido em dois ciclos: ginásial (4 anos) e colegial (3 anos) (OLIVEIRA, 2010). Destaca-se nesse período a exigência de exame admissional para ingresso nas escolas técnicas federais, o que irá contribuir para afunilar a seleção de estudantes até a atualidade (CUNHA, 2000).

Na década de 1960, a escola torna-se autarquia do Ministério da Educação e adota o nome do estado, ficando assim denominada Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1969) (OLIVEIRA, 2010).

Um marco importante no histórico da educação profissional foi a promulgação da profissionalização compulsória no segundo grau (atual ensino médio), por meio da Lei 5.692/1971, que contribuiu para a consolidação do reconhecimento da qualidade de ensino nas escolas federais, tanto pela comunidade civil quanto a acadêmica, pois ao conciliar o ensino geral e técnico passam a proporcionar ensino de excelência, possibilitando tanto o acesso ao mundo do trabalho quanto ao ensino superior (FERRETTI, 1997).

A última alteração sofrida pela instituição mineira foi a sua transformação, em 1978, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)², quando se inicia a oferta de cursos superiores. O CEFET-MG não aderiu ao projeto de transmutação das escolas

² Para saber mais sobre a criação e expansão dos Institutos Federais ver: ORTIGARA (2012) e BRASIL (2010).

da RFEPCT em Institutos Federais, em 2008, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), haja vista que seus gestores e a comunidade acadêmica aspiravam tornar-se Universidade Tecnológica, a exemplo do Paraná, com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Ao longo de sua história, o CEFET-MG expandiu sua atuação para municípios do interior, sempre em regiões industrializadas, já que a sua área de concentração se volta à indústria. A primeira escola fora da capital foi instalada em Leopoldina em 1987, com oferta de cursos técnicos de nível médio. Atualmente existem unidades do CEFET-MG em: Belo Horizonte (1909), que conta com 3 *campi*; Leopoldina (1987); Araxá (1992); Divinópolis (1994); Timóteo (2006); Varginha (2006); Nepomuceno (2007); Curvelo (2010); Contagem (2012).

O CEFET-MG caracteriza-se como Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) especializado na educação tecnológica e que abarca entre seus cursos: o ensino técnico de nível médio; licenciaturas; bacharelados; cursos de pós-graduação *strictu e lato sensu*. A oferta em qualquer nível de ensino deve abarcar o tripé ensino, pesquisa e extensão, com foco na pesquisa aplicada (CEFET-MG, 2016).

Os cursos de nível médio representam 55,43% do conjunto da oferta na instituição, sendo a área Controle e Processos Industriais predominante, apresentando também, porém em menor proporção, cursos na área de Produção Industrial, Informação e Comunicação, Meio Ambiente e Saúde, e Produção Cultural e Design (MEC, 2016). Dentre os técnicos de nível médio, constata-se a relevância das matrículas na modalidade integrada (EMI) conformando 64,4% desse conjunto, os cursos concomitantes e subsequentes perfazem 37% e o PROEJA 0,3%.

Na atualidade, o CEFET-MG se dedica ao desenvolvimento e à ampliação dos cursos de graduação, em especial às engenharias, da pós-graduação e da pesquisa aplicada. A pesquisa tem evidenciado espaço nos documentos institucionais, demonstrando a consolidação da investigação científica entre os seus principais objetivos. Concluiu-se na pesquisa de doutorado que embora o EMI seja de reconhecida excelência no CEFET-MG e sua oferta seja significativa no conjunto dos cursos oferecidos, a expectativa da comunidade acadêmica é de transformação da instituição em Universidade Tecnológica, assim, questiona-se qual será o lugar do EMI nessa institucionalidade.

ACESSO AO EMI

O acesso aos cursos EMI no CEFET-MG é realizado por meio de processo seletivo, com provas dos conteúdos programáticos do ensino fundamental. Esse sistema de seleção é considerado por estudiosos, a exemplo de Fresneda (2012), controverso, posto que exclui uma parcela dos interessados e acaba por priorizar estudantes provenientes de escolas privadas ou públicas de referência, que buscam uma educação pública de qualidade no EMI, como forma de preparo para o vestibular e/ou ingresso no mercado de trabalho (BANDERA, 2016).

Nesse sentido, destaca-se a existência de cursinhos preparatórios para o ingresso no EMI como o denominado Pró-técnico que “é um curso de formação preparatório para o técnico do CEFET” (Docente CEFET-MG, 2019).

Considera-se esse um dos pontos para privilegiar certas camadas da sociedade, pois indaga-se a quantidade de famílias capazes de arcar com os custos de um curso preparatório. Mesmo os cursinhos populares, como o organizado pelo CEFET-MG, que são gratuitos e cuja seleção pauta-se na análise socioeconômica, têm um limite de vagas. A partir das informações coletadas na pesquisa verifica-se que somente aqueles que se destacam pelo mérito, mesmo que de famílias mais pobres, irão ingressar no EMI, pois como afirma um entrevistado: “quem tem mais informação, chega no CEFET” (Assistente social CEFET-MG, 2019).

Destaca-se a tradição da instituição em Belo Horizonte e a oferta do EMI socialmente reconhecido e que atrai um número considerável de candidatos em seus processos seletivos. Nas palavras de um entrevistado: “Para a sociedade Belo-horizontina, quando se tem um filho que estuda no CEFET, significa que você tem um filho muito inteligente” (Assistente social CEFET-MG, 2019).

Com isso, observa-se que o curso EMI se afasta do seu objetivo principal e público-alvo, ou seja, formação de profissionais de nível médio qualificados e atendimento de jovens das camadas populares excluídos da escola pública de qualidade. Nas palavras de um entrevistado: “o CEFET não vai atender o menino que vende bala no semáforo” (Assistente social CEFET-MG, 2019).

Kuenzer (2011) e Moraes (2013) se referem a esse fenômeno como “dualidade invertida” percebida a partir do momento que a educação básica é universalizada deixando de ser um espaço destinado somente aos filhos das elites e abrangendo também as classes trabalhadoras. Essa inclusão escolar das camadas mais baixas é considerada pelas autoras “excludente”, pois a universalização do nível médio na década de 1990, por exemplo, “banalizou e desqualificou” o ensino propedêutico, antes reservado à burguesia (KUENZER, 2011, p. 50). As camadas intermediárias em busca por alternativa para a formação de seus filhos encontram nas escolas

técnicas federais a qualidade educacional pública e gratuita almejada, capaz de fornecer educação de excelência, com possibilidade de ascensão aos cursos superiores, além da formação profissional. Nas palavras de um docente: “Estão usando o curso técnico de altíssima qualidade para preparar os alunos para fazer o Enem e não para serem técnicos” (Docente CEFET-MG, 2019). Dessa forma, as camadas populares, as quais as escolas profissionalizantes originalmente se destinam, se vêm excluídas delas. De fato, a maior parte dos respondentes da pesquisa afirma almejar o ingresso em cursos superiores ao concluir o EMI (73,9%).

Enquanto a seleção ainda se faça necessária, devido à limitação do número de vagas em comparação à quantidade de interessados, algumas políticas buscam garantir a presença de camadas da população que historicamente ficaram à margem da educação de qualidade, como a política de reserva de vagas, que apresentamos a seguir.

POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS

A política de reserva de vagas, também conhecida como cotas, foi estabelecida por meio da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. A partir desta Lei fica determinado que ao menos 50% das vagas de nível médio, por turno e curso, sejam resguardadas para estudantes provenientes do ensino fundamental realizado integralmente em escola pública. Entre essas, deve-se alocar 50% para atender às famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita, cujo valor em 2019 era de R\$ 1.487,00 e os outros destinados aos estudantes egressos de escolas públicas, ficam estabelecidas cotas para as pessoas que se autodeclararam de cor/raça preta, parda ou indígena e, também, às pessoas portadoras de necessidades especiais, observando-se a proporção dessas populações no Estado, conforme dados do IBGE.

Respeitada a autonomia institucional e o atendimento à legislação, o CEFET-MG reserva 50% das suas vagas em atendimento à Lei 12.711/2012 e as demais são destinadas à ampla concorrência. Outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual o CEFET-MG integra, a exemplo do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR)³, aumentaram a proporção para 60% de reserva de vagas e 40% para ampla concorrência, considerando as características da população no Estado apresentados pelo IBGE.

A política de reserva de vagas trata-se de correção de questões históricas que apartaram estratos da sociedade brasileira da educação pública de qualidade como no acesso a

³ Dados coletados na referida pesquisa de doutorado a partir de análise dos editais de processo seletivo para ingresso no EMI das instituições que compõem a RFEPCT (BRAZOROTTO, 2020).

curso superiores, por exemplo. Assim, conforme Baniwa (2013) e Ern (2016) essa política é um passo importante na garantia de igualdade no acesso aos cursos ofertados por Universidades, CEFETs e Institutos Federais para as populações indígenas, negras e pardas. Os autores afirmam que as políticas afirmativas devem ser apenas um passo no caminho para a inclusão social dessas populações e no combate à discriminação.

Uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las como coeficientes numéricos ou econômicos. Um dos eixos e focos das políticas de ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, é dar visibilidade e relevância à diversidade sociocultural do país, mas isso só se efetivará quando essa diversidade for considerada também nos seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos (BANIWA, 2013, p. 20).

Neste âmbito, as instituições da RFEPCCT desenvolvem projetos como o do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) que visa promover ações de valorização das identidades étnico-raciais em respeito às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As ações são diversificadas com respeito à autonomia institucional e podem ser implementadas por meio de eventos acadêmicos, grupos de estudos, ações de conscientização e combate à discriminação.

Da mesma forma, as políticas de reserva de vagas abrangem o acesso de pessoas portadoras de deficiências na educação profissional, de forma a possibilitar a integração social via escola e trabalho. No entanto, por meio das respostas ao questionário eletrônico aplicado aos estudantes do EMI no CEFET-MG constatamos que apenas 3% dos respondentes se declararam portadores de deficiência. Entre esses alunos, foram apontados casos de deficiência visual, auditiva e cognitiva.

A partir da caracterização socioeconômica dos estudantes do EMI do CEFET-MG, buscou-se verificar a efetivação das políticas afirmativas na instituição ao averiguar se a proporção de estudantes provenientes de escolas públicas e cotistas condiz com o número de vagas reservados, o que passamos a analisar a seguir.

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

A partir da aplicação do questionário eletrônico foram obtidos 674 respostas dos estudantes do EMI no CEFET-MG, abrangendo todos os *campi*, na capital e interior do Estado.

Uma análise das características pessoais gerais informa que os estudantes do EMI no CEFET-MG são jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos (76,7%), seguido daqueles com mais de 18 anos (18,6%), ou seja, dentro da idade prevista em Lei para a realização do ensino médio.

Na análise sobre o sexo da população pesquisada, observa-se uma distribuição próxima entre os respondentes, uma vez que no total 52% desses são do sexo masculino e 48% feminino, apontando um equilíbrio entre os sexos no EMI⁴.

Sobre a proveniência desses estudantes, com relação à escola de ensino fundamental, identificou-se que a maioria é oriunda da escola pública (62,8%) indicando que parte desses optou por ingressar pela ampla concorrência, mesmo com a possibilidade de ingresso pelo sistema de cotas. Entre os que estudaram o ensino fundamental integralmente em escola particular estão 21,9% dos respondentes. Os profissionais do CEFET-MG entrevistados indicam que mesmo os provenientes da escola pública, são aqueles que se destacam academicamente e possuem condições de obter sucesso em processos seletivos acirrados, como os realizados para ingresso no EMI.

Entre os respondentes da pesquisa que afirmam ingresso por meio da política de reserva de vagas, 35,9% acessou o EMI pelas cotas para escola pública; 8,7% pelas cotas para estudantes de baixa renda e; 8,5% por meio de cotas raciais.

Nesse ínterim, focalizamos nesse texto a análise das características de cor e renda dos respondentes, de forma a verificar a efetivação das políticas afirmativas no que se refere à democratização do acesso de jovens negros e das camadas populares ao EMI do CEFET-MG.

DEMOCRACIA RACIAL NO CEFET-MG?

Sobre a questão racial o passado de escravidão dos negros contribuiu para a discriminação racial desses após a abolição ocorrida em 1888, já que se atribuíu a eles uma inferioridade intelectual e indisposição para o trabalho como características próprias da raça. Resultante dessa convicção optou-se pela imigração europeia como forma de suprir a força de trabalho necessária para o processo produtivo em desenvolvimento no início do século XX e, conseqüentemente, branquear a população brasileira. Assim, a população negra e mestiça foi isolada em espaços periféricos e destinada a trabalhos precários, basicamente na área de serviços (IANNI, 2004).

Em estudo sobre a população preta e mulata (parda) no Brasil, Ianni (2004) aponta que a forma privilegiada de ascensão social dessa camada da população é a formação escolar. Historicamente aos pretos e pardos brasileiros reservava-se a posição de proletários e trabalhadores domésticos na divisão social do trabalho que perpetuava a distinção de classes.

⁴ Na pesquisa original, uma análise sobre a participação de mulheres nos cursos técnicos é realizada, porém, o limite de páginas do artigo não permite que essa seja reproduzida aqui. Para saber mais, ver: Brazorotto (2020).

Assim, eles ocupavam posições menos qualificadas. Para alcançar patamares econômico e social mais alto, Ianni (2004) indica duas possibilidades: o “branqueamento” por meio da união com brancos, pois quanto mais claro o tom da pele, mais aceito socialmente em círculos de brancos e de classes mais elevadas, e; a distinção pela obtenção de instrução escolar de nível médio e, raramente, superior.

Munanga (2003) discute os conceitos de raça e etnia, indicando que esses diferem conforme o País, assim brancos, pardos e pretos são percebidos de maneiras distintas no Brasil e nos Estados Unidos, por exemplo. O conceito de raça para o autor carrega um significado sociológico e um histórico de dominação e poder de um povo sobre o outro, principalmente, pautado nas distinções de cor que prevaleceram até meados do século XX, com explicação biológica de superioridade da raça branca sobre as demais, o que justificaria seu domínio sobre as outras e a segregação e desigualdades sociais e raciais dela decorrentes. Já etnia é um conceito mais amplo, que abarca outras características além da cor da pele, como o compartilhamento entre um grupo de indivíduos de uma cultura comum, a mesma língua, território, hábitos, mitos etc.

Ressalta-se que ao contrário do observado na América do Norte, no Brasil disseminou-se a crença da democracia racial, o que concorreu para dissimular a discriminação racial existente e retardar a discussão de implementação de políticas afirmativas como forma de inserção social dos pretos, pardos e outras etnias, o que só compôs a agenda de debate das políticas públicas após a redemocratização do País no final da década de 1980 (MUNANGA, 2003; IPEA, 2008).

Conforme dados do IBGE (2019b) a população brasileira é composta por 43,1% de pessoas brancas e 55,8% de pretas ou pardas. Na distribuição da população conforme as unidades federativas verifica-se em Minas Gerais a maioria de pessoas pretas e pardas (60%), seguida das pessoas de cor brancas (39,7%) (PNAD contínua, 2018).

O censo escolar 2018 informa que 40,1% dos matriculados no ensino médio no País se autodeclararam pretos ou pardos, os brancos conformam 30% dos estudantes, indígenas 0,5% e amarelos 0,4%. Já em Minas Gerais, 60,3% dos estudantes de nível médio se autodeclararam pretos e pardos, 39,2% brancos, indígenas são 0,2% e amarelos 0,3% (INEP, 2019).

No CEFET-MG, conforme as respostas ao questionário eletrônico aplicado aos estudantes do EMI constata-se a presença 54,7% de pretos e pardos, número próximo ao apresentado pelo IBGE na composição da população do Estado, porém levemente menor do que dos estudantes de nível médio apresentados pelo INEP. Os respondentes que se

autodeclararam de cor branca são 43,7% da amostra, superando os índices de estudantes brancos do INEP, da mesma forma que ocorre com os de cor amarela que são 1,3% da amostra no CEFET-MG. Os estudantes indígenas (0,3%) se igualam à média estadual, conforme o censo escolar.

Constata-se que o CEFET-MG caminha em direção à democracia racial a partir da implementação das políticas de cotas. Contudo, ainda há o crivo do processo seletivo que seleciona os melhores estudantes entre os cotistas, deixando uma parcela significativa à margem da política educacional. Sobre a renda dos estudantes verificamos que o número de ingresso por cotas sociais (baixa renda) é ainda restrito, menos de 10% da amostra, indicando que há se avançar na política para se alcançar as camadas populares. Nesse contexto, buscamos identificar a renda familiar dos participantes da pesquisa.

RENDA: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO DAS CAMADAS POPULARES?

De acordo com a síntese de indicadores sociais do IBGE (2019c) 58,5% da renda dos brasileiros é provenientes do emprego formal, sendo a média do rendimento real do trabalho de R\$ 2.163,00. Por conseguinte, o relatório aponta discrepâncias na distribuição da renda por cor e sexo, já que pessoas brancas perfazem 65,4% daqueles com emprego formal, enquanto pretos e pardos são 52,7%. Além disso, pretos e pardos recebem salários 42,5% menores do que brancos e são a maioria quando se trata da subutilização no trabalho (29% contra 18,8% dos brancos). Enquanto 68,6% dos brancos ocupam cargos de chefia, apenas 29,9% de pretos e pardos ocupam a mesma posição. Essas situações refletem nas condições de vida da população, uma vez que 32,9% de pretos e pardos vivem abaixo da linha da pobreza no Brasil, os brancos na mesma condição são 15,4%. Da mesma forma, os percentuais sobre as diferenças salariais por sexo refletem as desigualdades sociais no País, pois os homens recebem em média R\$ 2.382 e as mulheres R\$ 1.874,00.

Mas a maior diferença é observada entre os rendimentos do trabalho formal (R\$ 2.708,00) e informal (R\$ 1.345,00), sendo que pessoas no mercado de trabalho informal ganham pouco menos da metade do que aquelas com emprego registrado.

Em Minas Gerais, o rendimento médio do trabalho principal é R\$ 2.163,00 e o rendimento per capita R\$ 1.337,00 situando o Estado abaixo da média nacional. Na pesquisa por nós empreendida, buscou-se averiguar a renda mensal bruta das famílias dos respondentes, considerando que a renda mensal bruta seja a soma de todo o rendimento que a família recebe, seja ele de salário, recebimento de pensão, aluguéis, “bicos”, programas sociais do governo etc.

Verificou-se a diversidade nos rendimentos das famílias dos respondentes entre 1 e 10 salários mínimos, indicando que a instituição recebe uma gama de estudantes provenientes de diferentes realidades econômicas, mas situadas, sobretudo entre aquelas com rendimento mensal dentro da média estadual ou acima. Entre as famílias em vulnerabilidade social, constatamos que do conjunto dos dados cerca de 4,1% vivem com até um salário mínimo e 10,1% com renda mensal abaixo de 2 salários mínimos. No outro extremo, cerca de 3% das famílias têm rendimentos superiores a 10 salários e menos de 1% dos respondentes provém de famílias com renda acima de 20 salários. Na comparação entre os rendimentos familiares dos estudantes do interior e da capital, observa-se que a maior parte dos respondentes de Belo Horizonte vem de famílias com rendimentos entre 3 e 10 salários mínimos (52,5%), e os estudantes do interior de famílias com renda mensal na faixa de 1 a 3 salários (75,4%).

Pode-se apreender a partir da análise dos rendimentos familiares a diferença entre os estudantes do interior e da capital que pode ser explicada, em partes, por maiores salários praticados na capital e, também, pelo reconhecimento da excelência de ensino e tradição da escola em Belo Horizonte que acarreta em maior relação candidato/vaga no processo seletivo para ingresso no EMI.

Quanto a origem do principal rendimento familiar, a maioria é de trabalho formal com carteira assinada (43,3%) e do setor público (19,5%), indicando que de cada 10 respondentes 6 provém de famílias com vínculos empregatícios com direitos trabalhistas e, assim, certa proteção social.

Cabe destacar que no conjunto da amostra a maior parte das famílias é composta por 4 pessoas residentes na área urbana. Quanto ao tipo de moradia, os respondentes vivem em casa própria quitada (58,3%), alugada (19,3%) e própria financiada (10,8%). De acordo com a PNAD contínua (2018) em Minas Gerais 65,2% dos residentes possui casa própria, o que consideramos próximo à realidade dos respondentes da pesquisa. É preciso ponderar o sentido do imóvel próprio, sobretudo a partir de programas sociais destinados à moradia da população de baixa renda, a exemplo do “Minha Casa, minha vida” implementado em 2009, com o objetivo de fornecer subsídios, como juros abaixo do praticado no mercado para o financiamento do imóvel próprio para famílias com renda de até R\$ 4.650,00.

A partir dos dados de renda, podemos afirmar que os estudantes do CEFET-MG são prioritariamente de famílias com renda entre 3 e 5 salários mínimos, com vínculo empregatício formal ou no serviço público, possuem casa própria e contam com 4 membros na família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados de uma pesquisa de doutorado que realizou a caracterização socioeconômica de estudantes do ensino médio profissionalizante, empreendeu-se um recorte e análise dos dados do CEFET-MG a fim de verificar a implementação das políticas afirmativas, em especial da reserva de vagas, no curso EMI.

Quanta às características dos alunos pode-se afirmar que são jovens entre 15 e 17 anos, do sexo masculino, oriundos da escola pública e que se autodeclararam de cor preta ou parda. Em sua maioria, são provenientes de famílias com rendimentos mensal entre 3 e 5 salários mínimos, residentes em moradia própria e contam com quatro pessoas na casa. Esses estudantes enxergam no EMI uma oportunidade de acesso ao ensino superior.

Sobre as políticas afirmativas, destaca-se que são importante avanço na democratização do acesso aos cursos EMI ao reservar ao menos 50% das vagas aos estudantes oriundos da rede pública, com cotas sociais (baixa renda), raciais e para pessoas com deficiências. Em contrapartida, pesquisas sobre formas mais democráticas de ingresso se fazem necessárias, devido ao acirrado processo seletivo no EMI e que prioriza a seleção por mérito, com a realização do Vestibulinho no CEFET-MG.

Constata-se um ligeiro progresso no sentido de inclusão racial, por meio da pesquisa empírica, já que há entre os respondentes uma parcela de estudantes que se declaram pretos e pardos (54,7%) próximos dos números apresentados na população estadual (MG: 60,3), mas ainda com uma leve defasagem.

No que se refere aos cotistas que ingressaram por cotas sociais (baixa renda) esse número é considerado baixo (8,7%), já que o Brasil é um dos países com maior desigualdade mundial (79º, de acordo com a ONU). Mas, segundo os entrevistados houve uma mudança no perfil dos estudantes: “até um tempo atrás o CEFET era elitista, antes das políticas de cotas” (Docente CEFET-MG, 2019). Assim, indicamos a importância de prosseguir e incentivar a implantação das políticas afirmativas em escolas e universidades públicas brasileiras.

Considerando o princípio de democratização do acesso aos cursos técnicos da RFEPCT e o contingente de estudantes fora da escola ou com formação de nível médio de baixa qualidade, indica-se a necessidade de aprimorar as políticas de ingresso, bem como, de expansão do ensino médio profissionalizante, para se alcançar a almejada educação pública de qualidade para um maior contingente de jovens. Compreende-se que para atender “o menino que vende bala no semáforo” um projeto de país é necessário, que passa não somente pela educação, mas o extrapola. No entanto, não se pode desconsiderar o avanço que as políticas

públicas educacionais, bem como, as políticas afirmativas de reserva de vagas, promoveram no Brasil dentro da conjuntura atual.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**/Sarita Amaro. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 160p.

BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, jul./set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651136>.

BANIWA, Gersem. A Lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: Fórum. **Cadernos de pensamento crítico**: CLACSO, FLACSO Brasil, janeiro de 2013.

BRASIL. **Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:<<http://bit.ly/2kH5ape>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://bit.ly/2kThjqT>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:< <http://bit.ly/2krjvWD>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:<<http://bit.ly/2moKpis>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. PDE, 2010. Disponível em:<<http://bit.ly/2lUHZIe>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:<<http://bit.ly/2m0BPq4>>. Acesso em 18 set. 2019.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. **Origem e destino**: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. 2020. 1 recurso online (253 p.) Tese (doutorado) - Universidade

Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342025>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: política institucional: 2016-2020 / Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; organização: Maria Rita Neto Sales Oliveira ... [et al.]. - Belo Horizonte: CEFETMG, 2016. –2 v. Disponível em:<<http://bit.ly/382dmDd>>. Aceso em: 12 jan. 2020.

ERN, Talita Deane. **Preto, pardo e indígena**: o (a) estudantes ingressante através do sistema de ações afirmativas no ensino técnico integrado ao nível médio no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul e os enfrentamentos para o ingresso, permanência e êxito escolar. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em Gênero e Diversidade. Universidade Federal do Paraná: Blumenau, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo/Brasília, DF: Ed. UNESP/FLACSO, 2000.

FERRETTI, Celso João. **Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil**: Anos 90. Revista Educação e Sociedade. ano XVIII, nº 59, p. 225-269, agosto de 1997.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. – Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, 5v.

FRESNEDA, Betina. Desigualdade de oportunidade no ensino médio técnico brasileiro. In: **Anais do Encontro Anual da Anpocs**, 36, 2012, Águas de Lindóia. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - Anpocs, 2012. Disponível em:<<http://bit.ly/36b3eYo>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. – São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação. Brasília: IBGE, 2019a. Disponível em:<<http://bit.ly/2ko9KZ4>>. Acesso em 20 set. 2019.

_____. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**: notas técnicas. Brasília: IBGE, 2019b. Disponível em:<<http://bit.ly/2RIsOzM>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019/IBGE, Coordenação de população e indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. [online]. Brasília, Inep, 2019a. Disponível em: <<http://bit.ly/2kW51OG>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2sgsr4r>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. – 3ª ed. – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2kH4bFz>>. Acesso em: 18 set. 2019.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://bit.ly/2E4kKRy>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** – PENESB – Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Nilza Helena. **Instituições federais de educação tecnológica: o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação – UFMG/FaE, 2010.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional**./ Claudino Ortigara. – Campinas, SP: [s.n], 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 131-152.