



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG  
CAMPUS OURO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT

Márcia Margarida Vilaça

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Ouro Branco  
2024

MÁRCIA MARGARIDA VILAÇA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco, do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Luce Tavares.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Ouro Branco

2024

Instituto Federal de Minas Gerais





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS  
Campus Ouro Branco  
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Coordenação Curso Mestrado PROEPT do Campus Ouro Branco  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 04 (quatro) de outubro de 2024, com início às 10h (dez horas), presencialmente no Salão de Convenções do IFMG Campus Ouro Branco, com transmissão pelo canal do Youtube do ProEPT/IFMG, a defesa de dissertação da Mestranda **MÁRCIA MARGARIDA VILAÇA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**". A **dissertação** foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, Jogo: "**ESPELHO, ESPELHO MEU. QUEM SOU EU**" foi **VALIDADO** pela Banca Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Marie Luce Tavares (IFMG - Orientadora)  
Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva (IFNMG)  
Prof. Dr. Heleniara Amorim Moura (IFMG)  
Prof. Dr. Adriano Gonçalves da Silva (CEFET MG - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 04 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Johnisson Xavier Silva, Usuário Externo**, em 07/10/2024, às 11:54, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 07/10/2024, às 16:04, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Heleniara Amorim Moura, Professora**, em 11/10/2024, às 09:27, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2054358** e o código CRC **06D3CA08**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido entrar nessa montanha russa de emoções e por segurar minha mão em todos os surtos, risos e lágrimas ao longo dessa trajetória chamada mestrado. Teu conforto me auxiliará sempre a seguir em frente.

A meus pais, Deverley e Marta, que me deram a vida e me criaram com muita sabedoria, honestidade, responsabilidade e amor. Seus ensinamentos abriram portas e estarão comigo por onde quer que eu vá. Lá do céu, sei que estiveram comigo, mesmo nos momentos mais solitários.

A vocês, minha família (irmãos, irmãs, sobrinhos à Bete e Tuita), agradeço pela compreensão ao serem privados da minha companhia e atenção e pelo profundo apoio, me estimulando e incentivando nos momentos mais difíceis. Agradeço pelas orações, que sei que foram muitas.

A minha orientadora Marie Luce Tavares, obrigada pela competência, sabedoria e por ter acreditado em mim e trilhado comigo essa caminhada.

Aos professores Heleniara Amorim Moura e Johnisson Xavier Silva, pelo aceite em participar da minha banca de qualificação e por terem tornado esse momento frutífero, contribuindo sobremaneira com suas considerações e conhecimentos.

Ao Cesar, pela ajuda fundamental desde minha entrada no mestrado, contribuindo com suas considerações e sugestões valiosas.

À Cria Mentoria, nas pessoas de Camila e Gracielle, pelo companheirismo, direcionamento e fundamentais contribuições à pesquisa.

Aos meus colegas da turma do mestrado, que compartilharam das conquistas e angústias, pelo apoio, carinho, pelo ombro amigo nas horas de desabafo, pelos cafés compartilhados.

Aos colegas do IFMG Campus Ouro Branco, principalmete aos colegas da biblioteca, que acompanharam meu percurso, interessando-se, questionando e dando força para continuar.

Agradeço imensamente aos estudantes negros cotistas do IFMG *Campus* Ouro Branco pela participação na pesquisa. Senti-me honrada pela confiança e generosidade em compartilhar comigo um pouco de suas histórias.

Agradeço aos avaliadores do produto educacional que, mesmo em período de

férias, dispuseram-se a contribuir com minha pesquisa, oferecendo sugestões e comentários fundamentais para o aprimoramento do trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, torceram pela minha vitória.

*Somos seres humanos como os demais, com diversas visões políticas e ideológicas. Eu, por exemplo, entre esquerda e direita, continuo sendo preta.*

Sueli Carneiro

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco a investigação da construção da identidade étnico-racial pelos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado inseridos(as) por meio de políticas de ações afirmativas nos processos seletivos do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Branco. O principal objetivo foi compreender de que forma esses(as) estudantes percebem sua identidade étnico-racial e identificar os fatores que influenciam esse processo. A metodologia deste trabalho segue uma abordagem qualitativa e foi norteada pela questão: como se dá a construção da identidade negra entre os alunos cotistas raciais do Ensino Médio Integrado? Esta investigação começou com a realização de uma pesquisa documental e bibliográfica, seguida pela coleta de dados, que incluiu a aplicação de questionários on-line. Entre os resultados obtidos, destaca-se a contribuição de instituições como escola, família e coletivos juvenis para a formação identitária. Adicionalmente, constatou-se que a Lei n. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, não está sendo devidamente implementada na instituição, o que compromete a compreensão do racismo e o fortalecimento das identidades negras. Como produto educacional decorrente da pesquisa, foi desenvolvido o jogo de cartas *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* voltado para professores dos cursos do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de inspirá-los a oferecer aos alunos uma ferramenta que os ajude a compreender temas como racismo, políticas de ações afirmativas, raça, etnia, identidade étnico-racial, heteroidentificação, pertencimento étnico-racial entre outros, abordados durante a pesquisa de campo.

**Palavras-chave:** Identidade Étnico-Racial. Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Escola. Ensino Médio Integrado.



## ABSTRACT

This dissertation focuses on investigating the construction of ethnic-racial identity by Integrated High School students who were admitted through affirmative action policies in the selection processes of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) – Ouro Branco Campus. The main objective was to understand how these students perceive their ethnic-racial identity and to identify the factors that influence this process. The methodology of this study follows a qualitative approach and was guided by the question: How is the construction of Black identity experienced by racial quota students in the Integrated High School? This investigation began with documentary and bibliographic research, followed by data collection, which included the administration of online questionnaires. Among the results obtained, the contribution of institutions such as schools, families and youth groups to identity formation stands out. Additionally, it was found that Law No. 10.639/2003, which establishes the national education guidelines and mandates the inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture in primary and secondary schools, both public and private, is not being properly implemented at the institution. This lack of implementation compromises the understanding of racism and the strengthening of Black identities. As an educational product resulting from the research, the card game *Mirror, Mirror on the Wall, Who Am I?* was developed for teachers in Integrated High School programs, with the goal of providing them with a tool to help students understand topics such as racism, affirmative action policies, race, ethnicity, ethnic-racial identity, heteroidentification, and ethnic-racial belonging, among others, discussed during the field research.

**Keywords:** Ethnic-Racial Identity. Racism. Professional and Technological Education. Ethnic-Racial Relations. Integrated High School.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
DIRAE	Diretoria de Assistência Estudantil do IFMG
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PRPGPDI	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos <i>campi</i> do IFMG .....	26
Figura 2 – Fases da análise de conteúdo de Bardin .....	61
Figura 3 - Capa do produto educacional .....	95
Figura 4 - Caixa do produto educacional.....	96
Figura 5 - Exemplos de carta de conceito .....	98
Figura 6 - Exemplos de cartas de situação .....	99
Figura 7 – Exemplos de cartas de reflexão .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos responsáveis.....	64
Gráfico 2 - Renda familiar.....	65
Gráfico 3 - Autodeclaração racial .....	65
Gráfico 4 - Cor/raça.....	66
Gráfico 5 - Políticas de ações afirmativas .....	69
Gráfico 6 - Lei de Cotas - conhecimento .....	70
Gráfico 7 - Coletivo juvenil - participação .....	73
Gráfico 8 - História e cultura afro-brasileira - eventos .....	80
Gráfico 9 – Ídolos negros .....	84
Gráfico 10 – Tratamento recebido no IFMG.....	89
Gráfico 11 – Tratamento no <i>Campus</i> Ouro Branco .....	90
Gráfico 12 - Ingresso no IF e identificação como negro .....	91
Gráfico 13 - Avaliação dos aspectos técnicos.....	102
Gráfico 14 - Aspectos pedagógicos .....	105

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como promotora de educação inclusiva e equitativa .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1 História e formação do IFMG: do surgimento à consolidação como instituição federal .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Considerações conceituais sobre raça, etnia, negritude e identidade negra .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.1 Raça e construção social das relações raciais no Brasil .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.2 Etnia e identidade étnico-racial no contexto brasileiro .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.3 Negritude e identidade afrodescendente .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.4 Identidade negra no Brasil .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 Ações afirmativas no contexto brasileiro .....</b>	<b>42</b>
<b>2.3.1 Ações afirmativas no IFMG: desafios e perspectivas de inclusão educacional .....</b>	<b>47</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Análise dos questionários .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1.1 Perfil dos estudantes cotistas raciais .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2 Políticas de ações afirmativas .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.3 Protagonismo juvenil .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.4 Acesso à cultura afro-brasileira e africana na escola .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1.5 Pertencimento racial .....</b>	<b>86</b>
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>94</b>
<b>5.1 Metodologia para a construção do jogo .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2 Avaliação do produto educacional .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.1 Análise dos dados .....</b>	<b>102</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b>	

.....	131
<b>APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>	
.....	133
<b>ANEXO A – FORMULÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL .....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou uma mulher negra. Ao longo de minha trajetória de vida e escolar, nunca tive vontade ou coragem de estudar questões étnico-raciais. O racismo não era uma questão debatida e tampouco dialogada no seio familiar. Hoje eu entendo o silenciamento de meus pais. Por um lado, eles não se sentiam preparados para reviverem situações de discriminações, preconceitos e traumas que marcaram suas vidas. Eles eram pessoas machucadas pelo racismo e, por outro, tinham o intuito de proteger os filhos do contato com o racismo e das dores causadas pelas práticas que poderíamos vivenciar. Estudei como bolsista, do ensino fundamental II até o magistério, em um colégio particular católico, onde a presença de alunos negros era mínima. Durante a faculdade, não foi diferente. Na minha sala, nós, negros, éramos minoria. Cursei, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a graduação em Biblioteconomia, por indicação de uma colega bibliotecária. Meu primeiro contato com a Biblioteconomia se deu quando colaborei na organização do acervo bibliográfico, cartográfico e iconográfico da empresa de engenharia onde trabalhava. Ao final do acervo organizado, senti-me parte daquela construção e quis aprender mais sobre a área. Veio daí a vontade de cursar Biblioteconomia e poder atuar em pesquisas sobre diversos assuntos, organizar e disseminar informações, trabalhar com atividades culturais e muitas outras opções que a profissão propunha. Fazer parte daquele espaço universitário era algo que eu supunha inalcançável, uma vez que a sociedade patriarcal e racista traz inúmeros obstáculos para as mulheres negras, desde a garantia do direito à educação de qualidade até sua inserção no mercado de trabalho.

O racismo estrutural, ou seja, a naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial enraizado na sociedade afeta intensamente os grupos vulneráveis historicamente. Então, a partir dali, passei a vislumbrar um futuro melhor, diferente daquele que os papéis sociais cristalizados relegam às mulheres negras em uma sociedade não representativa e que não valoriza a expressão de sua ancestralidade.

Ao ingressar no mercado de trabalho como bibliotecária, foram vários olhares desconfiados, “piadinhas” e atitudes racistas. Convivia e combatia tais atitudes de uma maneira solitária, mas de cabeça erguida. Tinha consciência de que ali era meu

lugar, pois havia batalhado muito para ocupá-lo. Ocupava o cargo de coordenadora da biblioteca de uma instituição de ensino superior da rede privada. Passei por mais duas instituições de ensino privadas, até que, no ano de 2013, fui aprovada no concurso para o cargo de bibliotecária documentalista do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Ouro Branco.

Na busca por aprendizagem e formação, participei de um curso específico sobre banca de heteroidentificação racial, que visou aprofundar a compreensão sobre questões relacionadas às relações raciais no Brasil, refletir sobre as políticas de ações afirmativas na modalidade de cotas raciais e compreender a necessidade das bancas de heteroidentificação e dos procedimentos de aferição da autodeclaração racial. Foram momentos muito enriquecedores.

Em 2014, fui convidada pelo professor Neilson José da Silva – docente do IFMG - *Campus* Santa Luzia, presidente da Comissão Central de Heteroidentificação de Candidatos do IFMG e membro do IF Negro – a participar de uma comissão de heteroidentificação que aconteceu na Reitoria do IFMG e tinha como intuito a verificação da veracidade das autodeclarações emitidas pelos candidatos optantes por programas de ações afirmativas por meio de cotas raciais, autodeclarados negros (pretos e pardos), participantes de um concurso destinado à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas para cargos técnico-administrativos em educação.

Assim surgiu meu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre questões raciais, levando em conta a história, a cultura e a valiosa contribuição dos povos negros na formação da sociedade brasileira.

Ao longo da minha participação como membro das bancas de heteroidentificação do IFMG - *Campus* Ouro Branco, tive acesso ao Formulário de Autodeclaração Étnico-racial (Anexo II E do Edital 61/2023 de matrícula), apresentado à banca pelos candidatos cotistas raciais. As respostas à questão: “Declaro ainda que os seguintes motivos justificam minha autodeclaração étnico-racial”, sendo obrigatório o preenchimento, mostraram-me uma hesitação dos candidatos em relação à identificação e à autopercepção da sua cor. Por isso, levaram-me a querer investigar essa temática para compreender como os estudantes cotistas pensam, sentem e como acontece seu processo de formação identitária.



Um momento marcante na minha vida foi meu ingresso, durante a pandemia, no IFNegro, o coletivo de servidores negros do IFMG. Esse espaço foi um verdadeiro "aquilombamento", onde trocamos saberes e nos apoiamos mutuamente em um período de grandes incertezas.

Ao ser aprovada no processo seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do *Campus* de Ouro Branco, no ano de 2021, vi a oportunidade de pesquisar e aprofundar meus conhecimentos a respeito das relações étnico-raciais, da identidade negra e do racismo. Queria compreender como se dava a construção da identidade negra dos alunos cotistas raciais do Ensino Médio Integrado.

Há faces da história brasileira que não são devidamente apresentadas para a população. A população negra que, por séculos foi subjugada pela colonização, sendo escravizada e desqualificada como etnia, atualmente ainda é excluída por padrões exigidos pela sociedade. A cultura e a identidade negra na escola sempre foram tabus a serem quebrados, sendo, durante muitos anos, ocultadas da sociedade, especialmente no ambiente escolar, seja nas expressões culturais ou de outras formas. A Lei 10.639/2003 determina que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, Art. 26).

Desse modo, a lei representa um marco importante nesse processo, pois busca romper com um silenciamento histórico, promovendo o reconhecimento e a valorização dessas contribuições na formação da identidade nacional.

As novas identidades se constroem, fragmentam-se, misturam-se e convergem, tendo em vista a influência da globalização e da dinâmica social e cultural da contemporaneidade. A identidade não está essencialmente no sujeito, mas é produto da história e, conseqüentemente, da cultura. "Dentro de nós, há

identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2012, p. 13). Entre tantas identidades, a negra é o objeto deste estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema a identidade étnico-racial de estudantes inseridos no Ensino Médio Integrado, baseando-se na questão de investigação: como se dá a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas cotas raciais nos processos seletivos dos cursos médios integrados de uma instituição de educação profissional e tecnológica?

Essa questão de investigação surgiu da leitura dos formulários de autodeclaração dos(as) candidatos(as) cotistas dos cursos ofertados pelo IFMG - *Campus* Ouro Branco. O acesso a esses documentos deveu-se a minha participação como membro das bancas de heteroidentificação do instituto.

A análise dos documentos permitiu inferir que existe uma incompatibilidade entre a autodeclaração como negro (pardo ou preto) e o sentimento de pertencimento racial.

No Brasil, a definição de quem é negro é uma questão complexa e problemática, especialmente no contexto de políticas de ações afirmativas como as cotas raciais. Quando essas políticas entram em foco, o conceito de "negro" se torna ainda mais multifacetado. Muitos indivíduos podem se identificar formalmente como negros por meio da autodeclaração, mas nem sempre essa identificação está alinhada com um forte senso de pertencimento à identidade racial negra, o que evidencia as nuances e os desafios enfrentados nesse processo de autopercepção e construção identitária no Brasil.

Essa complexidade reflete as especificidades do racismo e das classificações raciais no país, onde o processo de "ser" negro vai além da cor da pele e envolve aspectos culturais, sociais e subjetivos que nem sempre estão claros para todos que se autodeclaram como tal.

Munanga (2004), reforça essa teoria:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso (Munanga, 2004, p. 52).

A partir dessa reflexão e em conformidade com a questão de investigação da pesquisa, o objetivo geral deste trabalho foi compreender a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas políticas de ações afirmativas dos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Ademais, os objetivos específicos elencados foram: identificar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a autopercepção identitária de negros e negras; compreender o papel de outras instituições, tais como clubes, coletivos, família e escola, na construção da identidade étnico-racial dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado; e elaborar um produto educacional que supra as lacunas identificadas na pesquisa em relação à construção da identidade étnico-racial dos(as) estudantes cotistas raciais do Ensino Médio Integrado, para ser utilizado pela comunidade acadêmica.

Ressalto a relevância desta investigação tanto para minha trajetória profissional como servidora do Instituto Federal de Minas Gerais quanto para minha formação pessoal como mulher negra com atuação política e epistemológica no campo das relações étnico-raciais, especificamente sobre a negritude. Minha identidade e consciência racial contribuíram para a construção deste trabalho, ao mesmo tempo em que a própria investigação fortaleceu esta mulher negra que luta pela garantia e pela valorização das relações étnico-raciais no local de trabalho e em todos os espaços no quais convive. A experiência da participação em bancas de heteroidentificação mostrou-me um cenário dúbio, apresentado pelos estudantes entrevistados(as). De um lado, a falta de uma identidade racial constituída e, de outro, a não aceitação de seu pertencimento racial, enfatizando a necessidade de estudos como o que proponho no sentido de qualificarmos as políticas institucionais e nosso currículo.

No Brasil, muitos(as) jovens sofrem por precisarem se reafirmar, continuamente, como seres que estudam, trabalham e buscam seus lugares na sociedade. O racismo impacta diretamente as estéticas negras, gerando em muitos(as) jovens negros(as) a não aceitação de sua cor, do seu cabelo, de seus traços fenotípicos. Assim, convivem marcadamente com a influência das ideias racistas que são veiculadas no imaginário social, o que influencia o processo de construção de sua identidade étnico-racial.

Onde é produzida essa não aceitação? Quem a sustenta? Como tem sido combatida? A diversidade étnico-racial é tomada como inferioridade. Quem está fora

desse padrão estabelecido é mais propenso a sofrer episódios de discriminação racial. A estigmatização dos corpos negros causa sofrimento, e as condições de subjugação nos violentam e nos afetam emocionalmente.

Munanga (2015, p. 31) destaca a importância do ensino da história da África e da história dos negros no Brasil, afirmando que "a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc.". Por meio de novas abordagens e posturas epistemológicas, esse ensino contribui para romper com uma visão estigmatizada e depreciativa da negritude.

Conhecer a história das etnias negras e as suas raízes culturais, como também a sua participação na história do Brasil; conhecer os heróis negros, como também as personalidades brasileiras de renome nacional e internacional que eram ou são negras; conhecer as características biológicas e as vantagens genéticas da raça negra, como também a sua beleza física, contribui para ressignificar a visão negativa e combater a rejeição social a que está sujeita a população negra.

Considero ainda que o presente estudo pode oferecer subsídios para a construção de uma identidade negra consciente e para a ressignificação de representações acerca da identidade negra, contribuindo para que negros e negras sejam vistos e se enxerguem não apenas como objeto da história e coisificação, mas como sujeitos atuantes e participantes de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

Dessa forma, compreendo que a construção identitária na escola é desenvolvida pelas/nas relações entre todos os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, constituindo um processo coletivo. Portanto, este estudo contribui para compreendermos a(s) relação(ões) do espaço escolar e das práticas socializadoras, com o engajamento dos(as) jovens no debate e na reflexão crítica para um processo de reconhecimento de sua identidade racial. Ademais, este trabalho possibilita diálogos interessantes quanto à contribuição da escola para a preservação e a valorização da história e das culturas afro-brasileiras e africanas, com vistas à construção da identidade negra dos(as) estudantes.

Assim, a investigação foi articulada à linha de pesquisa "Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos da EPT", do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que trabalha com os processos de

concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como foco estratégias transversais e interdisciplinares que possibilitem a formação integral e significativa do estudante, sustentadas no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Além disso, está vinculada ao macroprojeto “Organização dos Espaços Pedagógicos na EPT”, ao traçar diálogos que contribuem com a formulação das políticas institucionais, principalmente no que se refere às políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes no espaço e escolar e para além desse. Portanto, no intuito de organizar essas reflexões, esta dissertação está estruturada em seis seções: esta introdução, o referencial teórico, o percurso metodológico, a apresentação e a análise dos dados, o produto educacional e as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como promotora de educação inclusiva e equitativa**

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando os primeiros colégios e oficinas jesuítas ofereciam instrução básica em ofícios manuais e artes mecânicas. No entanto, a EPT começou a ganhar relevância nacional a partir do início do século XX, com a criação das escolas de aprendizes artífices em 1909, estabelecidas pelo governo federal para capacitar jovens em atividades industriais e comerciais. Essa iniciativa marcou o início da institucionalização da educação técnica no país e foi fundamental para o desenvolvimento de mão de obra qualificada.

No Brasil, a EPT é marcada por diversas fases de desenvolvimento, desde as primeiras iniciativas, no início do século XX, até a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), na atualidade. Esse percurso é permeado por mudanças políticas, sociais e econômicas que influenciaram diretamente a configuração da EPT no país, moldando suas práticas e políticas educacionais ao longo dos anos.

A EPT passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças econômicas, sociais e políticas do Brasil. Na década de 1940, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) fortaleceu o setor, ampliando as oportunidades de qualificação profissional. Durante o Regime Militar, entre 1964 e 1985, houve um impulso à expansão das escolas técnicas federais, num enfoque mais tecnicista e voltado para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. A partir da década de 1990, a EPT foi ampliada e diversificada, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaram a integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma formação mais holística e inclusiva.

O marco inicial da EPT no Brasil foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Voltadas para a formação de trabalhadores para o setor industrial e comercial, essas escolas foram criadas com o objetivo de atender jovens oriundos das classes populares, proporcionando formação em ofícios como carpintaria, marcenaria, alfaiataria, entre outros.

Conforme Pacheco (2001, p. 34), as escolas de artífices "representaram o primeiro esforço de institucionalização da educação profissional no Brasil, voltado para os filhos dos trabalhadores pobres urbanos". As escolas de aprendizes artífices foram fundadas em todas as capitais dos estados brasileiros e buscavam atender à demanda por mão de obra qualificada, especialmente em um contexto de urbanização e industrialização incipiente. Segundo Ciavatta e Frigotto (2001, p. 45), essas instituições educacionais eram "caracterizadas por um ensino elementar, voltado para o aprendizado de um ofício, sem uma preocupação com a formação integral do trabalhador, limitando-se ao saber fazer técnico".

A década de 1930 trouxe significativas mudanças para a EPT no Brasil. Durante o governo de Getúlio Vargas, o país começou a se industrializar mais intensamente, exigindo uma maior qualificação da força de trabalho. Foi nesse contexto que surgiram os Liceus Profissionais e, posteriormente, as Escolas Industriais e Técnicas. Segundo Saviani (2007, p. 89), "a criação dessas escolas tinha como propósito ampliar a oferta de educação profissional, mas sem perder de vista a necessidade de consolidar o trabalho como princípio educativo".

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.244 instituiu a Reforma Capanema, que reorganizou o ensino industrial no país, criando cursos básicos, cursos técnicos e cursos de aprendizagem. As escolas industriais passaram a se chamar escolas técnicas, ofertando uma formação mais especializada.

A partir da década de 1960, a EPT passou por uma nova transformação, com a criação das Escolas Técnicas Federais e, posteriormente, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Durante o Regime Militar (1964-1985), o governo promoveu a expansão das escolas técnicas federais, porém com um enfoque tecnicista. Essa expansão visava, sobretudo, atender às demandas do crescimento econômico e da modernização industrial. Para Pacheco (2001, p. 102), "as escolas técnicas federais passaram a desempenhar um papel central na formação de mão de obra qualificada, mas com um enfoque limitado ao ensino técnico e profissionalizante, desvinculado de uma formação mais ampla e cidadã".

Na década de 1990, a criação dos Cefets marcou um novo momento de reorganização da EPT. Os Cefets surgiram como um modelo de educação que buscava integrar a formação técnica ao ensino superior, promovendo uma formação mais abrangente e articulada com as demandas do mercado de trabalho. Conforme Ciavatta (2005, p. 67), "os Cefets foram importantes para a ampliação da oferta de

cursos técnicos de nível médio e de graduação tecnológica, atendendo a uma demanda crescente por qualificação profissional".

O grande marco da EPT na contemporaneidade foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892 de 2008. Os institutos federais surgiram com o objetivo de integrar o ensino técnico de nível médio, a graduação tecnológica e a pós-graduação, promovendo um modelo de educação que articula ensino, pesquisa e extensão. Eles se tornaram referência em qualidade de ensino, inclusão social e promoção de inovação tecnológica.

Segundo Frigotto (2015, p. 74), "os Institutos Federais representam uma inovação na estrutura da educação profissional e tecnológica no Brasil, ao possibilitar a verticalização do ensino e o atendimento a diferentes níveis de formação, desde o ensino médio até a pós-graduação". Além disso, essas instituições têm um compromisso explícito com a inclusão social, ao adotar políticas de ações afirmativas, garantindo o acesso de estudantes de diferentes origens sociais e raciais.

Os Institutos Federais buscam promover uma educação integral, com enfoque humanístico, que priorize o desenvolvimento pleno do indivíduo, superando as antigas divisões e fragmentações do conhecimento escolar. Esses princípios estão conectados ao conceito de politecnia na educação brasileira, sendo amplamente defendidos por educadores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Acácia Kuenzer. Esses pensadores ofereceram a base teórica para a consolidação dos Institutos Federais no século seguinte, sob um governo eleito com oposição ao neoliberalismo.

Como argumenta Gaudêncio Frigotto (2018, p. 56), "a criação dos Institutos Federais abriu caminho para uma educação que supera a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual, promovendo uma formação omnilateral que visa ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e à transformação social".

O desenvolvimento da EPT no Brasil reflete a evolução das demandas sociais, econômicas e políticas do país. Desde as Escolas de Aprendizes Artífices até os modernos Institutos Federais, a EPT tem se adaptado e se transformado para atender as necessidades do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, promover uma educação inclusiva, de qualidade e orientada para o desenvolvimento humano integral.

A Educação Profissional e Tecnológica tem um papel estratégico na



promoção de uma educação inclusiva e equitativa, alinhada aos princípios da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável das Nações Unidas, especialmente no que tange ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Nesse contexto, a EPT é vista não apenas como uma ferramenta de qualificação para o trabalho, mas como um meio de inclusão social, cidadania e desenvolvimento humano.

Os IFs, criados pela Lei nº 11.892 de 2008, representam um marco importante na promoção de uma EPT que acessível, inclusiva e de qualidade. Ao integrar a educação básica, técnica e superior, os IFs oferecem uma ampla gama de cursos que atendem as diversas necessidades da população brasileira, incluindo jovens, adultos, trabalhadores e grupos sociais historicamente marginalizados, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQI+.

Apesar dos avanços significativos, a EPT ainda enfrenta desafios para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A superação de barreiras estruturais, como a desigualdade de acesso em áreas rurais e periféricas, a ampliação do financiamento público, a capacitação docente contínua para lidar com a diversidade e a necessidade de atualização constante dos currículos para refletir as demandas contemporâneas são pontos que precisam ser continuamente trabalhados.

A EPT no Brasil caminha para se consolidar como um vetor de inclusão social e desenvolvimento sustentável, capacitando cidadãos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania. O fortalecimento dessas políticas é fundamental para garantir uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Nesse contexto, no que se refere às práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica, ressalto que os institutos federais e outras instituições da Rede têm implementado diversas práticas inclusivas para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Entre essas ações, destacam-se:

a) políticas de ações afirmativas: a adoção de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência nos processos seletivos para cursos técnicos e superiores tem sido fundamental para democratizar o acesso à educação. Essas políticas buscam corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos sub-representados na educação profissional e tecnológica;

b) programas de assistência estudantil: bolsas de auxílio financeiro,

alimentação, transporte e materiais didáticos são oferecidos para assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam continuar seus estudos. Essas medidas têm sido cruciais para reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de permanência e conclusão dos cursos;

c) projetos de extensão e pesquisa: a EPT também promove a inclusão por meio de projetos de extensão e pesquisa que dialogam com as comunidades locais e abordam temas relevantes para o desenvolvimento social e econômico. Esses projetos não apenas enriquecem a formação dos estudantes, mas fortalecem o vínculo entre a instituição e a sociedade, promovendo um modelo de educação que integra teoria e prática;

d) apoio psicopedagógico e de inclusão: a oferta de serviços de apoio psicopedagógico, como acompanhamento psicológico, tutoria e monitoria, além de adaptações curriculares para pessoas com deficiência, tem sido essencial para garantir uma educação que respeite as necessidades individuais e promova a equidade.

### ***2.1.1 História e formação do IFMG: do surgimento à consolidação como instituição federal***

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição pública de ensino, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que oferta, principalmente, cursos técnicos e superiores, e possui uma Reitoria (unidade administrativa) em Belo Horizonte, além de *campus* em 18 cidades (IFMG, 2018).

O IFMG foi formado inicialmente pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista (criada em 1951), dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto (criados em 1944) e Bambuí (criado em 1968) e, das Unidades Descentralizadas de Formiga (criada em 2007) e Congonhas (criada em 2007). A partir dessa transformação, em 2008 outros novos *campi* foram criados e incorporados ao IFMG, entre os quais os de Betim (criado em 2010), Governador Valadares (criado em 2009), Ibirité (criado em 2018), Ouro Branco (criado em 2011), Ribeirão das Neves (criado em 2011), Sabará (criado em 2010) e Santa Luzia (criado em 2013). Houve, ainda, a incorporação dos *campi* avançados nas cidades de Arcos (criado em 2016), Conselheiro Lafaiete (criado em

2015), Ipatinga (criado em 2018), Piumhi (criado em 2014), Itabirito (criado em 2015) e Ponte Nova(criado em 2014). Há, também, o Polo de Inovação Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial, criado em 2015.

O IFMG é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Ouro Preto e Bambuí e das Uneds de Formiga e Congonhas. Os demais *campi* foram criados posteriormente. A Instituição está entre as 38 criadas no país pela Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Instalados em regiões estratégicas do estado, os *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria, que tem sede em Belo Horizonte (IFMG, 2018).

São disponibilizados mais de 70 cursos, divididos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao ensino médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (IFMG, 2018).

Figura 1 - Mapa de localização dos *campi* do IFMG



Fonte: IFMG (2018).

O IFMG, assim como os demais Institutos Federais do Brasil, representa um projeto inovador no campo das políticas públicas educacionais. Sua proposta

pedagógica e estrutura multicampi, aliada ao caráter pluricurricular, destaca-se por seus *campi* situados em áreas estratégicas, em sintonia com os arranjos produtivos locais. Além disso, o IFMG reafirma seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

Com a criação dos 38 Institutos Federais no país, metade das vagas são destinadas para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, para dar ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa de ensino. Na educação superior, há destaque para os cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos (30% das vagas). Outros 20% estão reservados para licenciaturas em ciências da natureza. (IFMG, 2018).

Além do IFMG, outros quatro institutos federais e um Cefet fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Minas Gerais.

Para esta pesquisa, trabalhei com o *Campus* Ouro Branco, unidade que vem desempenhando um papel fundamental na promoção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região do Alto Paraopeba. O IFMG tem se posicionado como um agente estratégico de transformação na educação profissional e tecnológica, evidenciando suas contribuições para a qualificação da mão de obra local e para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Desde a sua criação, o *campus* tem se dedicado a oferecer uma educação de qualidade, voltada para a formação técnica e tecnológica, alinhada às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de desenvolvimento regional. A instituição se destaca pela sua atuação em cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e cursos de qualificação profissional, todos com foco na integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Criado em 2011, o IFMG *Campus* Ouro Branco tem uma oferta diversificada de cursos desde o Ensino Médio Integrado até a pós-graduação *strictu sensu*, promovendo a verticalização do ensino. Os cursos técnicos integrados oferecem a formação básica de nível médio aliada à formação técnica e são direcionados a pessoas que concluíram o ensino fundamental. Os cursos oferecidos pelo *Campus* Ouro Branco nesta modalidade são: Administração, Informática e Metalurgia.

Segundo Silva (2022), o curso técnico em Administração proporciona ao aluno um campo de atuação amplo, podendo exercer sua profissão junto aos setores de gestão e negócios. Para o autor, curso técnico em Informática possibilita o desenvolvimento de competências para conceber, projetar, implementar, avaliar e

dar suporte e manutenção em sistemas e em tecnologias de processamento e transmissão de dados. Já o curso técnico em Metalurgia possibilita acesso a conhecimentos relacionados a estrutura, propriedades, desempenho, síntese, processamento e uso de matérias, em especial o aço.

Ainda no campo da formação técnica, o *campus* possui a oferta da modalidade subsequente, direcionada a pessoas que já concluíram o ensino médio. O curso técnico subsequente ofertado é o Técnico Subsequente de Metalurgia.

Em relação aos cursos de graduação, são ofertados o Bacharelado em Administração; Bacharelado em Engenharia Metalúrgica e Bacharelado em Sistemas de Informação, além da Licenciatura em Pedagogia. Na Pós-Graduação, na modalidade *lato sensu*, é ofertado o curso de Especialização em Gestão de Negócios; e na modalidade *strictu sensu*, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Aproximadamente 1.200 alunos frequentam os cursos oferecidos pelo IFMG *Campus* Ouro Branco. A maior parte desses estudantes são provenientes do município de Ouro Branco, seguido de Conselheiro Lafaiete e Congonhas, além de estudantes de diversas cidades da Região do Alto Paraopeba e ainda de outras cidades e estados do Brasil.

A instituição possui cerca de 120 servidores, incluindo docentes e técnicos administrativos em diferentes áreas de formação. Os professores possuem uma sólida formação acadêmica combinada com vasta experiência profissional em diversas áreas de atuação. Além de qualificar profissionais e gerar empregos diretos, a instituição também contribui para a criação de empregos indiretos.

O *campus* Ouro Branco também desenvolve projetos de pesquisa e extensão e estabelece parcerias com instituições públicas e privadas. Nos últimos anos, a instituição desenvolveu diversos projetos voltados para questões de impacto ambiental, político, econômico e social.

Ao proporcionar uma formação cidadã e profissional de qualidade, o IFMG tem atuado para aprimorar os setores da indústria, comércio e serviços, ao mesmo tempo em que contribui para a transformação social.

Com a missão de fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, a instituição contribui para o avanço tecnológico e industrial da

região, investindo em parcerias com empresas e setores produtivos, além de incentivar a pesquisa aplicada e a inovação.

Assim, o IFMG *Campus* Ouro Branco tem impactado a educação profissional e tecnológica por meio de suas práticas educativas, projetos de extensão e pesquisa, além de políticas de inclusão que buscam assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Ao promover uma educação que articula teoria e prática, o *Campus* Ouro Branco busca não apenas formar profissionais capacitados, mas cidadãos conscientes de seu papel na transformação social e no desenvolvimento sustentável.

## **2.2 Considerações conceituais sobre raça, etnia, negritude e identidade negra**

Devido ao longo período de escravidão dos negros no Brasil, a questão racial permeia as relações de nossa sociedade e suscita uma diversidade de conceitos e termos. Esta revisão de literatura tem como objetivo explorar os conceitos de raça, etnia, negritude e identidade negra, através da análise de obras científicas que abordam esses temas.

Ao abordar temáticas relacionadas à comunidade negra, torna-se inevitável refletir sobre os diferentes entendimentos acerca dos conceitos de raça, etnia, negritude, racismo e identidade étnico-racial no contexto atual. Dessa forma, faz-se necessário delinear algumas considerações básicas sobre a origem desses conceitos e principalmente sobre como foram sendo utilizados no percurso histórico da humanidade.

### **2.2.1 Raça e construção social das relações raciais no Brasil**

O conceito de raça foi elaborado inicialmente no pensamento acadêmico europeu do século XIX e, posteriormente, reproduzido no contexto social e científico brasileiro. Historicamente, o conceito de "raça" foi transportado das ciências naturais - como a botânica e a zoologia - para justificar hierarquias sociais e relações de dominação, especialmente em sociedades coloniais e pós-coloniais. No Brasil, a raça foi fundamental para estruturar as dinâmicas de poder e desigualdade, criando um sistema complexo de classificação racial. Este capítulo examina a construção e a

desconstrução do conceito de raça no país, apoiando-se nas reflexões de importantes intelectuais brasileiros, como Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Abdias do Nascimento, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Clóvis Moura, Silvio Almeida, entre outros.

A discussão sobre as relações raciais no Brasil é marcada por uma variedade de termos e conceitos. O uso desses termos frequentemente provoca divergências entre autores, intelectuais e militantes que possuem diferentes perspectivas teóricas e ideológicas. Dependendo da área de conhecimento e do posicionamento político dessas pessoas, essas diferenças podem até levar a desentendimentos.

De acordo com Munanga (2004), os estudiosos da área da biologia (genética humana, biologia molecular, bioquímica) chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2004).

Sendo assim, raça é uma construção ideológica que foi usada para justificar relações de dominação e exploração econômica, especialmente no contexto da colonização. Para Munanga (2004), “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (p. 6).

Sueli Carneiro (2005) complementa essa visão ao afirmar que o conceito de raça foi sistematicamente utilizado para desumanizar as populações negras e indígenas, criando um "lugar de não ser" (Carneiro, 2005, p. 38). Para Carneiro, a raça é uma invenção que pretende subordinar e controlar corpos e subjetividades, construindo um sistema de opressão que se perpetua até hoje. Ela entende "raça" como um conceito socialmente construído, o que é fundamental para a compreensão das desigualdades e discriminações vividas pela população negra no Brasil. Para Carneiro (2005), o conceito de raça está diretamente ligado ao racismo estrutural, que se manifesta nas relações de poder, na exclusão social e na negação de direitos. Em sua visão, raça não é apenas uma categoria biológica, mas uma categoria política e social que sustenta as desigualdades e a opressão racial. Sueli Carneiro argumenta que a raça é utilizada como um meio de controle e dominação, de modo que o entendimento crítico desse conceito é essencial para a luta antirracista e para a construção de uma sociedade mais justa.

No Brasil, o conceito de raça se tornou uma ferramenta crucial para estruturar e manter as desigualdades sociais. Sílvia Almeida (2018) introduz a ideia de racismo estrutural, explicando que o racismo não é apenas uma prática individual de discriminação, mas um sistema que permeia todas as esferas da sociedade brasileira - da economia à política, passando pela cultura e pelo direito. Segundo Almeida, "o racismo é uma lógica estrutural que organiza a sociedade brasileira, sendo um mecanismo que perpetua privilégios para alguns e vulnerabilidades para outros" (Almeida, 2018, p. 22).

Guimarães (1999), por sua vez, esclarece que:

'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (Guimarães, 1999, p. 9).

Lélia Gonzalez (1988a, p. 71) também contribui para o entendimento do racismo no Brasil ao propor o conceito de "pretuguês", uma articulação da identidade negra com a língua e a cultura brasileira. Gonzalez desafia as concepções tradicionais de raça, destacando como o racismo opera por meio da linguagem e das representações culturais para manter as estruturas de poder.

Clóvis Moura (1983, p. 92) argumenta que a ideia de "democracia racial" no Brasil é uma construção ideológica que visa encobrir a violência e a exploração racial que historicamente marcaram o país. Para Moura, o mito da democracia racial serve para perpetuar a opressão, uma vez que nega a existência do racismo e suas consequências nas vidas dos afro-brasileiros.

Nilma Lino Gomes (2017) reforça essa crítica ao discutir como a ideologia da democracia racial impacta a educação e a formação de identidades no Brasil. Gomes sugere que, ao negar o racismo e a diversidade étnico-racial, as instituições educativas reforçam a exclusão e a marginalização dos estudantes negros, reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade.



Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado (Gomes, 2005, p. 48).

Gomes (2017) também vê a raça como uma construção social e política. Ela ressalta que o conceito de raça tem sido historicamente utilizado para justificar a desigualdade e a violência contra pessoas negras e outras minorias raciais. Para Gomes, é crucial entender a raça em relação ao racismo e às práticas sociais que discriminam com base nas diferenças raciais. Ela enfatiza que, embora não tenha fundamento biológico, o conceito de raça continua a ter um impacto real nas experiências de vida das pessoas, moldando identidades, oportunidades e relações sociais. Gomes aborda a raça como uma categoria que precisa ser discutida em seu contexto histórico, social e cultural, a fim de promover uma educação antirracista e equitativa.

Para Abdias do Nascimento (1981), a superação do racismo no Brasil requer um projeto político e educacional que reconheça e valorize a contribuição dos povos negros para a formação da nação. Nascimento argumenta que o racismo é um processo de negação da humanidade dos negros, e que a resistência deve ser articulada em torno da valorização da identidade negra e da promoção de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades.

A construção do conceito de raça no Brasil é intrinsecamente ligada ao racismo e à opressão estrutural que permeiam a sociedade. Para autores como Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Antônio Sérgio Almeida Guimarães e Sílvio Almeida, compreender a raça como uma categoria socialmente construída é fundamental para dismantelar as desigualdades que persistem. Suas obras sugerem que apenas por meio de uma abordagem crítica e interdisciplinar, que inclua a educação, as políticas públicas e a mobilização social, será possível enfrentar e superar o racismo no Brasil.

### **2.2.2 Etnia e identidade étnico-racial no contexto brasileiro**

A composição étnica e racial da sociedade brasileira é fruto da confluência de diversos grupos de origens distintas, incluindo os povos indígenas nativos, os negros africanos, os colonizadores portugueses e posteriores ondas de imigração de europeus, árabes, japoneses, além de outros povos asiáticos e de países sul-americanos. Assim, discussão sobre etnia e identidade étnico-racial no contexto brasileiro é um tema de grande relevância e complexidade, refletindo a diversidade e a riqueza cultural do país. Estudiosos dessas temáticas têm contribuído significativamente para o debate, explorando as nuances da formação identitária em uma sociedade marcada por uma história de colonização, escravização e imigração. Esses pensadores abordam a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, enfatizando a importância da educação antirracista e da valorização da diversidade cultural. Eles argumentam que a compreensão da "raça" como uma categoria analítica é crucial para desvendar as dinâmicas sociais e políticas que moldam as identidades no país. Além disso, destacam a necessidade de políticas educacionais e currículos que reconheçam e respeitem as diferenças culturais, promovendo a equidade e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados.

A importância de uma socialização étnico-racial positiva, especialmente para crianças e adolescentes negros, reside no fato de que ela pode influenciar a construção de uma identidade étnico-racial fortalecida e promover uma auto percepção mais sólida frente ao racismo estrutural presente na sociedade. Além disso, a implementação de políticas públicas, como a Lei n. 10.639/2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, é um passo crucial para a promoção da igualdade e o combate às desigualdades educacionais. Essa reflexão teórico-metodológica é essencial para avançar na agenda de ações programáticas que atendam as realidades e demandas dos diferentes segmentos sociais, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Os conceitos de raça e etnia são, muitas vezes, confundidos. Mas existem diferenças sutis entre eles: enquanto raça engloba características fenotípicas, como cor da pele, textura dos cabelos e formato do nariz; etnia compreende fatores culturais, como nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e tradições de um determinado grupo. Santos (2010) reforça essa diferença:

[...] se torna importante deixar claro a distinção entre os conceitos de raça e etnia. Uma raça se constitui através de semelhanças físicas em comparação com as diferenças físicas em relação a outras raças e uma etnia se constitui através de sua unidade cultural. Por isso, confundir raça e etnia mais dificulta a superação do racismo e do preconceito étnico do que contribui para sua erradicação. Por isso, julgamos necessário abrir espaço para se pensar a superação do racismo e do preconceito étnico a partir de uma reflexão teórica que demarque suas diferenças (Santos, 2007a, p. 21).

Para Sousa, “*Raça* empresta ao conceito de etnia um chão político, e etnia previne *raça* sobre a necessidade de se buscar apreender a realidade não somente em termos do conflito e de tensionamento, mas também por vieses do simbolismo e do imaginário” (Sousa, 2010, p. 32). O conceito de etnia é fundamental para o entendimento das dinâmicas sociais no Brasil, um país marcado pela diversidade cultural e pela complexidade das relações raciais.

No Brasil, a compreensão de etnia está profundamente entrelaçada com a ideia de raça, devido à sua história de colonização, escravidão e imigração. Segundo Munanga (2004), etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum, uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. A etnia deve ser compreendida como uma construção social que vai além das diferenças biológicas e fenotípicas. Para o autor, a etnia envolve um sentimento de pertencimento a um grupo específico, com características culturais próprias, como língua, religião, costumes e tradições. Ele enfatiza que a identidade étnica é fluida e se reconfigura ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores sociais, políticos e históricos.

A noção de etnia está frequentemente vinculada à questão racial devido à herança colonial e escravocrata brasileira que estrutura as relações sociais. Assim, enquanto nações ocidentais tendem a distinguir raça de etnia, no Brasil, essas duas categorias estão intimamente conectadas e são utilizadas muitas vezes de forma intercambiável para referir-se a grupos sociais.

No Brasil, as identidades étnico-raciais são construídas a partir de um complexo sistema de classificação social que inclui cor, classe e cultura. Como destaca Munanga (2004, p. 3), a “cor da pele” tornou-se um marcador central para a definição de identidades no contexto brasileiro, onde a mestiçagem foi romantizada pelo mito da democracia racial. Contudo, essa ideologia obscurece as

desigualdades raciais e impede um enfrentamento direto das questões relacionadas ao racismo estrutural e às hierarquias raciais.

Segundo Guimarães (2001), nos anos 1950, ativistas negros, políticos e intelectuais tomavam a democracia racial como um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político de inclusão do negro na modernidade brasileira do pós-guerra, sugerindo que ela serviria como uma ferramenta ideológica para manter as desigualdades sociais e raciais. Guimarães (2011) aponta que a construção de uma identidade negra coletiva no Brasil tem sido dificultada pela fluidez das categorias raciais e pela ausência de uma distinção clara entre raça e etnia. Essa complexidade, segundo o autor, gera uma confusão conceitual que dificulta a implementação eficaz de políticas de igualdade racial.

Assim, é possível afirmar que a construção da identidade negra no Brasil foi marcada por um processo de negação histórica, tendo em vista que a valorização da cultura negra foi sistematicamente reprimida e estigmatizada. Nesse contexto, a identidade negra surge como um ato de resistência contra a opressão cultural e política. A construção dessa identidade é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e para o fortalecimento da luta antirracista.

Para Guimarães (1999, p.147), a identidade étnico-racial é “formada pela interseção de experiências individuais e coletivas em um contexto de discriminação e racismo”. Ele sugere que as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, têm desempenhado um papel importante na reafirmação da identidade negra e na contestação das hierarquias raciais no país.

A compreensão das identidades étnico-raciais no Brasil exige uma análise crítica da interseção entre raça e etnia. Estudos de autores como Kabengele Munanga e Antônio Sérgio Guimarães são fundamentais para compreender a complexidade dessa construção social e para desafiar as narrativas que perpetuam o racismo e a exclusão. A luta pelo reconhecimento e pela igualdade racial continua a ser central no debate sobre etnia e identidade no Brasil.

Portanto, a identidade negra é uma construção social moldada pelas condições históricas, sendo profundamente influenciada pelo racismo, pelas políticas de exclusão e pelas narrativas culturais que buscam resistir à marginalização. No Brasil, essa identidade é marcada tanto pela resistência cultural quanto pelos desafios impostos pela estrutura racista da sociedade.

### 2.2.3 Negritude e identidade afrodescendente

Quando se trata de Negritude, é fundamental discutir sua origem, evolução e impacto nas reflexões sobre identidade, resistência e cultura afrodescendente. Esse movimento oferece uma base importante para compreender as lutas e contribuições da diáspora africana e reforça a valorização das heranças culturais e históricas negras.

A Negritude é um movimento cultural, filosófico e literário que emergiu no século XX, principalmente na década de 1930, como uma resposta ao colonialismo e ao racismo, valorizando a identidade negra e as culturas africanas.

Movimento literário afro-franco-caribenho, desenvolveu um papel fundamental na construção de uma nova consciência entre os povos negros, promovendo um sentimento de pertencimento e resistência contra as opressões coloniais e pós-coloniais.

Considera-se que foi o escritor francês René Maran, autor do romance *Batouala*, o precursor da Negritude. Todavia, foi Aimé Césaire quem criou o termo em 1935, no número 3 da revista intitulada *L'étudiant noir* (O estudante negro), com a obra poética *Cahier d'un retour au pays natal* (O Diário de um retorno ao país natal), de 1939.

minha negritude não é uma pedra,  
sua surdez se precipita contra o clamor do dia  
minha negritude não é um lençol de água morta no olho morto da terra  
minha negritude não é uma torre nem uma catedral  
como há homens-hiena e homens-  
panteras, eu serei um judeu,  
um kaffirman, um hindu de Calcutá,  
um homem-do-Harlem-que-não-  
vota-o-homem-fome, o homem -insulto, o homem-tortura,  
poderíamos a qualquer momento prendê-lo, espancá-lo,  
matá-lo - perfeitamente matá-lo - sem ter  
que responder a ninguém sem ter que pedir desculpas para apresentar a  
ninguém  
um homem-judeu  
um homem-pogrom  
um cachorrinho  
um mendigo

A Negritude ganhou ampla atenção internacional após a Segunda Guerra Mundial. O termo "negritude" foi cunhado com o propósito de enfrentar a dominação cultural e intelectual europeia, promovendo a valorização da herança africana e de suas expressões culturais.

Segundo Césaire (1939, p. 27), a negritude é “a aceitação da própria negritude como uma identidade positiva e plena de potencialidades”. Essa definição foi um ponto de partida para que autores africanos e afrodescendentes se manifestassem contra as representações depreciativas de suas culturas.

Senghor (1964, p. 89) complementa que a Negritude se trata de uma “revolução cultural que reaviva as raízes africanas como um antídoto contra a alienação imposta pela colonização”. Nesse contexto, a Negritude não é apenas um reconhecimento da identidade negra, mas um convite para redescobrir e revalorizar as tradições, a história e a cultura da África.

No dicionário francês, o termo negritude foi apresentado como “conscientização, atitudes, sentimentos, posições políticas, valores morais, espirituais, psicológicos”.

Na concepção de Munanga (2004),

A popularização dessa palavra e todo o conceito ideológico que ela carrega, foi disseminado pela comunidade negra, no sentido de haver um movimento de integralização do negro em toda a vida histórica brasileira (política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática etc.), ‘um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros’ (Munanga, 2004, p. 2).

Para Ferreira (2006), embora de uso frequente, a origem histórica da palavra e do conceito de “negritude” no Brasil é pouco conhecida. A conceituação e a significação surgiram como uma forma de buscar reparar os valores culturais e individuais da população negra e, com isso, elevar suas potencialidades. É importante destacar que o poder simbólico existente somente ocorreu devido à superação do uso da palavra “negro”, da qual derivou, inicialmente de forma pejorativa, sendo evitada até mesmo por aqueles a quem se aplicava.

Ousar legitimar a palavra ‘negro’ e se autodesignar como tal representava uma atitude, antes de qualquer coisa, política”. Negritude, assume a proposta de trazer unanimidade apesar das diferenças político, econômico, social, cultural e geograficamente. A proposta dos intelectuais com o uso requalificado desta ideia de Negritude é o de realizar um re-exame das práticas que instituíram lugares desprivilegiados para “o negro” dentro do sistema social de diversos países (Ferreira, 2006, p. 20).

Nesse contexto, tratava-se de uma luta simbólica na sociedade que buscava superar a discriminação e a visão negativa associada a tudo que se referia ao negro.

Havia uma imagem estereotipada do negro, repleta de preconceitos enraizados e reproduzidos em toda a sociedade, de modo que era frequentemente associado a aspectos negativos, como feiura ou sujeira, emocionalidade exacerbada, exotismo, além de ser visto como alguém superpotente para o sexo e destinado ao trabalho braçal.

Portanto, Sousa enfatiza que “Não somente esvazia de sentido, como também desqualifica sujeitos negros, ao referenciá-los como portadores de caracteres estranhos à noção de humanidade” (Sousa, 2010, p. 35).

Dessa forma, a Negritude emergiu como uma resposta à necessidade urgente de recriar o sentido de ser negro. Assim, o impacto do movimento de Negritude pode ser observado na produção intelectual e artística de diversos autores, que buscaram ressignificar a experiência negra no contexto da sociedade brasileira. De acordo com Nascimento (1980, p. 72), “a Negritude no Brasil se manifesta na luta pelo reconhecimento de uma estética e ética negras que contestam a hegemonia branca”. A influência de Césaire e Senghor é visível nos trabalhos de artistas e ativistas como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e outros que, ao longo do século XX, promoveram a afirmação da identidade afro-brasileira.

Embora o conceito de negritude tenha surgido há mais de oito décadas, ele continua sendo uma referência importante na luta contra o racismo e na promoção da identidade negra. Como nota Munanga (2003, p. 101), “a Negritude é um ponto de partida, não de chegada; ela é uma ferramenta crítica para enfrentar as novas formas de racismo e discriminação na sociedade contemporânea”.

Assim, a negritude se mantém como um conceito central para entender as dinâmicas de identidade, resistência e revalorização cultural dos povos africanos e afrodescendentes, mostrando-se relevante na contínua luta por igualdade e reconhecimento no mundo contemporâneo.

#### **2.2.4 Identidade negra no Brasil**

Quando falamos de identidade se faz necessário ressaltar que nosso processo de construção identitária engloba diversos marcadores, tais como gênero, religião, raça, sexo, etnia entre outros, que nos direcionam em nosso cotidiano social e nos representam como sujeitos históricos.

A construção da identidade é influenciada por fatores intrapessoais, como as habilidades inatas e os traços adquiridos da personalidade, por fatores interpessoais, como as identificações com outras pessoas, e por fatores culturais, que englobam os valores sociais aos quais o indivíduo está exposto, tanto em nível global quanto comunitário.

No Brasil, a formação da identidade negra se dá em um contexto marcado pela escravidão, pela miscigenação e pelas políticas de "embranquecimento". O mito da democracia racial, disseminado ao longo do século XX, contribuiu para a invisibilização das desigualdades raciais, colocando desafios adicionais para a consolidação de uma identidade negra consciente e politicamente engajada. Gonzalez (1988b, p. 121) afirma que "a identidade negra no Brasil é um processo de resistência contra a ideologia da mestiçagem e da negação do racismo".

Ao se referir à identidade, principalmente à identidade da pessoa negra, geralmente as pessoas acabam categorizando os indivíduos quanto às suas características raciais de forma reducionista, ou seja, embasadas na cor da pele, classificando-os em negros ou brancos. Para melhor compreensão dessa problemática da pessoa negra e de como ela se constitui no mundo, é fundamental que ela construa sua autoestima, sua autoimagem e sua maneira de existir, a fim de que, assim, possa compreender a categoria identidade.

Segundo Hall (1999), as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável. Elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos, isto é 'identidades'" (1999, p. 16).

O antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2012), professor titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), ressalta que a identidade se constrói através de um processo em que os indivíduos interagem uns com os outros. Trata-se da ideia que o indivíduo faz dele mesmo no relacionamento estabelecido com os outros, numa transação ao longo da vida. É uma conceituação que suscita amplas discussões de diferentes abordagens entre diversos autores e estudiosos. De acordo com Munanga (2004, p. 52),

[...] não é fácil definir quem é negro no Brasil. Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou



não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso.

Por fim, podemos considerar que a identidade é uma construção social e psicológica. De acordo com a interpretação de Kabengele Munanga,

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga, 1994, p. 177-178).

Munanga (2002) também ressalta que a identidade é uma construção de sentido e das experiências acumuladas dos indivíduos. Ele aponta três formas de identidades: a identidade legitimadora; a de resistência; e a identidade-projeto. A primeira seria construída pelas instituições, para assegurar o controle e a regulação racional dos sujeitos sociais. A segunda caracteriza-se pela situação de sujeitos sociais que estão numa posição de desvalorização e falta de prestígio imposta pela elite dominante. A terceira seria quando os sujeitos sociais, em posição de desvantagens materiais e culturais, ressignificam a ideia de identidade no sentido de propor uma transformação na estrutura da sociedade.

Segundo Souza (2021), tendo que se livrar da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social.

De certa forma, os processos de elaboração de “identidades sociais” são marcados também por enquadramento de memória. Enquadramento de memória é definido como o “trabalho de reinterpretação incessante do passado em função dos combates do presente e do futuro” (Pollak, 1989, p.10).

Dessa forma, é perceptível que a formação de “identidades sociais” deve estar embasada na construção histórica, utilizando como elementos relevantes a memória coletiva do grupo. No entanto, quando vamos analisar as “identidades”, deve ficar claro que é essencial inovar para as demandas da contemporaneidade.

Ressalto ainda que a construção da identidade negra também envolve a intersecção com outras categorias de análise, como gênero, classe e sexualidade. O pensamento de autoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro enfatiza a importância de considerar a experiência das mulheres negras e outras identidades marginalizadas dentro da própria negritude. Para Carneiro (2005, p. 45), “a identidade negra precisa ser pensada de forma interseccional, onde ser mulher e ser negra é enfrentar uma dupla camada de opressão”.

Essa abordagem interseccional permite o desenvolvimento de uma visão mais abrangente e inclusiva da identidade negra, compreendendo-a como uma multiplicidade de experiências que variam conforme o contexto social e histórico. A identidade negra, portanto, não é estática, mas um processo de constante construção, negociação e resistência.

É nesse sentido que Gomes (2002) também entende a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Portanto, a identidade negra é um conceito complexo, que envolve a construção e a afirmação de uma consciência de pertencimento racial e cultural em resposta às diversas formas de opressão e exclusão que os povos negros enfrentam historicamente. No contexto brasileiro, a identidade negra é moldada por um processo contínuo de resistência, resignificação e revalorização das raízes africanas, tendo em vista uma sociedade marcada por um legado colonial que perpetua desigualdades raciais e sociais.

Na contemporaneidade, a afirmação da identidade negra se manifesta de várias maneiras, de modo que é possível considerar desde movimentos sociais e culturais até a produção acadêmica e a presença na mídia. A cultura afro-brasileira, incluindo a música, a literatura, a moda e o ativismo digital, tem se tornado uma plataforma poderosa para a expressão e o fortalecimento da identidade negra. Segundo Munanga (2004, p. 93), “a identidade negra contemporânea no Brasil se reafirma através de uma nova consciência coletiva que desafia os estereótipos raciais e promove o empoderamento”.

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, desempenhou um papel fundamental na revalorização da identidade negra, promovendo o orgulho negro e reivindicando políticas de ação afirmativa, o que tem impulsionado a inclusão de afro-brasileiros em instituições de ensino e no mercado de trabalho, fortalecendo a autoestima e a visibilidade de suas contribuições.

Como resultado, muitos afro-brasileiros começaram a se identificar mais abertamente como negros, desafiando o racismo estrutural e as formas de opressão cultural que buscavam diluir suas identidades em uma identidade nacional homogênea e mestiça.

### **2.3 Ações afirmativas no contexto brasileiro**

A sociedade brasileira foi fundada a partir do regime escravocrata, com a população negra trazida da África para servir de mão de obra escrava em ciclos econômicos do Brasil, último país ocidental a abolir oficialmente a escravidão, o que ocorreu com a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Hoje somos o segundo país, depois da Nigéria, com a maior população negra do mundo.

O passado colonial do Brasil continua presente. Mais de 130 anos depois da abolição da escravidão, é fácil perceber quais heranças carregam os netos e bisnetos dos cerca de 3 milhões de negros africanos escravizados no Brasil. A abolição foi fruto de muita luta e de muita dor. Porém, a esses negros libertos nenhum direito foi dado. O legado da escravidão foi a desigualdade social, com a miséria e a ausência de acesso a serviços e a condições dignas de existência.

Na tentativa de melhorar a exclusão da maioria da população brasileira, o Estado se vê obrigado a procurar possíveis soluções para resolver os grandes problemas surgidos pela má distribuição de renda que, por sua vez, gera situações as quais precisam de ações governamentais voltadas para sua melhoria.

Muito recentemente, vem acontecendo um debate em diversas partes do mundo em torno de políticas de reparação histórica para a população negra. O Brasil acumula uma dívida histórica pelos quase quatro séculos de escravidão e pela falta de políticas específicas para os ex-escravizados após a abolição.

No Brasil, tais políticas foram adotadas com o nome de “ações afirmativas” e integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo praticados contra a população negra.

Ações afirmativas são políticas sociais e medidas específicas adotadas por governos, instituições e organizações para promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades históricas e estruturais que afetam grupos marginalizados, especialmente em relação ao acesso a educação, emprego e outros direitos. Essas políticas visam corrigir injustiças históricas e garantir a inclusão social de minorias raciais, étnicas, de gênero e de outras categorias.

De acordo com Gomes,

[...] as ações afirmativas constituem um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com o objetivo de combater as desigualdades raciais, étnicas, de gênero e outras existentes em diferentes esferas da sociedade. Essas medidas podem incluir cotas raciais ou sociais em universidades, programas de treinamento e capacitação profissional específicos, incentivos fiscais para empresas que contratam minorias e outras ações destinadas a promover a equidade (Gomes, 2001, p. 29).

Essas políticas têm o objetivo de diminuir a lacuna que separa as oportunidades e os privilégios das pessoas brancas daquelas que são herdeiras desse processo colonial, possibilitando que pessoas de origens distintas alcancem espaços de influência no âmbito educacional, socioprofissional e cultural.

Segundo Piovesan (2005),

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade (p. 49).

São identificados vários programas e ações que promovem o objetivo principal dessas políticas públicas, de minimizar as desigualdades sociais, étnicas e de renda. Podemos citar: bolsas, auxílios, reserva de vagas prioritárias em programas de habitação, saúde, creche, empréstimos, redistribuição de terras, cotas em diversos níveis de ensino, no mercado de trabalho, em concursos públicos, cotas estímulo à contratação de indivíduos de grupos sociais discriminados, fundos de estímulo, preferência em contratos públicos, o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), entre outros.

Na década de 1950, algumas iniciativas do governo brasileiro indicavam uma espécie de “dever do Estado” assumido em relação às populações

afrodescendentes. Em 1951, foi assinada a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390), que tornou o preconceito racial contravenção penal. Em 1985, a lei foi ampliada, incluindo entre as contravenções penais não só a discriminação baseada na raça/cor, mas no sexo ou estado civil, sendo chamada de Lei Caó.

Na década de 1990, no Brasil, houve um aumento das discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação para a população afrodescendente. A partir do ano de 1995, políticas de ação afirmativa tornaram-se objeto de reflexão e debate por parte de entidades do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras, de Comunidades Negras Rurais e de sindicatos, que apresentaram suas demandas e sugestões de implementação de políticas junto ao Presidente Fernando Henrique Cardoso – por ocasião Marcha Zumbi em Brasília (1995). A primeira *Marcha Zumbi, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida* foi realizada no dia 20 de novembro de 1995. Cerca de 30 mil pessoas se reuniram em Brasília para denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra. O ato marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares.

Todas essas reivindicações e debates fundamentam-se na Constituição Federal de 1988, marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no contexto brasileiro, que almeja uma sociedade igualitária.

Como princípio fundamental, consagra, entre os objetivos do Brasil, construir uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação (Brasil, 1988, Art. 3º, I, III e IV).

Soma-se à Constituição, o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996), que estabelece expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como finalidade desenvolver ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, conhecida como Conferência de Durban, foi um marco global na luta contra o racismo e a discriminação. Realizada na cidade de Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, essa conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) reuniu representantes de governos, organizações não governamentais e sociedade civil de todo o mundo para debater e propor estratégias para enfrentar as diferentes formas de discriminação. A

Conferência de Durban destacou, em suas recomendações, nos parágrafos 107 e 108, a importância de os Estados adotarem ações afirmativas, no intuito de minimizar situações discriminatórias raciais, como também xenofobia e outras formas de intolerância correlatas.

Em se tratando da experiência no contexto brasileiro, verifica-se uma grande força catalisadora da Conferência de Durban relacionada às ações afirmativas, o que não envolveu somente os trabalhos pré-preparativos dessa conferência, houve melhorias significativas nessa área, ampliando os debates sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

O Programa Nacional de Ações Afirmativas, criado em 2002, contemplou medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudo e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim. Segundo Piovesan (2008), é nesse contexto que foram adotados programas de cotas para afrodescendentes em universidades – como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre outras. Posteriormente, em 2003, foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que reforça a eficácia das ações afirmativas e determina a criação de diversos mecanismos de incentivo e pesquisas para melhor mapear a população afrodescendente, otimizando os projetos direcionados.

Também em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, nascida do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento de programas, convênios, políticas e pesquisas de interesse para a integração racial. Ainda no âmbito da Federação, não apenas a União, mas também os Estados, passaram a adotar políticas e planos de promoção da igualdade material, muitos deles específicos para as estruturas e realidades regionais.

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No mesmo ano, foi criada, por meio do Decreto nº 4.886, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial (SEPPIR), para coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Dentre as políticas afirmativas, há uma que merece maior destaque. Trata-se da política de cotas para estudantes. Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, Lei de cotas, que estabelece a garantia da reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 50 universidades federais de ensino superior e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia de nível médio do país para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Os demais 50% das vagas são destinadas à ampla concorrência. A Lei nº 12.711/2012 possibilitou que candidatos com o mesmo perfil concorram a vagas entre si, ou seja, ampliou a possibilidade de alunos vulneráveis terem acesso a um ensino gratuito e de qualidade.

Em 28 de dezembro de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Portanto, uma ação afirmativa não deve ser vista como algo paternalista ou que cria dependência. Elas são ações necessárias para a correção de desigualdades, combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso a educação, saúde, emprego, bens materiais etc. Tão logo essas desigualdades desaparecem, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária.

Diante do exposto, destaca-se a importância das ações afirmativas como ferramentas para a promoção da justiça social e a correção de desigualdades históricas, de modo que são fundamentais para o fortalecimento da democracia e a inclusão de grupos marginalizados.

### **2.3.1 Ações afirmativas no IFMG: desafios e perspectivas de inclusão educacional**

A educação no Brasil reflete uma situação de dominação socioeconômica de algumas camadas da população desprivilegiadas pelas relações de poder vigentes. Uma pequena elite concentra praticamente todo o poder econômico do país em suas mãos, ao passo que a grande maioria da população se encontra à margem das condições minimamente aceitáveis de acesso à educação básica e superior.

Na busca de superar um passado de séculos de escravidão e de violação de direitos e garantias fundamentais, nascem as chamadas “ações afirmativas”, as quais visam minimizar e retificar os males e efeitos de práticas discriminatórias, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis.

De acordo com Gomes e Silva (2001),

[...] as ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais. E mais: é preciso uma ampla conscientização sobre o fato de que a marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta de um único fenômeno: a discriminação. (p. 91).

Domingues (2005) ressalta que:

[...] os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo as gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço (p. 166).

As políticas de ações afirmativas no âmbito do IFMG são iniciativas voltadas para a promoção da inclusão social e a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade para grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda. Essas políticas têm o objetivo



de proporcionar igualdade de oportunidades e combater as desigualdades sociais e educacionais, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e outras normativas nacionais.

É importante ressaltar que as ações afirmativas não surgem por acaso, mas como resultado de lutas sociais estabelecidas ao longo de nossa história.

O Movimento Negro (MN) é uma das articulações sociais mais exitosas da história do país, atuando no combate ao racismo e ao mito da democracia racial, além de desenvolver ações de resgate da autoestima da população negra, “formular e pleitear políticas compensatórias para combater as desigualdades geradas pela discriminação e pelo racismo” (Santos, 2009a, p. 88).

Almeida (2014) vai reforçar a importância dos movimentos negros na luta por uma transformação social democrática.

Prevalecem, no Brasil, de maneira densa, as ideias de mestiçagem e democracia racial, em contraposição às ideias de identidade negra forjadas pelos movimentos negros, cujos projetos em disputa têm permeado as arenas de luta no campo social e político. Neste cenário, algumas conquistas dos movimentos negros são garantidas através da implantação de políticas de ações afirmativas para a população negra na educação (educação básica, ensino fundamental, médio e superior), no mercado de trabalho, na política de saúde etc., em consonância aos preceitos constitucionais e dentro dos limites jurídicos normativos do Estado de Direito. Longe da garantia de atendimento às suas necessidades mínimas, a população negra é o segmento populacional que ocupa, maciçamente, a base da pirâmide social, e sua presença no topo é quase inexistente (p. 132).

Diante do contexto apresentado, proponho-me a refletir sobre as ações afirmativas adotadas pelo IFMG como vetor de inclusão e transformação no perfil dos estudantes.

O IFMG aprovou seu Programa de Ações Afirmativas após a promulgação da Lei n. 12.711/2012, abrangendo concursos e processos seletivos. A instituição superior adotou a reserva de vagas desde o processo seletivo para ingresso no primeiro semestre do ano de 2013.

No IFMG, por meio da Lei n. 12.711/2012, quase 15 mil estudantes já foram aprovados nos processos seletivos. Segundo o reitor, Kléber Glória, ao adotar a Lei de Cotas em seus processos seletivos, o IFMG acabou reforçando seu papel de democratização da educação pública: "Tivemos um avanço importante nesses

últimos anos de vigência da lei, vimos que a cara da nossa instituição mudou, se tornou mais diversa e mais plural. São conquistas que precisam ser ressaltadas".

Segundo o diretor de pós-graduação, Tiago Simão Ferreira, as ações afirmativas no IFMG sempre estiveram presentes como uma diretriz institucional, formalizada como meta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023). 'Em setembro de 2021 criou-se uma comissão para elaborar uma proposta que fosse viável para aplicação na pós-graduação. Tal comissão teve a participação de representantes da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPPG), sendo presidida pela antropóloga Mônica do Nascimento Barros. Após meses de debates sobre o tema, o documento final foi apresentado ao Conselho Superior (Consup) e aprovado por unanimidade (IFMG, 2022).

De acordo com a Resolução nº 15/2022, os editais de processo seletivo para ingresso de discentes nos cursos de Pós-Graduação no IFMG (mestrado e doutorado) deverão reservar o mínimo de 20% das vagas para candidatos autodeclarados negros, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PcD), ampliando a diversidade étnica e cultural do corpo discente.

No ano de 2021, o Mestrado ProfEPT e o curso de Especialização em Gestão para Negócios adotaram, para ingresso, o Programa de Cotas, por força da Resolução nº 15/2022.

As modalidades de cotas ofertadas pelo IFMG estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1– Modalidades de cotas no IFMG

<b>L1.</b> Candidatos com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.818,00 - um mil oitocentos e dezoito reais) que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L2.</b> Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.818,00 - um mil oitocentos e dezoito reais) que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L5.</b> Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L6.</b> Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.

<b>L9.</b> Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta, por pessoa da família, igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.818,00 - um mil oitocentos e dezoito reais) que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L10.</b> Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, que tenham renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.818,00 - um mil oitocentos e dezoito reais) que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L13.</b> Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>L14.</b> Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos e pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos.
<b>Ações afirmativas - V3985:</b> Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos
<b>A0. Ampla concorrência.</b> As demais vagas (ampla concorrência) serão destinadas aos candidatos que não se enquadrarem em nenhum dos grupos acima ou que não optarem pelas vagas reservadas

Fonte: IFMG (2022).

O aluno cotista, depois de ingressar na instituição de ensino, passa a enfrentar outra dificuldade, a permanência.

[...] os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto a nível material (recursos financeiros) quanto ao nível simbólico, aqui entendido como as possibilidades de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele (Santos D, 2009).

Com a adesão às políticas de ação afirmativas, houve um apelo para o fortalecimento da política de assistência estudantil no âmbito do IFMG. De acordo com a Diretoria de Assistência Estudantil (DIRAE) do IFMG,

[...] o Programa de Assistência Estudantil - PAE, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, configura-se num conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de ações capazes de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal (IFMG, 2023).

O programa tem como objetivos:

- a) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais e favorecer a permanência dos estudantes no Instituto até a conclusão do respectivo curso;
- b) diminuir a evasão e o desempenho acadêmico insatisfatório por razões socioeconômicas;
- c) reduzir o tempo médio de permanência dos estudantes entre o ingresso e a conclusão do curso;
- d) inserir os alunos em atividades culturais e esportivas como complemento de suas atividades acadêmicas;
- e) contribuir para a inclusão social pela educação (IFMG, 2023)

Na busca por oferecer melhores condições para os estudantes cotistas, o IFMG desenvolve ações e benefícios, quer sejam: auxílio socioeconômico, auxílio alimentação, bolsa permanência, auxílio moradia, monitoria, mérito acadêmico, visita técnicas, apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais, participação em eventos e esportes.

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm ocasionado, de fato, uma verdadeira democratização, haja vista a inserção de estudantes cotistas no ambiente universitário. É importante destacar que o IFMG se orienta a partir de algumas normativas para a implementação das políticas de ação afirmativas. No Quadro 2, estão dispostos os marcos legais que balizam tais políticas.

Para fortalecer as políticas de ações afirmativas, o IFMG tem buscado promover uma cultura institucional inclusiva, que reconheça a importância da diversidade e da igualdade de oportunidades, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Quadro 2 - Marcos legais seguidos pelo IFMG

<b>LEI</b>	<b>ANO</b>	<b>EMENTA</b>
Decreto nº 3.298	1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que reserva 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos às pessoas com deficiência, assegurando-lhes igualdade de condições para concorrerem com os demais candidatos a todas as vagas.
Lei nº 12.796/2013	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.

Decreto nº 5.626	2005	Prescreve que as instituições federais de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.
Lei 12.288/2010	2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial, que garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, preconizando a criação de incentivos a pesquisas e estudos voltados para temas pertinentes à população negra e apoio a grupos e núcleos de pesquisa em temáticas de interesse da população negra nos programas de pós-graduação.
Lei 12.711/2012	2012	Reserva o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes provenientes de escolas públicas, contemplando percentual de reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.
Lei 13.146/2015	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Lei 12.990/2014	2014	Dispõe sobre a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos no âmbito da administração pública federal aos candidatos negros que se autodeclarem pretos ou pardos conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de maneira que concorram concomitantemente às vagas reservadas e às destinadas à ampla concorrência.
Portaria Normativa MEC	2016	Prescreve para as Instituições Federais de Ensino Superior a necessidade de adoção de políticas de ações afirmativas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação.
Resolução nº15	2022	Resolução por meio da qual o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) aprovou, durante reunião do Conselho Superior (Consup), sua política de ações afirmativas para os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ofertados pela instituição.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo detalha o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas políticas de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco.

Quanto aos objetivos específicos desta investigação, são eles: identificar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a autopercepção identitária de negros e negras; compreender o papel de outras instituições, tais como clubes, coletivos, família e escola na construção da identidade étnico-racial dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado; e elaborar um produto educacional que aborde temáticas relativas à questão étnico-racial dos estudantes cotistas raciais do Ensino Médio Integrado.

Para explorar os aspectos mais profundos e favorecer uma compreensão detalhada das experiências e percepções dos estudantes cotistas raciais dos cursos do Ensino Médio Integrado, optei pela abordagem qualitativa para entender o significado e a essência dos fenômenos estudados. Este tipo de metodologia é particularmente valiosa para a pesquisa social, tendo em vista que o comportamento e as interações humanas são complexos e multifacetados.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2013, p. 21) diz que ela se caracteriza "por se preocupar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Nesse sentido, trata-se de uma abordagem metodológica que se concentra em entender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes envolvidos.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) apontam que a pesquisa qualitativa possibilita "explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito", nela não há uma quantificação dos valores e das trocas simbólicas, "nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens". O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.

Em conformidade com Chizzotti (2018), a pesquisa qualitativa "requer a

interação direta com o cotidiano das pessoas visando à compreensão de suas concepções, práticas, motivações, comportamentos, etc. A pesquisa qualitativa coloca o pesquisador em contato direto com o objeto a ser pesquisado, de modo a possibilitar a leitura da realidade” (p. 65).

Na construção da metodologia, levou-se em consideração os objetivos propostos, bem como as características do objeto a ser pesquisado. Dentre os procedimentos metodológicos que serão utilizados para subsidiar a compreensão do problema proposto, encontram-se a pesquisa documental, a bibliográfica e a de campo.

De acordo com Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

De modo geral, segundo Gil (2010, p. 1), a pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, pesquisa documental, a bibliográfica e a de campo são fundamentais para uma compreensão abrangente de qualquer problema de pesquisa.

A pesquisa documental permite analisar informações já registradas, enquanto a bibliográfica oferece uma visão teórica por meio da literatura existente. Já a pesquisa de campo proporciona dados diretos e atuais, coletados diretamente da fonte ou do contexto onde o fenômeno ocorre. Esses métodos, quando combinados, oferecem uma visão holística e detalhada, essencial para a validação e a robustez do estudo. Para Fachin (2006), a pesquisa documental corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação.

Para subsidiar a discussão proposta nesta pesquisa, recorreu-se também à pesquisa bibliográfica, compreendendo fontes impressas e on-line. A pesquisa científica inicia-se por meio da pesquisa bibliográfica, cabendo ao pesquisador buscar obras já publicadas, relevantes para conhecer e analisar o tema problema da

pesquisa a ser realizada.

Para Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2010, p. 44) aponta que essa modalidade de pesquisa "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", e pretende revisar a literatura existente sobre determinado tema, permitindo que o pesquisador construa um embasamento teórico sólido e crítico. Assim sendo, este estudo envolveu um levantamento bibliográfico que perpassou toda a elaboração desta pesquisa, com o propósito de compreender para explicar a realidade estudada e a produção de uma contextualização para o problema e uma análise das referências encontradas a respeito do tema de estudo.

O levantamento bibliográfico é um procedimento que contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento científico e para a construção de trabalhos acadêmicos rigorosos e bem fundamentados. Para embasamento desse estudo, o levantamento bibliográfico contou com a contribuição de alguns teóricos pesquisadores da temática que têm contribuído significativamente para o campo das relações étnico-raciais: Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Abdias do Nascimento e Stuart Hall.

Para o levantamento e a seleção de artigos, utilizamos as seguintes fontes: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Portal de Periódicos da Capes e Portal EduCapes, Associações e Instituições de Pesquisa (Instituto da Mulher Negra (Geledés), Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), abrangendo os seguintes conceitos: identidade étnico-racial, racismo e relações étnico-raciais.



Para um embasamento teórico robusto, foram consultados, também, livros, teses, dissertações, legislações, editais de processos seletivos do IFMG, autores estudados e recomendados nas disciplinas do ProfEPT, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG, portarias e resoluções do IFMG. Essas fontes ofereceram uma fundamentação sólida e diversas perspectivas sobre o tema pesquisado.

A pesquisa de campo é um componente vital da metodologia científica, envolvendo a observação e coleta de dados diretamente do ambiente natural em que os fenômenos estudados transcorrem. Esse método oportuniza aos pesquisadores uma compreensão profunda dos aspectos sociais, econômicos ou naturais de seu objeto de estudo, por meio de técnicas como entrevistas e questionários. Geralmente é utilizada após uma revisão bibliográfica, permitindo que as hipóteses e teorias sejam testadas e verificadas na realidade.

De acordo com Minayo (2013, p. 51), “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

A pesquisa de campo, segundo Gil (2010, p. 52), “é aquela que se desenvolve com a coleta de dados diretamente da realidade onde ocorrem os fenômenos, buscando captar as variáveis relevantes no ambiente em que ocorrem”. Esse tipo de pesquisa é fundamental para obter informações empíricas que não podem ser encontradas em documentos ou na literatura.

Para Gonsalves (2001, p.67), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

O local escolhido para a pesquisa foi o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco. A escolha pelo IFMG como local de pesquisa foi motivada por se tratar de um ambiente de ensino profissional e tecnológico, além de ser o local de trabalho da pesquisadora. A familiaridade com o contexto e a rede de contatos já estabelecida facilitaram o acesso aos recursos essenciais para o estudo, contribuindo de forma significativa para sua eficiência e profundidade, além de otimizar o uso do tempo e dos recursos disponíveis. Dessa forma, a escolha do

IFMG Campus Ouro Branco como local da pesquisa revelou-se uma decisão estratégica.

Dando sequência aos procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento documental, junto à Coordenação do Setor de Registro e Controle Acadêmico do IFMG Campus Ouro Branco, da listagem dos candidatos que se autoceclararam negros(as) pretos(as) ou pardos(as) no ato da inscrição nos processos seletivos, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para ingresso nos cursos do Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração, Técnico em Informática e Técnico em Metalurgia) e que se encontravam devidamente matriculados e frequentes nas aulas.

Primeiramente, optei por utilizar a entrevista como modalidade de coleta de dados. Porém, durante a banca de qualificação, foi sugerida a utilização da técnica de grupo focal. De acordo com os professores convidados, essa técnica possibilitaria captar uma multiplicidade de pontos de vista a partir das trocas realizadas no grupo. Assim, foi preparado um roteiro de perguntas para a condução da pesquisa.

Entretanto, devido ao período de greve das Universidades e Institutos Federais brasileiros e a adesão do IFMG *Campus* Ouro Branco ao movimento, a metodologia de coleta de dados para a pesquisa precisou ser adaptada. A transição de instrumento de coleta de dados de grupo focal para questionários foi uma estratégia eficaz, uma vez que os estudantes participantes estariam geograficamente indisponíveis para participação presencial na pesquisa.

Optei pela utilização de questionários virtuais e on-line. Essa flexibilidade na metodologia foi essencial para garantir a continuidade da pesquisa, agilidade no processo e a eficácia na coleta dos dados. A utilização de questionários virtuais é uma excelente maneira de ampliar a participação em pesquisas, permitindo uma coleta de dados mais diversificada e inclusiva.

O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121).

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.100), “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas

ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”. Foram incluídos na pesquisa todos os alunos cotistas raciais matriculados, independentemente de terem passado ou não pelo processo de heteroidentificação, garantindo uma representação ampla e inclusiva de todas as categorias de cotistas raciais na instituição.

De acordo com o Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI), “os candidatos às cotas concorrem, simultaneamente, às vagas reservadas e também às de ampla concorrência. Isto é, uma vez preenchidas todas as vagas reservadas, o candidato inscrito em cota que tenha nota suficiente para ser aprovado no grupo de ampla concorrência passa automaticamente a se classificar neste grupo” (Brasil, 2024, n.p.). O IFMG adota essa legislação para ingresso dos candidatos cotistas em todas as modalidades de ensino. Assim, a opção de incluir todos os estudantes cotistas raciais no estudo visou garantir que todos que se autodeclararam como parte de um grupo racial sub-representado tivessem a oportunidade de se manifestar e compartilhar suas experiências.

Em atendimento aos princípios éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/2012 (Brasil, 2012c) e nº 510/2016 (Brasil, 2016), foi realizado cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, por meio do endereço eletrônico [plataformabrasil.saude.gov.br](http://plataformabrasil.saude.gov.br). Além disso, a proposta foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Minas Gerais, com número de protocolo CAAE 73807523.3.0000.0293.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG, iniciei a pesquisa documental junto ao Setor de Registro e Controle Acadêmico do IFMG *Campus* Ouro Branco, para para obtenção dos dados dos estudantes que participariam do estudo. De posse dos dados dos estudantes, contabilizamos 95 estudantes cotistas raciais matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado (Administração, Informática e Metalurgia).

O processo de disponibilização do questionário aos estudantes foi realizado por meio de um instrumento elaborado no *Google Forms*, que é uma ferramenta disponível para envio de formulário on-line e obtenção de respostas através da internet. Assim, foi possível tornar a aplicação dos questionários menos dispendioso, mais dinâmico e rápido. Esse instrumento de coleta de dados permite a obtenção de respostas de um grande número de participantes de forma eficiente e em curto espaço de tempo. O formato digital facilita a distribuição e acessibilidade,

ampliando o alcance dos participantes e assegurando a anonimidade, o que pode contribuir para a sinceridade das respostas. Além disso, o uso de questionários online permite uma rápida compilação e análise dos dados, graças à automatização de processos e à possibilidade de integração com ferramentas de análise estatística.

Foi elaborado um questionário com 31 (trinta e uma) perguntas envolvendo questões abertas e fechadas e contendo seis seções: 1. Introdução (apresentação da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); 2. Perfil dos estudantes participantes); 3. Sobre as Políticas de Ações Afirmativas; 4. Protagonismo Juvenil; 5. Acesso à Cultura Afro-brasileira e Africana; e 6. Pertencimento ao IFMG.

Na elaboração do questionário destinado aos alunos cotistas, houve um cuidado especial e uma sensibilidade para garantir que as perguntas fossem adequadas, respeitosas e levassem em consideração as particularidades e experiências desses estudantes. Além disso, o vocabulário utilizado foi cuidadosamente ajustado para estar em conformidade com a realidade e favorecer a compreensão dos participantes. O objetivo foi criar um instrumento que possibilitasse uma escuta atenta e acolhedora, permitindo que expressassem suas percepções e vivências relacionadas à identidade étnico-racial de forma segura e genuína, além de fornecer subsídios importantes para educadores e gestores sobre como criar ambientes mais inclusivos e conscientes das diversas realidades raciais dos estudantes.

Para a elaboração do questionário, foram considerados diversos aspectos para garantir que os dados coletados fossem relevantes, precisos e úteis. Foi elaborada uma introdução clara e concisa, explicando brevemente o objetivo da pesquisa, a importância da participação dos estudantes, sobre o sigilo, preservação de seus nomes, confidencialidade das respostas, seu direito de participar de forma voluntária, podendo desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo, tempo estimado para completar o questionário e ainda foi oferecido um canal de contato para dúvidas ou suporte técnico.

No início do questionário de pesquisa, foi incluído um campo para o aceite do respondente, garantindo o consentimento livre e informado dos participantes. Essa etapa foi fundamental para assegurar que os alunos estivessem cientes dos objetivos do estudo. Foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para ciência e

assinatura dos pais de alunos menores de idade, para garantir que todos compreendessem e concordassem com sua participação de forma voluntária.

Foi enviado, para alguns estudantes, o protótipo do questionário para avaliação. Após ajustes, os questionários foram enviados pelo e-mail dos estudantes para participarem da pesquisa. Encaminhei o questionário para os 95 (noventa e cinco) estudantes cotistas raciais regularmente matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado. Após 15 (quinze dias) dias do envio dos e-mails, constatamos que a taxa de respostas era 0%. Assim, enviei novamente os questionários e mais uma vez não obtive retorno. Como a taxa de respostas permanecia 0%, decidi enviá-los também via *WhatsApp*. A mudança do meio de envio dos questionários não resolveu o problema. Mesmo após enviá-los via *WhatsApp*, a taxa de respostas permaneceu baixa. Vale destacar que a instituição, nesse período, estava com o calendário acadêmico suspenso em função do movimento de greve, o que pode ter contribuído para a baixa participação. Após o retorno às aulas, foi possível contactar os estudantes presencialmente, realizando uma sensibilização para que participassem da pesquisa. Assim, foi possível obter 26 (vinte e seis) participantes.

O contexto mostra uma significativa diferença na taxa de resposta aos questionários antes e depois da greve, destacando a eficácia das abordagens pessoais em comparação com os métodos de comunicação digital até então utilizados. Isso prova que os alunos não estavam engajados ou acessíveis por esses meios ou a greve pode ter desviado a atenção de suas atividades acadêmicas, incluindo a participação em pesquisas, fazendo com que priorizassem outras atividades ou questões pessoais.

A abordagem pessoal permitiu uma conexão direta e imediata, que pode ser mais encorajadora. A presença do pesquisador pode esclarecer dúvidas e incentivar a participação imediata e o engajamento no processo de pesquisa. Durante a abordagem feita com os estudantes para solicitar sua participação na pesquisa, percebi que alguns apresentaram dificuldade ao confirmarem seu ingresso no IFMG como cotista racial. A inclusão de cotas raciais é um mecanismo importante para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação. No entanto, é compreensível que os estudantes possam se sentir hesitantes ou enfrentar dificuldades ao se identificarem como cotistas, devido a possíveis estigmas ou à pressão social.

No próximo capítulo, segue a análise dos dados.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

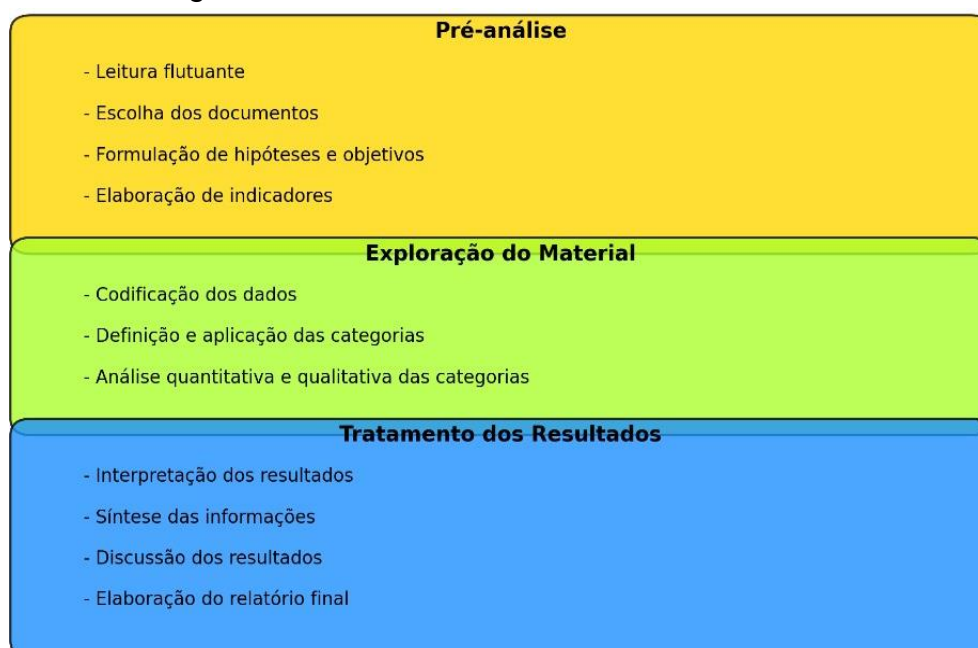
Este capítulo aborda a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes cotistas raciais do IFMG - *Campus* Ouro Branco, visando compreender sua identidade étnico-racial.

A análise de dados de questionários pode ser conduzida de várias formas, dependendo do tipo de dados coletados, qualitativos ou quantitativos, e do objetivo da análise. Essa etapa é fundamental para converter dados brutos em informações precisas e relevantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 167), a análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”.

A técnica de análise de dados utilizada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, visando a um equilíbrio entre rigor metodológico e flexibilidade analítica, e permitindo uma exploração detalhada e objetiva dos dados.

A técnica utilizada seguiu os ensinamentos de Laurence Bardin (2016, p. 95), que defende que esse tipo de análise “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação”. Bardin organiza as etapas da análise de conteúdo conforme disposto na Figura 2.

Figura 2 – Fases da análise de conteúdo de Bardin



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Cada uma dessas etapas é essencial para a execução bem-sucedida da análise e para garantir a validade e a profundidade dos resultados obtidos.

Para Laurence Bardin, a análise de conteúdo é uma ferramenta poderosa para pesquisadores nas áreas de ciências sociais e humanas. Ela permite uma abordagem sistemática e objetiva para explorar a comunicação humana, seja ela verbal, textual ou visual. Ao categorizar e quantificar os elementos das mensagens, os pesquisadores podem revelar padrões e temas ocultos, contribuindo significativamente para a compreensão de fenômenos sociais e culturais. Além disso, Bardin aponta as seguintes vantagens da análise de conteúdo: flexibilidade, objetividade e riqueza de dados.

Na análise dos questionários aplicados, constatou-se que algumas respostas eram altamente relevantes, enquanto outras foram excluídas por não agregarem valor significativo. É importante destacar que os entrevistados tiveram total liberdade para responder ou não às perguntas realizadas.

A partir de repetidas leituras das respostas dos questionários, observamos temas recorrentes nas falas dos estudantes, de modo que foi possível criar categorias temáticas relacionando-as ao material teórico utilizado. As respostas dos estudantes sobre questões relacionadas à construção e ao desenvolvimento de suas identidades revelam como esses jovens constroem suas identidades em meio a um contexto social fortemente influenciado por mitos e ideologias que discriminam uma enorme parcela da população. A partir de questões referentes a reconhecimento racial, construção identitária e influências sociais, bem como da leitura aprofundada das respostas ao questionário, emergiram cinco categorias de análise: 1) perfil dos estudantes cotistas raciais; 2) políticas de ações afirmativas; 3) protagonismo Juvenil; 4) acesso à cultura afro-brasileira e africana na escola; 5) pertencimento étnico-racial.

#### **4.1 Análise dos questionários**

Este capítulo aborda a análise dos dados coletados por meio de questionário qualitativo aplicado aos estudantes cotistas raciais dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFMG – *Campus* Ouro Branco, via *Google-Forms*. O objetivo foi investigar como esses estudantes percebem e constroem suas identidades étnico-raciais. Buscou-se explorar, por meio da constituição do questionário, crenças,

valores e percepções dos estudantes em relação à sua identidade étnico-racial. A amostra da pesquisa teve a participação de 26 estudantes, como já relatado, correspondendo a 27% de um universo de 95 estudantes convidados.

Levando em conta as vantagens e desvantagens do uso de questionários, esse percentual é considerado ideal, pois, conforme Marconi e Lakatos (2010), a taxa média de retorno desse tipo de instrumento gira em torno de 25%.

O questionário contou com 39 perguntas abertas e fechadas.

Para assegurar anonimato dos participantes da pesquisa, de acordo com as considerações da ética da pesquisa, resolvemos identificá-los apenas como Estudantes, seguindo a ordem da respostas. Exemplo: Estudante 01, Estudante 02 e assim sucessivamente.

#### **4.1.1 Perfil dos estudantes cotistas raciais**

Essa categoria refere-se à caracterização dos alunos que ingressaram no IFMG *Campus* Ouro Branco por meio de políticas de ações afirmativas, Lei de Cotas. Essa análise busca compreender aspectos sociodemográficos como idade, gênero, raça/etnia, origem socioeconômica e escolaridade, que ajudam a formar um quadro detalhado do grupo de cotistas participantes da pesquisa.

Em relação à faixa etária, 61,5% (16) dos estudantes possui mais de 18 anos e 38,5% (10) deles possui menos que 18 anos. A faixa etária dos estudantes participantes varia entre 15 a 21 anos de idade.

Em relação ao gênero, a participação majoritária, de 57,7% (15), foi das estudantes que se identificam como mulher cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer), seguidas pelos estudantes que se identificam como homem cisgênero, 34,6% (9) homens. Dentre os participantes havia 3,8% (1) mulher trans, e 3,8% (1) estudante que optou por não responder à pergunta.

De acordo com o curso, 38,5% (10) estão matriculados e frequentam o curso técnico em administração; 34,6% (9), o curso técnico em metalurgia; e 26,9% (7), o curso técnico em informática.

Em resposta à pergunta sobre qual ano o estudante cursa, 57,7% (15) cursam o 3º ano; 30,8% (8) cursam o 1º ano; e 11,5% (3) cursam o 2º ano do Ensino Médio Integrado.

Quanto à cidade de residência, 69,2% (18) mora na cidade de Ouro Branco; e

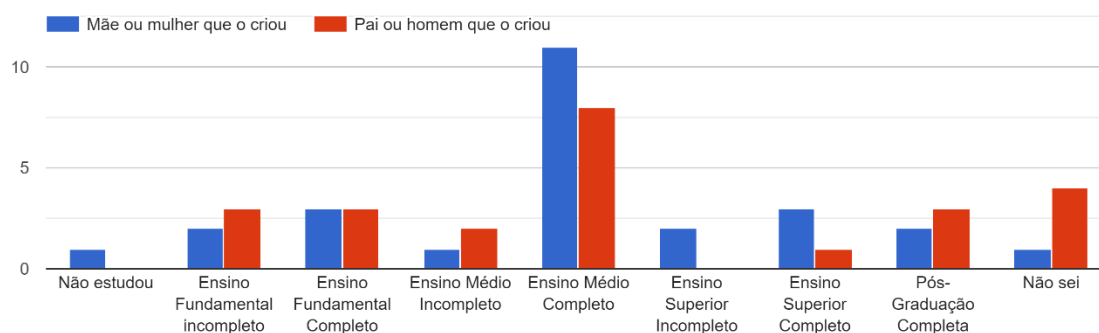


30,8% (8), em Conselheiro Lafaiete. Essa distribuição sugere que a maior parte dos alunos cotistas raciais dos cursos do Ensino Médio Integrado do *Campus* Ouro Branco reside em Ouro Branco, com uma significativa parcela também em Conselheiro Lafaiete.

Quanto ao questionamento sobre o número de integrantes que moram na mesma residência, 38% (10) responderam que três pessoas moram na mesma casa; 34% (9), quatro pessoas; e 15,4% (4), cinco pessoas. Portanto, o número de pessoas que moram na mesma residência varia de uma a seis pessoas.

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos responsáveis

Qual é a escolaridade dos responsáveis? Responda preenchendo a(s) opção(s) que se encaixam na sua situação



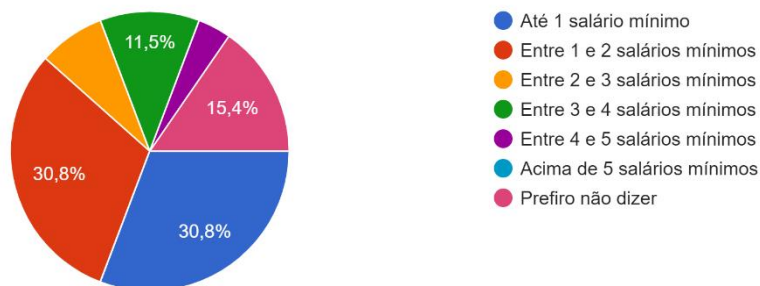
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O Gráfico 1 mostra a escolaridade dos responsáveis pelos estudantes, separados por "Mãe ou mulher que o criou" (barra azul) e "Pai ou homem que o criou" (barra vermelha). Percebe-se que a maioria dos responsáveis pelos estudantes concluiu o ensino médio, com as mães/mulheres mostrando uma ligeira superioridade nessa categoria. A escolaridade dos responsáveis é diversificada, mas a tendência maior é de que tenham, pelo menos, o ensino médio completo. A categoria "Não sei" é relativamente alta para os pais/homens, indicando que os estudantes podem ter menos informação sobre a escolaridade de seus pais do que de suas mães.

### Gráfico 2 - Renda familiar

Indique a renda mensal familiar:

26 respostas



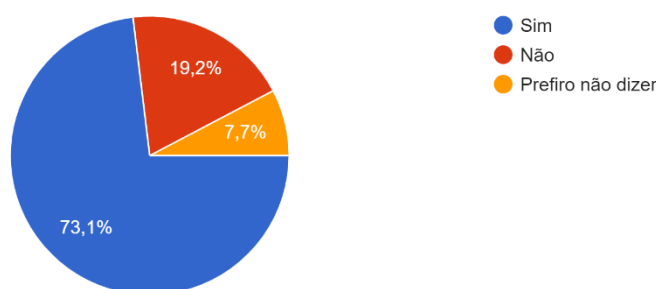
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A análise da renda familiar dos entrevistados revelou que 30,8% (8) das famílias contam com um e dois salários mínimos; 30,8% (8) contam com até um salário mínimo; 11,5% (3), contam com (entre) três e quatro salários mínimos; 7,7% (2) contam com (entre) dois e três salários mínimos; e 3,8% (1) contam com (entre) quatro e cinco salários mínimos. Como a composição familiar da maioria dos participantes possui três membros ou mais, deduz-se que a renda familiar *per capita* média atinge índices baixos.

### Gráfico 3 - Autodeclaração racial

Você se autodeclara uma pessoa negra?

26 respostas



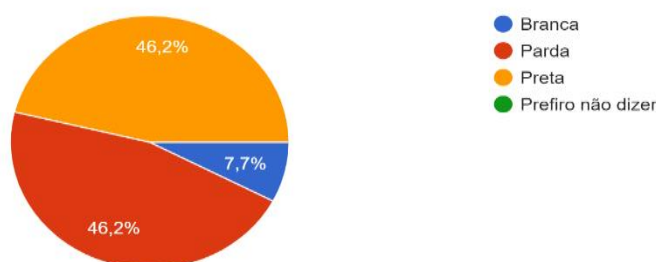
Fonte: elaborado pela autora, 2024.

A maioria significativa dos participantes, 73,1% (19) se autodeclara negra. Isso indica uma predominância de indivíduos que se identificam como negros no grupo pesquisado. Cerca de 19,2% (cinco respostas) dos participantes não se

autodeclaram negros. Esse grupo representa uma minoria significativa que pode ter diferentes experiências e percepções de identidade étnico-racial. Uma pequena parcela, 7,7% (duas respostas), preferiu não declarar sua identidade étnico-racial. Essa escolha pode ser motivada por várias razões, incluindo privacidade, incerteza ou desconforto em relação ao tema. A preferência por não dizer pode indicar, também, uma necessidade de maior sensibilização para discussões sobre identidade étnico-racial, garantindo que todos se sintam confortáveis para expressar suas identidades.

Gráfico 4 - Cor/raça

Como você se autodeclara?  
26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Constatamos que 46,2% (12) estudantes se autodeclaram pardos; 46,2% (12) se autodeclaram pretos; e 7,7% (2) se autodeclaram brancos. Em resumo, a maioria dos alunos participantes se identifica como negra (92,4), quando somados pardos e pretos, enquanto uma menor parcela não se identifica dessa forma e uma pequena parte optou por não declarar sua identidade étnico-racial.

De acordo com Munanga (2004, p. 52),

[...] não é fácil definir quem é negro no Brasil. Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso.

A identidade étnico-racial é uma construção social complexa e pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo contexto familiar, social e

histórico. A autopercepção dos estudantes que se declararam brancos pode refletir sua vivência e as influências culturais às quais estão expostos.

Quanto à modalidade de inscrição no exame de admissão para o ingresso no Ensino Médio Integrado, apuramos que, ao se inscreverem no processo seletivo para ingresso nos cursos do IFMG *Campus* Ouro Branco, 50% (13) dos estudantes participantes fizeram opção pela cota L2, e 50% (13) optaram pela cota L6<sup>1</sup>.

A implementação da política de cotas nas instituições públicas de ensino têm sido um marco significativo na promoção da inclusão e da diversidade no Brasil. No IFMG, desde a promulgação da Lei de Cotas em 2012, observou-se um aumento expressivo da presença de estudantes negros (pretos e pardos), refletindo um cenário mais representativo da diversidade racial no contexto escolar.

Perguntados sobre a participação nas bancas de heteroidentificação, pudemos constatar que 80,8% (21) dos estudantes participaram da banca de heteroidentificação e 19,2% (5) não.

No contexto dos processos seletivos do IFMG, alguns candidatos podem ser dispensados da banca de heteroidentificação se suas notas forem altas o suficiente para garantir a aprovação independentemente da cota. Em 2019, o processo seletivo para ingresso dos estudantes nos cursos integrados adotou a autodeclaração racial como critério para as cotas raciais. Portanto, os alunos ingressantes não participaram do processo de heteroidentificação.

A heteroidentificação deve confirmar a autodeclaração dos estudantes com base em características fenotípicas, conforme estabelecido pela política de cotas raciais. As bancas de heteroidentificação foram instituídas para evitar fraudes e assegurar a integridade do processo de seleção por meio das cotas raciais.

Foi demonstrado que 92,3% (24) dos estudantes acreditam que o procedimento de heteroidentificação é importante, indicando que a maioria dos participantes valoriza e reconhece a importância desse procedimento. Já 7,7% (2) dos estudantes preferiram não se manifestar por desconhecerem o procedimento ou

---

<sup>1</sup> L2: Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.980,00) que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos; ou o Ensino Médio, no caso dos cursos de graduação e técnicos subsequentes. L6: Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos; ou o Ensino Médio, no caso dos cursos de graduação e técnicos subsequentes.

por não terem participado da banca de heteroidentificação, mas esse posicionamento não representa uma oposição significativa.

O procedimento de heteroidentificação é uma forma de comprovar se aquela pessoa tem ou não traços físicos que condizem com a cota escolhida. Mas não leva em consideração os antepassados daquela pessoa. Por causa da alta miscigenação que ocorreu em nosso país, uma pessoa pode ter traços físico de uma pessoa branca, mas ter ancestralidade negra ou indígena. Isso pode levar a erros (Estudante 1).

Acho o procedimento de heteroidentificação muito importante, porque existem pessoas de má fé que tentam burlar esse processo e pegar a vaga de uma pessoa preta, parda ou indígena (Estudante 2).

Acho importante, pois proporciona oportunidades (Estudante 3).

Eu acho importante porque ela é usada para garantir uma correta aplicação das políticas e garantir que as pessoas não mintam para conseguirem vagas e tirar a oportunidade de outras pessoas (Estudante 4).

Acredito que o procedimento de heteroidentificação é importante para garantir a vaga de pessoas em vulnerabilidade (tanto econômica quanto racial) (Estudante 5).

Ela é importante, pois garante que não haja uma falsificação de identidade racial, visto que muitas pessoas falsificam e mentem sua etnia para ingressar de forma fácil em faculdades e institutos federais (Estudante 6).

A heteroidentificação é importante para a identificar se a vaga destinada se encaixa (Estudante 7).

É importante para a veracidade dos fatos que foram descritos na inscrição (Estudante 8).

A heteroidentificação é muito importante para evitar fraudes (Estudante 8).

Em um mundo contaminado pela corrupção, a importância da banca de heteroidentificação visa evitar fraudes e garantir aos cotistas negros segurança quanto à escolha (Estudante 9).

A opinião dos estudantes demonstra consciência sobre a necessidade de mecanismos que assegurem a veracidade da autodeclaração e a integridade do processo de seleção dos candidatos cotistas. Eles percebem que a banca contribui com a prevenção de abusos, assegurando que as políticas de inclusão beneficiem

efetivamente os grupos historicamente marginalizados e aqueles que realmente têm direito a elas.

A importância dessas comissões transcende a simples alocação de vagas; elas representam um compromisso com a justiça social e com a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo da diversidade brasileira.

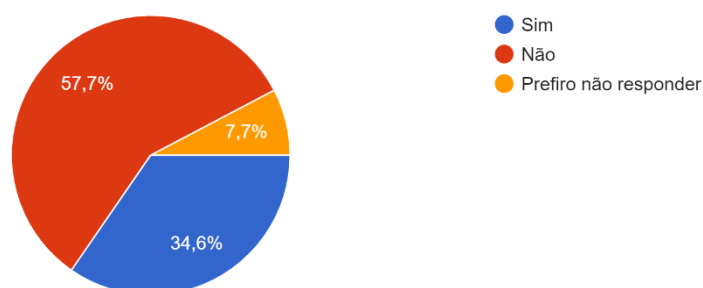
#### 4.1.2 Políticas de ações afirmativas

Nessa categoria, procuramos mapear o grau de consciência e de engajamento dos estudantes em relação às políticas de ações afirmativas, além de esclarecer como essas políticas são percebidas em termos de direitos e justiça social.

Gráfico 5 - Políticas de ações afirmativas

Você sabe o que são as políticas de ações afirmativas?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quando questionados se sabem o que são políticas de ações afirmativas, 57,7% (15) dos estudantes responderam que não sabem; 34,6% (9) responderam que sabem e 7,7% (2) estudantes preferiram não responder. Isso indica alguma hesitação ou falta de opinião sobre o tema.

O Gráfico 5 revela que a maioria dos estudantes participantes indica não ter conhecimento do que sejam as políticas de ações afirmativas, enquanto uma parcela significativa está informada sobre o assunto. A porcentagem que preferiu não responder é pequena, mas ainda relevante. O fato de que a maioria dos estudantes não sabe o que são as políticas de ações afirmativas sugere uma necessidade de maior educação e conscientização sobre o tema dentro da instituição. É essencial

que os estudantes compreendam a importância dessas políticas e possam se tornar agentes ativos na luta pela igualdade de direitos e oportunidades.

Domingues (2005, p. 166) ressalta que:

[...] os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo as gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

Nesse sentido, essas políticas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo que mais pessoas possam ter acesso a educação e emprego de qualidade.

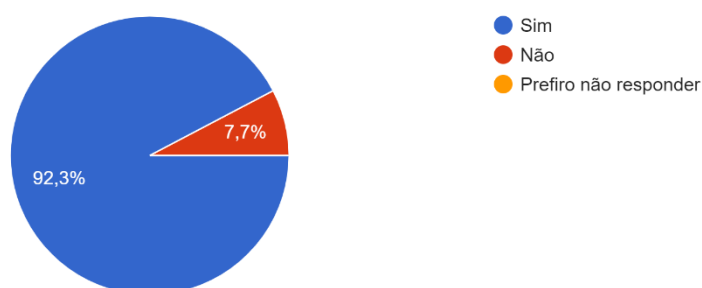
Quanto à Lei de Cotas, o questionário indaga se os estudantes conhecem a lei. 92,3% (24) afirmam conhecer as políticas de ações afirmativas na educação, especificamente a Lei de Cotas, enquanto 7,7% (2) afirmam não conhecer a lei.

O Gráfico 6 indica que a maioria dos alunos está bem-informada sobre a "lei de cotas" na educação, o que é um sinal positivo de conscientização e engajamento com políticas de equidade.

Gráfico 6 - Lei de Cotas - conhecimento

Você conhece as políticas de ações afirmativas na educação conhecida como "lei de cotas"?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Apesar do dado favorável, é importante frisar que ainda há espaço para continuar educando e envolvendo todos os alunos, especialmente aqueles que ainda

não têm conhecimento sobre o tema, para promover um entendimento mais amplo e aprofundado das ações afirmativas e seu papel na promoção da justiça social.

No Brasil, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) é exemplo dessas políticas, assegurando a inclusão de afrodescendentes e de outros grupos sub-representados nas instituições de ensino público e em outras áreas.

Sobre a importância da Lei de Cotas, houve unanimidade. 100% (26) dos estudantes consideram a lei importante.

Conhecida popularmente como Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, é uma lei brasileira sancionada pela presidente Dilma Rousseff. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012, Art. 1º).

A Lei de Cotas representa um marco na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Com sua recente atualização, em 2023, a lei passou a incluir melhorias significativas, como a prioridade para cotistas no recebimento de auxílio estudantil e a extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação. Os estudantes do Ensino Médio Integrado consideram as cotas raciais como um instrumento de justiça social e de acesso ao ensino superior. Além disso, estudos comprovam que o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas tem sido igual ou superior ao dos demais alunos, reforçando o valor e a eficácia dessa política pública.

Perguntados sobre por que acham a Lei de Cotas importante, apenas um estudante respondeu:

Por garantir os direitos daqueles que como eu é minoria ou desfavorecido (Estudante 1).

A baixa participação dos estudantes cotistas em uma questão tão relevante como a importância da Lei de Cotas pode refletir algumas questões importantes,



como a falta de conhecimento sobre a política de cotas e seu impacto nas vidas dos beneficiários. Isso sugere uma possível necessidade de maior conscientização e discussão sobre o tema dentro do ambiente escolar. Outro ponto a considerar é que, apesar de serem cotistas, alguns estudantes podem não ver a Lei de Cotas como uma questão prioritária ou relevante para sua identidade e experiência educacional, possivelmente devido a influências externas, como a falta de discussões profundas sobre políticas afirmativas nas suas comunidades ou até mesmo no ambiente escolar.

Em suma, essa situação aponta para a importância de promover mais debates e reflexões no ambiente acadêmico, não apenas sobre a Lei de Cotas em si, mas sobre as políticas de ação.

Outra questão: para você, a política de ação afirmativa “lei de cotas” deve continuar a ser aplicada nas instituições de ensino?

Em relação à continuidade da Lei de Cotas, todos os estudantes participantes consideraram que a lei deve continuar a ser aplicada nas instituições de ensino. Isso indica um forte apoio à continuidade dessa política pública na promoção da inclusão e da diversidade no ambiente educacional no Brasil.

Em entrevista à Focus Brasil, Nilma Lino Gomes (2022) reforça a importância da continuidade dessa política, que vem proporcionando inclusão nas escolas brasileiras.

Os resultados mostram que a inclusão do critério racial na Lei de Cotas tem sido decisiva para o acesso de estudantes negros e indígenas mais pobres no ensino superior público federal. Além disso, o perfil das universidades e institutos federais de ensino superior, após a implementação da lei, é muito mais diverso do ponto de vista socioeconômico, étnico, racial e cultural. (Gomes, 2022, n.p.).

Sobre as ações afirmativas adotadas pelo IFMG, verificou-se que, entre os estudantes participantes, 57,7% (15) não conhecem as ações para o Ensino Médio Integrado; 23,1% (6), conhecem as ações afirmativas; e 19,2% (5) preferiram não responder.

As respostas mostram que a maioria dos participantes não está ciente das políticas de ações afirmativas do IFMG para o Ensino Médio Integrado. Essa falta de conhecimento pode afetar a eficácia das políticas, já que os alunos e suas famílias podem não estar aproveitando as oportunidades que elas oferecem. A

conscientização sobre as ações afirmativas no IFMG é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essas políticas tão bravamente conquistadas, como as cotas para grupos historicamente desfavorecidos, garantem o acesso à educação e oportunidades que podem mudar vidas. As instituições de ensino, especialmente aquelas que implementam políticas de ações afirmativas, têm a responsabilidade de educar todos os estudantes sobre o papel e a importância dessas medidas, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na promoção da igualdade de oportunidades tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

#### 4.1.3 Protagonismo juvenil

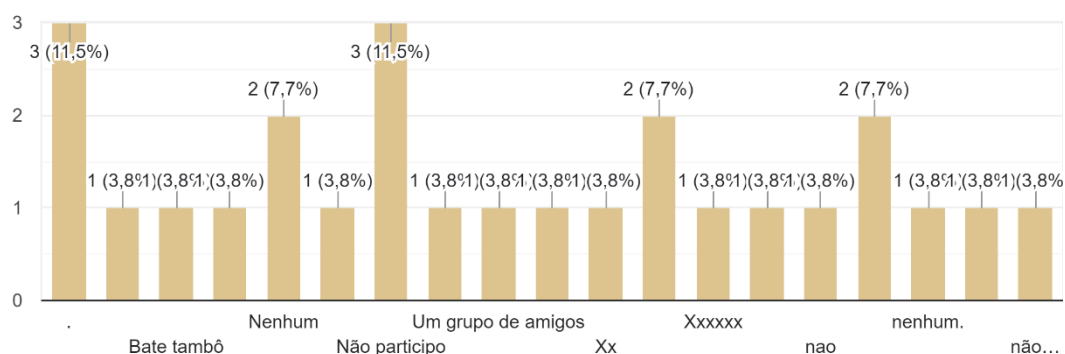
Essa categoria trouxe informações a respeito do envolvimento social dos estudantes, de modo que foi possível avaliar se e como eles se envolvem em atividades, grupos ou iniciativas que abordam temas de identidade étnico-racial e inclusão, como grêmios estudantis, clubes de debates, ou eventos culturais.

Questionados sobre a participação em coletivos juvenis, 84,6% (22) dos estudantes afirmaram que não participam de coletivos juvenis; enquanto 15,4% (4) participam de coletivos juvenis.

Gráfico 7 - Coletivo juvenil - participação

Se sim, qual?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As respostas à pergunta se participam de algum coletivo juvenil apontaram que um (1) estudante participa do Bate Tambô e um outro estudante participa de um grupo de amigos. O restante dos participantes não participa de coletivo juvenil ou não sabe o que seja um coletivo juvenil.

Para Antônio Carlos Gomes da Costa, que foi coordenador de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2006),

O Protagonismo Juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Neste sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu desenvolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora (Costa, 2006, p.235).

Sabendo da força transformadora dos adolescentes, a instituição precisa investir em espaços para o diálogo franco entre jovens e a promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial.

Ao questionar se os coletivos juvenis contribuem para a construção da identidade negra, 50% (13) dos estudantes consideram que os coletivos juvenis contribuem para a construção da identidade étnico-racial; 42,3% (11) não responderam; e 7,7% (2) consideram que os coletivos não contribuem na construção da identidade negra.

Sobre a contribuição de coletivos juvenis na construção da identidade negra, apuramos a seguintes respostas dos estudantes entrevistados:

Porque ajudam a manter as pessoas informadas sobre outros tipos de culturas e representatividades (Estudante 01).

A existência de coletivos como esse fortalecem e reafirmam a existência de pessoas pretas ao resgatar aspectos ancestrais que carregamos e que são apagados e marginalizados pelo racismo. Estar em coletivos como por exemplo o bate tambô, faz não só com que eu me sinta acolhido como também impacta no meu emocional e autoestima. Na construção da minha identidade, impactou em como eu me vejo na sociedade, por eu tomar conhecimento da dimensão da herança cultural e de resistência que carrego sendo uma pessoa preta (Estudante 02).

[...] oferecerem espaços de expressão (Estudante 03).

Eu não participo, mas acho importante esses grupos e debates para criar um maior conhecimento e para compreender mais sobre determinados temas (Estudante 04).

[...] sim, pois nesses grupos há a chance de conhecer pessoas que se identificam e que possuem as mesmas dificuldades que você (Estudante 05).

Ajudam a socializar (Estudante 06).

O estudante E2 participa do Grupo Bate Tambô, que é um projeto de extensão do *Campus Ouro Branco* que propõe a musicalização por meio de ritmos e cantos da tradição afro-mineira.

Alguns estudantes, ainda que não participem de coletivos juvenis, reconhecem sua importância como espaços de socialização, aprendizagem e atuação política, onde se produzem modos de vida e de expressão. Espaços onde podem trocar ideias e refletir sobre sua condição. Um fator de suma importância durante o processo de construção identitária é a troca de experiências com outros jovens. Por isso, é importante para o jovem fazer parte de espaços que possibilitam a criação, a produção e a socialização de experiências. A escola, por meio de atividades extracurriculares, projetos em grupo e espaços de diálogo, pode proporcionar aos estudantes oportunidades para explorar diferentes aspectos de suas personalidades e interesses, promovendo, assim, a saúde mental e o bem-estar.

O que os estudantes pensam a respeito da participação da família na construção da identidade negra? 84,6% (22) dos estudantes consideram que a família tem um papel importante na construção da sua identidade negra; e 15,4% (4) não consideram que a família contribui para a construção de sua identidade negra.

Por sempre me motivar a correr atrás dos meus sonhos, mesmo outras pessoas não acreditando (Estudante 01).

Meu pai é professor e sempre me mostrou a importância de eu me reconhecer como uma pessoa negra e assegurar meus direitos. Além disso ele faz parte de grupos como Panafatrag, que é um grupo africanista (Estudante 02).

Minha família é composta por pessoas pardas e negras. Fomos criados pra sentir orgulho do que nós somos (Estudante 03).

Sim, pois é com eles que convivemos todos os dias e que influenciam em nossa identidade (Estudante 04).

Principalmente ao reforçar o valor da minha existência quando o mundo racista ao meu redor sempre trabalhou para que pessoas como eu se conformassem com a exclusão e introdução forçada de cultura branca e europeia no dia a dia, para que eu não me identificasse como um corpo e vida importantes na sociedade (Estudante 05).

A família de meu pai é majoritariamente negra e sempre me ensinaram q minha cor não é um defeito, e sim uma qualidade, entretanto seria um pouco mais difícil as coisas pra mim (Estudante 06).

Todos são negros e se orgulham disso. Porque todos se identificam como negros (Estudante 09).

De acordo com os participantes, a família é fundamental na formação da identidade negra, atuando como um pilar de suporte e referência cultural. No contexto brasileiro, onde as relações raciais são complexas e historicamente carregadas, a família pode ser um espaço de resistência e afirmação da negritude.

Rufino (2019) acredita numa educação que valoriza as sabedorias e vivências afro-brasileiras. Essa perspectiva é essencial para a construção de uma identidade negra fortalecida pelas raízes culturais e familiares.

Para Gomes (2010), a identidade étnico-racial negra é construída, destacando o papel da família e das representações sociais na formação dessa identidade. Ela ressalta que é no seio da família que a criança negra começa a construir sua identidade étnico-racial, por meio das narrativas familiares, das interações cotidianas e das experiências compartilhadas. É dentro desse ambiente que as crianças recebem as primeiras informações sobre sua cor, cultura e origem, o que influencia profundamente a maneira como elas se percebem e se posicionam no mundo. Assim, tanto a escola como a família têm papéis complementares na construção de uma identidade negra consciente e empoderada.

Quais outros espaços (escola, clube, igreja) contribuem para a construção da sua identidade? Como e por quê?

Escola, igreja, internet, mídias, terreiro, roda de samba, capoeira e banca de heteroidentificação foram os espaços citados pelos estudantes, que consideram que eles contribuem para a construção de sua identidade, tendo a escola lugar de destaque.

Como e por que esses espaços contribuem com a construção de identidades negras?

Pois nesses locais ensinam sobre a minha origem (Estudante 01).

Através de palestras e documentos desenvolvidos no instituto (Estudante 02).

Para além de reforçar a cultura negra, me acolhem como um corpo pertencente a esses espaços (Estudante 03).

Pois foi através do processo de seleção por cota de negros, pardos e indígenas participando da banca de heteroidentificação que tiveram oportunidade de entrar no IFMG me abrindo portas e gerando muito conhecimento. Então acredito que possa abrir portas para mais pessoas que se autodeclaram negras, pardas e indígenas (Estudante 04).

Os espaços citados pelos estudantes também funcionam como locais de resistência e preservação cultural, onde tradições e conhecimentos são transmitidos e reafirmados.

Foi possível concluir, a partir das respostas, que a escola foi o local mais mencionado pelos estudantes como contribuinte para a construção de sua identidade. Foram mencionados o terreiro, a roda de samba e a capoeira como espaços importantes para a construção de identidade. Também citaram a banca de heteroidentificação. Percebe-se que a banca de heteroidentificação vai além de ser uma mera formalidade burocrática. Esse processo pode ser entendido como um espaço para a construção e a afirmação da identidade negra.

#### **4.1.4 Acesso à cultura afro-brasileira e africana na escola**

A escola é um ambiente significativo na construção e desenvolvimento da identidade racial dos estudantes, embora nem sempre seja um local de afirmação positiva.

A construção da identidade negra é um processo complexo e multifacetado, que ocorre em diversos espaços sociais. É importante reconhecer que cada indivíduo pode vivenciar essa construção de maneira única, influenciado por suas interações pessoais e pelo contexto histórico, familiar e social em que está inserido.

Quando professores e gestores que se comprometem com a inclusão racial na educação ajudam a criar um ambiente escolar em que todos os estudantes, especialmente os negros, se sentem respeitados e valorizados, promove-se a construção de identidades negras conscientes e empoderadas.

Os elementos obtidos nessa categoria podem fornecer uma visão abrangente sobre o nível de acesso e interesse dos estudantes em relação à cultura afro-brasileira e africana na escola, além de destacar áreas que necessitam de maior atenção para a promoção de um ambiente mais inclusivo e educativo.

Para a pergunta “Você tem acesso à história e cultura afro-brasileira?”, as respostas revelaram que 88,5% (23) dos estudantes tiveram acesso à história e à cultura afro-brasileira e africana; 7,7% (2) dos estudantes não tiveram acesso; e 3,8% (1) dos estudantes preferiram não responder.

Os participantes foram incentivados a citarem em quais espaços ocorreu o acesso à história e à cultura afro-brasileira e de que forma isso aconteceu.

Na escola principalmente, acessando livros, conteúdos digitais e debates (Estudante 01).

Na escola, mesmo que minimamente. Coletivos negros e terreiros (Estudante 02).

Na escola, através de aulas, livros e eventos (Estudante 03).

No espaço virtual e também na escola, através da internet e de livros didáticos (Estudante 04).

Na internet, em forma de pesquisas (Estudante 05).

Escola, em disciplinas. Redes Sociais, em sites e posts (Estudante 06).

IFMG, através de livros, debates e aulas a respeito.

Escola, internet. em projetos, pesquisas, propagandas (Estudante 07).

Músicas e Internet (Estudante 08).

A internet surge como um meio importante, com sites, postagens e redes sociais sendo mencionados como fontes de informação. A música e os eventos culturais também são destacados como formas de conexão com a cultura afro-brasileira, assim como debates, livros didáticos e palestras, que contribuem para a disseminação do conhecimento e a conscientização sobre a rica herança cultural do Brasil.

Para a pergunta “Antes de entrar no IFMG, você teve acesso à história e cultura afro-brasileira e africana? Em quais espaços? E de que forma?”, 80,8% (21) dos estudantes disseram que tiveram acesso. Por outro lado, 19,2% (5) não tiveram acesso à história e à cultura afro-brasileira antes do ingresso no IFMG.

No que se refere ao acesso à história e à cultura afro-brasileira na escola antes do ingresso no IFMG, os estudantes foram questionados sobre em quais disciplinas o tema foi abordado e de que maneira isso ocorreu. A disciplina mais citada foi história, seguida de geografia, literatura, educação física, português e inglês. Um dos estudantes relatou que teve acesso ao tema por meio de ensino religioso e com a família.

A forma como se deu esse conhecimento compreendeu principalmente eventos, roda de conversa, trabalhos escolares, livros e debates. Um dos estudantes fez o seguinte relato: “Não tive muito conhecimento sobre antes de entrar no if, no if foi o local que tive mais informação sobre a cultura africana e afro-brasileira”.

Identifica-se que a maioria dos estudantes teve acesso à história e à cultura afro-brasileira por meio da disciplina de história, embora também tenham sido citadas as disciplinas de geografia, inglês, ensino religioso e literatura, em menor número.

A seguinte fala de um dos estudantes participantes da pesquisa foi bem impactante:

Na disciplina de história, mas com abordagens muito superficiais e muitas vezes só retratando o período da escravidão. Além de generalizar a África sem estudar a fundo as diferentes culturas dos países e regiões do continente.

Essa fala ressalta uma crítica em relação ao ensino de história nas escolas, especialmente no que tange à abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana. Ela aponta algumas falhas significativas, que precisam ser abordadas para proporcionar uma educação mais completa, inclusiva e justa.

Analisando as respostas dos estudantes, percebe-se que a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, não tem sido aplicada na instituição. Promover a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/2003 exige o esforço coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo a capacitação de



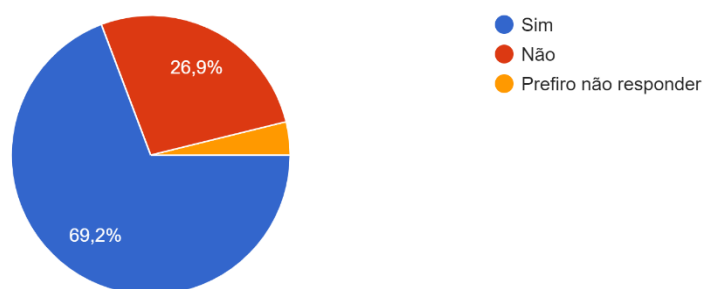
professores, a produção e a distribuição de materiais didáticos adequados e o comprometimento de pais e alunos para reconhecer a importância desse tema.

Essas medidas visam promover uma educação mais inclusiva, valorização da diversidade cultural e, conseqüentemente, combater o racismo e os estereótipos.

### Gráfico 8 - História e cultura afro-brasileira - eventos

Você se recorda de eventos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As respostas à questão: “Você se recorda de eventos sobre a história e cultura afro-brasileira na escola?” apontam que 69,2% (18) dos estudantes se recordam e 26,9% (7) não se recordam de algum evento sobre história e cultura afro-brasileira na escola.

Os eventos nos dias 20 de novembro lembrando a luta de Zumbi para libertar os escravos. Eram muito bons e informativos. Foi muito incrível (Estudante 01).

Lembro de um evento que ocorreu no Rio de Janeiro, onde tinha acabado de acabar a escravidão, os caras poderosos da época meteram o pé na bunda dos negros, eles sem onde ir foram para os lugares onde hoje se encontra em partes do Rio de Janeiro, dizem que por conta disso até hoje existem rastros desse ocorrido, que no caso são as favelas (Estudante 02).

Não me recordo, infelizmente (Estudante 03).

Tinha apresentação sobre isso, teatro, livros criados por alunos sobre a cultura africana e afro-brasileira (Estudante 04).

No dia da consciência negra era comum os professores chamarem alguns representantes importantes e especializados na área. Para que eles fizessem palestras (Estudante 05).

Dia da consciência negra ocorre evento no campus e exposições de cartazes e o palco aberto (Estudante 06).

Para além da superficial abordagem de cultura afro nos meses de novembro, e que muitas vezes só se resumiram a reforçar que não se deve praticar racismo, não me recordo de abordagens representativas e de valorização cultural (Estudante 07).

Um filme que eu vi no dia da consciência negra (Estudante 08).

Dia da Consciência Negra, teve um desfile de pessoas pretas (Estudante 09).

Teatro zumbi dos palmares (Estudante 10).

Evento do dia da consciência negra onde o objetivo era trazer para a escola comidas africanas e afro-brasileiras e contar sobre a história delas (Estudante 11).

Houve um projeto em 2022 sobre africanidade (Estudante 12).

Pouquíssimos, de baixa qualidade (Estudante 13).

Se não me engano foi no ifmg, mas não me lembro ao certo o nome do evento, no ano de 2022. Foi bom e uma ótima experiência (Estudante 14).

Foram destacados dois eventos mais marcantes alusivos à história e à cultura afro-brasileira na escola: teatro criado pelos próprios alunos e, o mais citado, o Dia da Consciência Negra.

De acordo com Gomes (2011), uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

Entretanto, observa-se uma limitação significativa na forma como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas nas escolas, apontando para uma tendência de relegar essas discussões a ocasiões específicas, como o Dia da Consciência Negra e o dia da Abolição da Escravatura.

Para a pergunta: “Você se recorda de temáticas discutidas nas disciplinas que você cursa sobre a cultura negra?”, as respostas foram as seguintes:

Em literatura me lembro de estudar não só escritores negros do século XX e XXI como também estudar literatura iorubá, que se conecta com religiosidades afro-brasileiras como umbanda e candomblé (Estudante 01).

O curso de administração do primeiro ano irá realizar um evento com o tema cultura afro-brasileira e seus costumes (Estudante 02).

[...] temos projeto odara, mas não foi discutido nada sobre (Estudante 03).

Diante das respostas dos estudantes, podemos concluir que poucas disciplinas do Ensino Médio Integrado discutem a cultura negra, o que revela uma lacuna significativa no currículo educacional. A cultura negra é uma parte fundamental da identidade brasileira, e sua ausência no currículo escolar perpetua uma narrativa dominante que ignora a contribuição dos afro-brasileiros.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 2005, p.143).

Quanto à pergunta: “Você considera importante estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana?”, os estudantes formam unânimes ao considerarem importante estudar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola.

Conhecer a nossa origem e saber combater no presente. Repassar os nossos descendentes para que a memória afro-brasileira não se apague (Estudante 01).

Para entender como era a cultura, as tradições (Estudante 02).

Pois através da história que entendemos o agora, pois é interessante aprender sobre a minha história (Estudante 03).

Pois são as origens do povo brasileiro, estudar o passado é importante para entender o presente e o futuro. Conhecer a própria história é reconfortante (Estudante 04).

Principalmente pelo fato de descentralizar o foco na cultura europeia que pouco nos representa no quesito território, povo e identidade cultural (Estudante 05).

Para entender um pouco da cultura do Brasil e, para pessoas pretas ou pardas, entender um pouco das suas origens (Estudante 06).

Para aprender sobre a cultura e os costumes, é até mesmo para entendermos sobre a história deles (Estudante 07).

Porque todos precisam ter consciência dos impactos que a cultura afro-brasileira e africana teve e vem tendo no mundo (Estudante 08).

Porque é importante para que as pessoas se lembrem desse terrível marco histórico que nós vivemos (Estudante 09).

Os estudantes têm consciência da importância de estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola. Eles ressaltam aspectos como “conhecer nossas raízes, nossas tradições e costumes”. Para eles, é importante evitar o apagamento da nossa história; dar ênfase à história e à cultura afrobrasileira e dar menos destaque à cultura europeia. Assim, a escola precisa estabelecer espaços e iniciativas que venham a contribuir significativamente para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e consciente, onde a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam valorizadas e estudadas de maneira contínua e aprofundada.

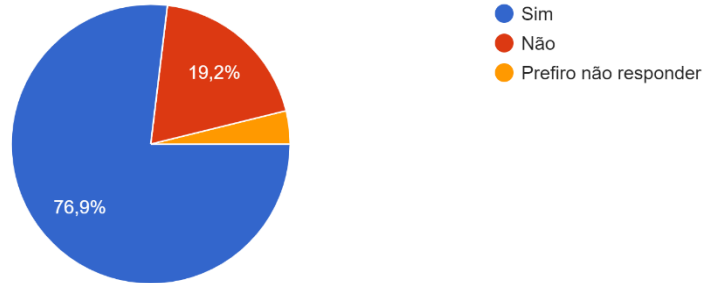
No IFMG *Campus* Ouro Branco será criado um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), que desempenhará um papel crucial no direcionamento de estudos e reflexões sobre questões étnico-raciais. Esse núcleo, composto por estudantes, professores, técnicos administrativos e comunidade externa, tem o propósito de contribuir para a implementação da exigência legal de incluir no currículo escolar a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Para além das questões étnico-raciais, os estudantes precisam de espaços de debate sobre outras temáticas que permeiam seu cotidiano, como: grupos de estudos e clubes de leitura temáticos, programas de mentoria, exposições e mostras culturais, parcerias com comunidades locais, espaços de apoio e reflexão, projetos interdisciplinares, oficinas e atividades extracurriculares e seminários.

Quanto a ídolos de referência, 76,9% (20) dos estudantes afirmaram que têm ídolos negros como referência; 19,2% (5) não têm ídolos negros como referência; e 3,8% (1) preferiram não responder. O Gráfico 9, seguido das respostas quanto aos ídolos dos participantes, representa esses dados.

## Gráfico 9 – Ídolos negros

Você tem referências ou ídolos negros e negras?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Rihanna, Willow (filha do Will Smith) (Estudante 01).

Ronaldinho Gaúcho, Iza, Ludmila, Minha mãe (Estudante 02).

Keny west (Estudante 03).

Martin Luther king, o partido dos Panteras Negras, Liniker, Nina Simone, Duke Ellington, Barbara Mason, Iza, Beyoncé, Jorge Ben Jor (Estudante 04).

Chimamanda Ngozi, Patrícia Ramos e Djonga (Estudante 05).

Erika Hilton, Rihanna, Malcom X, Beyoncé, Marielle Franco, Izaura (Estudante 06).

Tasha e Tracie, Kyan, Sant, Emicida, Tim maia, Mano Brown, etc (Estudante 07).

sza, beyonce, jayz, mc luanna, urias, erika hilton, nelson mandela (Estudante 08).

Beyoncé, The Weenkd (Estudante 09).

Iza, Ludimila e etc”(Estudante 10).

N'Golo Kanté (Estudante 11).

Viola Davis, Michele Obama, Black Pumas, Eli Soares (Estudante 12).

Djonga, Baco exu do blues, BK, Marthin Luther King, Tasha e Tracie, Tupac Shakur, Barack Obama, Ajuliacosta, Duquesa, Ebony, Slipmami, Jhonny Mc, Emicida, Kanye West, Beyoncé, Mc Luanna, Mc Drika, Snoop Dog, Ice Cube (Estudante 13).

Tyler the Creator; SlipMami; Ebony; Jottapê; Kanye West; Doja Cat; Tasha e Tracie Dentro outros (Estudante 14).

baco terry crews (Estudante 15).

Mbappe, Lamine Yamal, Lebron James, Kanye West, Kevin Hart, Dwayne Johnson, Will Smith, Barack Obama, Kendrick Lamar, Jojo Toddynho, Iza, Ludmilla, Péricles, Pelé, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo Fenômeno, N'golo Kanté, e Flavio Caça-Rato (Estudante 16).

Bellingham, Pelé, Michael Jordan, Malcom X, Martin Luther King (Estudante 17).

Os resultados sobre os ídolos de referência entre os estudantes são bastante reveladores e indicam alguns aspectos interessantes sobre a juventude atual. A variedade de ídolos mencionados, incluindo cantores, escritores, jogadores de futebol, rappers e figuras históricas como Martin Luther King, mostra a diversidade de influências culturais e sociais que impactam os estudantes. Isso reflete a multiplicidade de fontes de inspiração disponíveis nos meios de comunicação modernos, especialmente nas redes sociais.

A falta de referências a pessoas próximas, como familiares, professores e amigos, pode sugerir que os estudantes buscam inspiração em figuras públicas mais do que em pessoas do seu convívio pessoal. Apenas um estudante fez referência à mãe. Isso indica que, embora raro, ainda há um reconhecimento de figuras familiares como ídolos. Alguns não apontaram ídolo de referência, revelando que não há alguém que eles considerem suficientemente inspirador.

Ter figuras de referência é crucial para o desenvolvimento dos adolescentes, pois essas referências oferecem exemplos de sucesso, resiliência e valores que podem orientar suas escolhas e fortalecer sua identidade. Suscitar discussões sobre figuras inspiradoras em sala de aula pode ajudar os estudantes a refletirem sobre os motivos que os levam a admirar certas pessoas e como essas inspirações podem ser canalizadas para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Ao serem questionados se gostariam de estudar sobre esses ídolos nas disciplinas escolares, 76,9% (20) dos estudantes afirmaram que gostariam de estudar; 19,2% (5) preferiram não responder; e 3,8% (1) não consideraram importante estudar sobre ídolos negros nas disciplinas escolares.

Em quais disciplinas gostariam de estudar sobre os ídolos de referência?

Ao serem questionados, os estudantes afirmaram que gostariam de estudar sobre ídolos negros em disciplinas específicas. Foram citadas as seguintes: história, literatura, artes, geografia, sociologia, filosofia e português. Um dos estudantes apontou a possibilidade de todas as disciplinas trabalharem seus ídolos de referência: “Todas, se possível, seria mais interessante aprender e diferenciado”.

Incorporar esse assunto em várias disciplinas, como foi citado pelo estudante, enriquece o currículo e, ao mesmo tempo, essas figuras inspiradoras podem ser estudadas sob várias facetas e de maneira crítica, significativa e relevante.

Stuart Hall (2012), teórico cultural britânico, embora não trate exclusivamente de ídolos, discute como figuras públicas, especialmente no contexto da cultura popular, desempenham um papel central na formação das identidades e na disseminação de valores culturais. Ele acredita que essas figuras podem servir de modelos, influenciando a maneira como as pessoas veem a si mesmas e o mundo ao seu redor.

Lélia Gonzalez (1988), uma das pioneiras do pensamento feminista e afro-brasileiro, aborda a importância de líderes e figuras históricas negras na formação da identidade e da resistência cultural. Ela enfatiza como exemplos de sucesso e luta, como Zumbi dos Palmares e outras figuras históricas, servem de inspiração para a resistência e a afirmação identitária.

#### **4.1.5 Pertencimento racial**

Os dados obtidos nessa categoria serão fundamentais para entender como o pertencimento racial e o status de cotista influenciam a experiência dos estudantes no ambiente escolar. Isso pode revelar áreas onde a escola precisa atuar para garantir um ambiente mais inclusivo e de respeito às diversidades raciais.

A pergunta “Como você se sente enquanto estudante cotista, autodeclarado(a) preto(a)/pardo(a), no IFMG?” trouxe as seguintes respostas:

Normal (Estudante 01).

Não muito diferente, todos nós temos limitações e essas são as minhas (Estudante 02).

Me sinto bem (Estudante 03).

[...] eu me sinto normal, sem ter nenhuma indiferença (Estudante 04).

O ambiente do IF é muito acolhedor, eu nunca sofri nenhum tipo de abuso dentro do instituto, porém os casos que eu ouvi falar tiveram boas resoluções (Estudante 05).

Normal e honrada, sei que tive uma oportunidade que muitos outros jovens não tem (Estudante 06).

Sinto que para além de estudante, sou uma força representativa conquistando um espaço antes lutado por ancestrais meus que não puderam estar nele. Carrego uma responsabilidade em representar, defender e lutar para que mais pessoas como eu estejam presentes num espaço que nos é negado a séculos (Estudante 07).

[...] normal, com algumas situações desconfortáveis (Estudante 08).

Prefiro não dizer (Estudante 09).

[...] me sinto a minoria (Estudante 10).

Assim muita gente acha que quem entra no if está entrando só com cota (Estudante 11).

Me sinto bem, não tenho problemas com isso (Estudante 12).

Às vezes meio solitário, porque apesar de ter pessoas negras no IF, ainda acho que somos uma minoria (Estudante 13).

Ao mesmo tempo um ótimo sentimento e que ainda é preciso de cotas para ter pessoas pretas em um lugar que todos tem direito (Estudante 14).

Eu me sinto bem, não me envergonho, o q aconteceu com muitas pessoas (Estudante 15).

Me sinto bem, sinto que tive oportunidade de estar desfrutando de uma ótima escola que pode gerar muitas oportunidades futuras (Estudante 16).

A análise das respostas dos estudantes cotistas autodeclarados pretos(as)/pardos(as) do *Campus* Ouro Branco revela uma gama de sentimentos e experiências distintas, refletindo tanto a complexidade das questões raciais quanto as vivências individuais em um ambiente educacional. Essa variedade de experiências e sentimentos perpassa desde o orgulho e a responsabilidade até o desconforto e a solidão. Alguns estudantes se sentem bem, normais, incluídos e aceitos em sua condição de cotistas raciais. Isso pode indicar uma aceitação da sua identidade étnico-racial e uma experiência relativamente positiva no ambiente escolar. Por outro lado, estudantes manifestaram sentimento de solidão, de



desconforto e de se sentirem minoria dentro do espaço escolar. A resposta do Estudante 07 demonstra um sentimento de responsabilidade e de conexão com a história e as lutas ancestrais.

As respostas neutras ou evasivas de alguns estudantes, que preferiram não comentar ou forneceram respostas evasivas, pode indicar desconforto, medo de exposição, vontade de não querer se manifestar, de evitar discussões sobre a sua condição de cotista racial ou simplesmente uma decisão de não se envolver. O Estudante 05 menciona casos que foram resolvidos, o que pode indicar que o estudante ouviu falar de situações de conflito racial, mas considera que as resoluções foram adequadas. O relato do Estudante 08 “normal, com algumas situações desconfortáveis” revela que passou por constrangimentos, porém, não se sentiu à vontade para relatá-los. Essa diversidade de respostas evidencia a complexidade de ser um estudante cotista autodeclarado preto(a)/pardo(a) no IFMG e sugere a necessidade de um ambiente mais inclusivo, acolhedor e seguro para expressarem suas experiências, denúncias, anseios e dificuldades. Quando a escola não oferece esse ambiente, o impacto do racismo se aprofunda, afetando a autoestima, desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes.

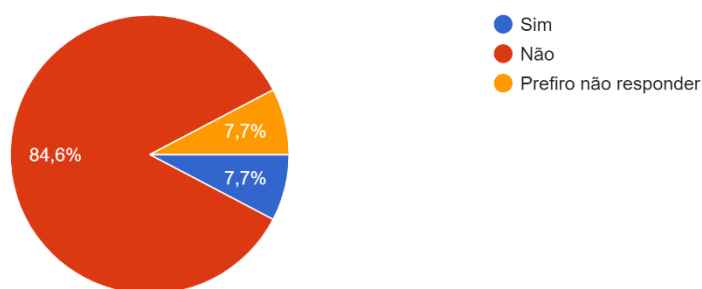
“Eu me sinto bem, não me envergonho, o que aconteceu com muitas pessoas” (Estudante 15). Essa fala parece refletir um misto de orgulho e vulnerabilidade. Embora ele se sinta bem com sua identidade, há uma percepção de que o que aconteceu com muitos outros, possivelmente em termos de discriminação ou estigma, ainda pesa. A fala desse estudante reforça a percepção que tive ao solicitar aos estudantes, pessoalmente, a participação na pesquisa. A leitura que fiz foi de medo e de vergonha ao se declararem cotistas raciais. Acredito que essas atitudes podem estar ligadas a uma sensação de exposição e ao risco de serem julgados ou discriminados dentro do ambiente escolar.

Embora não trate exclusivamente sobre a escola, Carneiro discute que “a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído” (Carneiro, 2011, p. 60), destacando o papel das instituições sociais, inclusive a escola, na perpetuação do racismo. Ela ressalta a necessidade de uma educação que confronte as estruturas racistas e sexistas, contribuindo para a construção positiva da identidade negra.

Embora não seja exclusivamente sobre a escola, Carneiro (2011) discute o papel das instituições sociais, incluindo a escola, na perpetuação do racismo. Ela destaca a necessidade de uma educação que desafie as estruturas racistas e sexistas e que contribua para a construção positiva da identidade negra.

Gráfico 10 – Tratamento recebido no IFMG

Você percebe tratamento diferenciado para com os estudantes negros no IFMG?  
26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Em relação ao tratamento para com os estudantes cotistas no ambiente escolar, 84,6% (22) dos participantes percebem diferença de tratamento; 7,7% (2) percebem diferença no tratamento; e 7,7% (2) preferiram não responder.

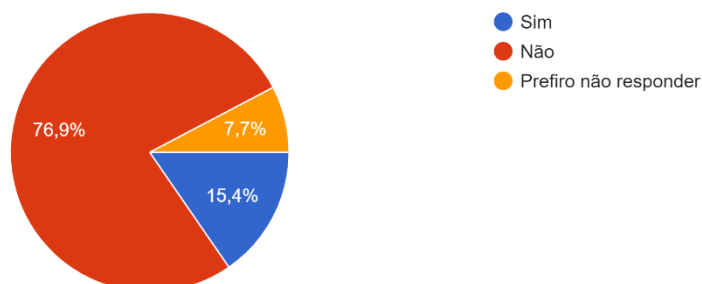
Muitos estudantes não percebem tratamento diferenciado por serem cotistas raciais. Um dos estudantes participantes revela que precisa conviver com: “a impressão de que não passei pela minha capacidade e sim pela cota”. Infelizmente, ainda persiste essa percepção errônea de que a entrada pelas cotas raciais é uma “facilidade” em vez de um direito legítimo, demonstrando uma compreensão limitada e errônea das desigualdades históricas e estruturais que essas políticas buscam corrigir. Os dois estudantes que preferiram não responder à questão talvez não tenham se sentido motivados ou à vontade para se manifestar. É importante que a sala de aula seja um espaço de debates e escuta, pois os jovens geralmente têm poucos espaços para falar de seus problemas

Perguntados se percebem tratamento diferenciado para com estudantes negros no IFMG (em espaços fora do *campus*) e de que forma isso ocorreria, 76,9% (20) não percebem tratamento diferenciado; 15,4% (4) percebem tratamento diferenciado; e 7,7% (2) preferiram não responder.

### Gráfico 11 – Tratamento no *Campus Ouro Branco*

Você percebe tratamento diferenciado para com os estudantes negros no IFMG campus Ouro Branco?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Percebo que há uma atenção em acolher os estudantes negres por meio de abordagens mais representativas em sala, principalmente nas disciplinas de literatura, artes, história e sociologia. Mas acredito que poderiam tornar o campus um local mais acolhedor, com eventos temáticos, com uma maior valorização de coletivos como o Bate tambô e maior eficiência em localizar e combater os casos de racismo que acontecem (Estudante 01).

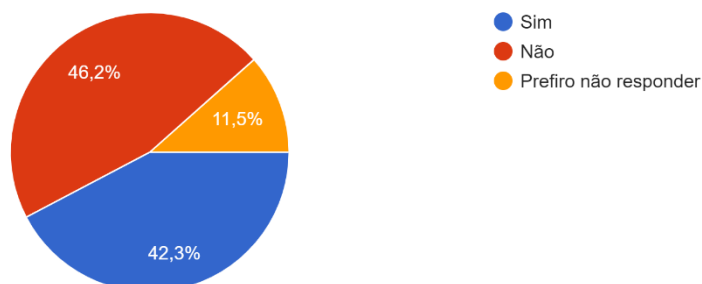
Acho que muitos se sentem inferiorizados com situações desnecessárias que poderiam ser evitadas, como as piadas feitas sobre os cotistas (Estudante 02).

Por meio dos depoimentos acima, é possível constatar alguns dos participantes nunca perceberam tratamento diferenciado como cotistas raciais. Porém foi relatado, por um estudante, “piadas” feitas com cotistas raciais no ambiente escolar. Essas atitudes podem reforçar as desigualdades. É importante reconhecer que o respeito pela diversidade e a inclusão são fundamentais em qualquer sociedade. O estudante E1 reconhece que há um esforço, implementado pelo IFMG, de tornar as aulas mais representativas e inclusivas para estudantes negros. Isso é visto como algo positivo, principalmente em disciplinas em que a cultura e a história afro-brasileira podem ser mais naturalmente integradas. Ele ainda aponta sugestões, como eventos temáticos, valorização de coletivos e o projeto de extensão (Bate Tambô), para tornar o *campus* um ambiente acolhedor e inclusivo. A escola deve se tornar um espaço valioso na construção de identidades negras e também de resistência e empoderamento.

## Gráfico 12 - Ingresso no IF e identificação como negro

O seu ingresso no IFMG pelas cotas raciais contribuiu em algum sentido para a sua identificação como negro (a)?

26 respostas



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

“Seu ingresso no IFMG como cotista contribuiu de alguma maneira para sua identificação como negro?”. Ao responder a essa questão, 46,2% (12) consideraram que não contribuiu; 42,3% (11) consideraram que contribuiu; e 11,5% (3) preferiram não responder.

Prefiro não responder (Estudante 01).

Creio que não foi um fator determinante para que eu me identificasse como negro, mas uma forma de eu reafirmar minha existência e identidade como uma pessoa preta (Estudante 02).

Sempre me identifiquei assim (Estudante 03).

Eu já ‘era negra’ antes de ingressar no IFMG, isso só reafirmou aquilo que era evidente (Estudante 04).

Pois foi possível que eu percebesse uma valorização daquilo que eu sou (Estudante 05).

Eu continuo me identificando como pardo (Estudante 06).

Porque nunca precisei dessa afirmação pra me autodeclarar preta (Estudante 07).

As respostas dos estudantes revelam uma diversidade de experiências e percepções sobre o impacto do ingresso no IFMG como cotistas na construção de sua identidade étnico-racial: reafirmação e valorização da identidade; impacto no

reconhecimento da própria identidade; identidade já estabelecida; ambiguidade ou dúvidas sobre a identidade étnico- racial e continuidade na identificação como pardo.

As experiências variam de estudante para estudante. Para alguns, essa experiência foi determinante para reafirmação e valorização na construção da sua identidade, já para outros pode não ter sido. Assim, percebemos a necessidade de espaço na escola que possibilite e promova discussões e reflexões sobre identidade étnico- racial, para que todos os alunos possam se sentir seguros e compreendidos em suas jornadas identitárias.

Perguntados se gostariam de fazer alguma consideração ou mencionar algo além do que lhe foi perguntado? Não houve comentários.

A ausência de considerações adicionais por parte dos estudantes pode indicar que o questionário abordou todos os pontos relevantes para eles. Portanto, não sentiram a necessidade de oferecer informações adicionais.

Para a pergunta: “Gostaria de passar alguma mensagem, para alguém, ou para o IFMG?”:

Não deixe a sua cor, desistir de um sonho que você sempre sonhou, você é capaz, independente da cor da sua pele (Estudante 01).

Acredito que quem seja negro devido a sua cor e a cultura de nossa sociedade, sempre iremos estar um passo atrás da maior parte das pessoas, sendo assim sempre temos que nos esforçar 2 vezes mais que eles para sim nos sobressair (Estudante 02).

Gosto muito da escola (Estudante 03).

Essas respostas nos mostram como é o dia a dia dos estudantes negros na escola, com suas complexas experiências. Alguns demonstram uma sensação de pertencimento e satisfação, como mostrado na resposta do estudante E3; também existe a consciência de que as desigualdades raciais exigem um esforço extra, como expresso na resposta do estudante E2. A resposta do estudante E1 destaca uma atitude resiliente e determinada diante desses desafios. Essas mensagens servem como um ponto de partida para a escola continuar a promover a inclusão, a equidade e o apoio aos seus estudantes, reconhecendo as dificuldades e apontando a necessidade de trabalhar as questões trazidas por eles.

Munanga (1999) enfatiza a educação como um meio de compreender e respeitar a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo, que

reconhece e celebra as diferenças individuais e culturais. O autor aborda a importância do pertencimento escolar e do reconhecimento da ancestralidade e da cultura dos estudantes negros.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A criação de um produto educacional é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a conclusão de mestrados profissionais. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) oferece um curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em formato de rede, que abrange diversas instituições em todo o Brasil, proporcionando uma formação qualificada e direcionada às demandas da educação profissional e tecnológica, de modo que também se submete a essa exigência.

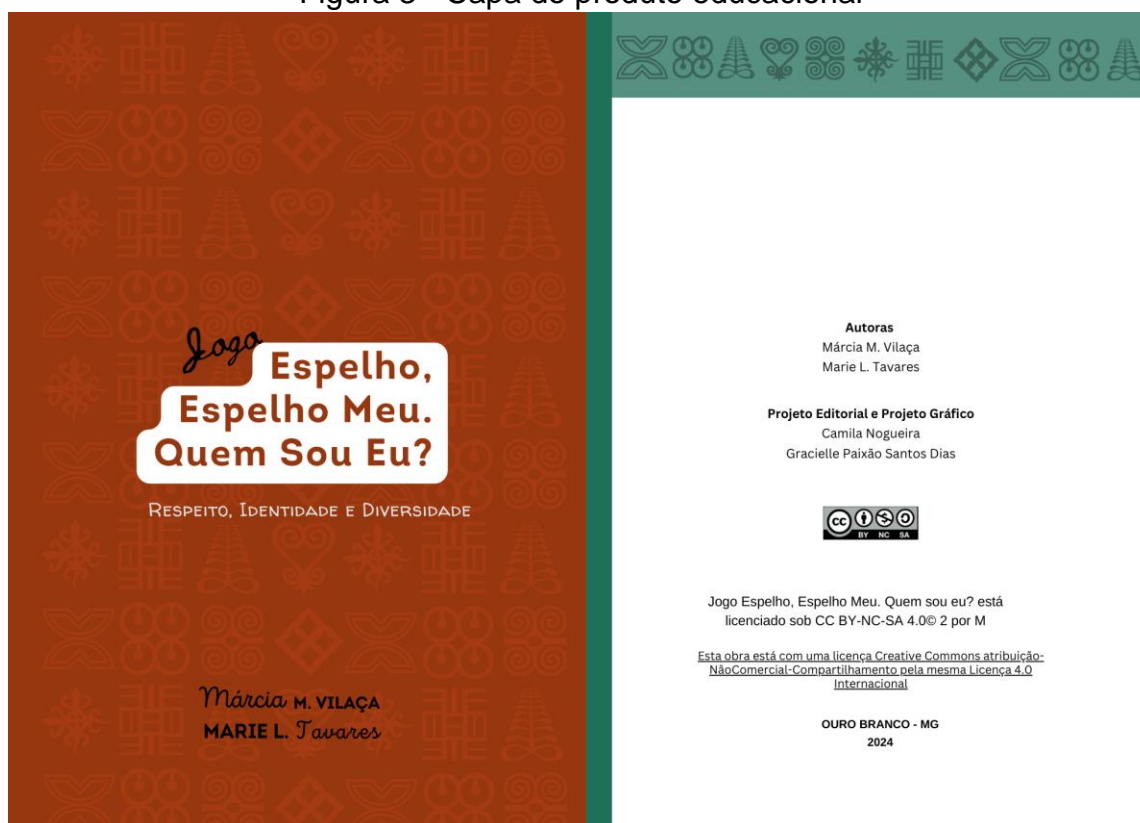
Inicialmente, planejava elaborar uma cartilha abordando temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais, fundamentada na Lei 10.639/03. A cartilha cumpriria o papel de ampliar o debate, além de apresentar sugestões de ações pedagógicas, com a indicação de filmes, músicas, vídeos e documentários sobre a temática. No entanto, após a realização da pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de um questionário on-line para estudantes cotistas raciais dos cursos do Ensino Médio Integrado, constatei a necessidade de desenvolver um produto diretamente voltado para os estudantes, que pudesse ser aplicado com a mediação dos professores. Isso porque a análise dos dados revelou que muitos dos conceitos abordados eram completamente desconhecidos pelos estudantes participantes da pesquisa, o que evidenciou a limitação do formato inicialmente proposto para o produto educacional.

Ao refletir sobre esses resultados, percebi que a cartilha não atingiria plenamente meu objetivo de oferecer um material que fosse não apenas informativo, mas também acessível, leve, lúdico e interativo para os estudantes. O conteúdo do material que viria a se transformar em uma cartilha, por sua vez, havia se tornado extenso e denso, o que resultaria em uma leitura exaustiva. Dessa forma, surgiu a ideia de transformar a cartilha em um jogo de cartas voltado para os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de modo que pudessem utilizá-lo em sala de aula, proporcionando aos estudantes uma experiência rica em ludicidade e aprendizagem. Esse jogo foi concebido como uma ferramenta pedagógica capaz de promover discussões e reflexões de forma mais dinâmica e envolvente, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e eficaz.

O produto desenvolvido tem como objetivo inspirá-los a oferecer aos alunos uma ferramenta que os ajude a compreender temas como racismo, políticas de ações afirmativas, raça, etnia, identidade étnico-racial, heteroidentificação, pertencimento étnico-racial entre outros, abordados durante a pesquisa de campo.

O jogo de cartas *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* destaca-se como uma ferramenta valiosa de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de diversas habilidades, como o fortalecimento da identidade étnico-racial, o estímulo ao pensamento crítico, a reflexão sobre diversidade cultural e o combate aos preconceitos. Além disso, o jogo incentiva a cooperação, a empatia e o diálogo, favorecendo um ambiente inclusivo e respeitoso no contexto escolar.

Figura 3 - Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta do jogo está de acordo com os objetivos da linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)" e no Macroprojeto 6 - "Organização de Espaços Pedagógicos na EPT". Trata-se de um jogo que pode ser utilizado em diversos espaços não formais, como: seminários e workshops voltados para discussões sobre diversidade, relações



étnico-raciais e educação inclusiva; em cursos de capacitação para formação de profissionais envolvidos em bancas de heteroidentificação, auxiliando na sensibilização e no entendimento das questões étnico-raciais; em grupos juvenis, promovendo debates e conscientização especialmente sobre identidade racial e diversidade cultural; assim como em oficinas educativas com temáticas voltadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças raciais. Portanto, o jogo pode ser utilizado por professores, facilitadores, mediadores culturais, ativistas e formadores de opinião, bem como por qualquer pessoa interessada em promover discussões sobre identidade, racismo e diversidade em espaços educacionais e sociais.

Figura 4 - Caixa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trabalhar com jogos, deve-se assumir que os estudantes são participantes ativos na construção do conhecimento e que o educador deve ter como pressuposto que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção” (Freire, 2004, p. 47). Assim, o educador deve compreender que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (Freire, 2004, p. 83). Portanto, a exposição e/ou narração de conteúdos, por si só, não consegue, de maneira significativa, dialogar com a

realidade dos estudantes que, por isso “tendem a petrificar-se ou fazer algo quase morto” (Freire, 2004, p. 57).

A elaboração de um material didático que dialogue diretamente com os estudantes e suas realidades é fundamental para promover o desenvolvimento de um pensamento crítico e de uma aprendizagem autônoma. Ao iniciar a problematização de determinado conteúdo a partir dos saberes socialmente construídos no cotidiano dos estudantes, cria-se um vínculo mais significativo entre o conteúdo acadêmico e suas experiências vividas, facilitando a compreensão e a aplicação do conhecimento.

O jogo é uma prática presente na vida das pessoas desde a infância, muitas vezes antes mesmo de compreenderem seu significado. Com o passar dos anos, os jogos têm se transformado em função de mudanças no espaço, no tempo e nos materiais, especialmente com o surgimento dos jogos eletrônicos. Diante desse cenário, buscamos apresentar o jogo de cartas como método de ensino, proporcionando aos estudantes do IFMG momentos de sociabilidade e aprendizagem significativa.

Produtos educacionais inovadores, como jogos de cartas sobre relações étnico-raciais, se constituem como ferramentas valiosas para enriquecer as práticas pedagógicas. Eles oferecem uma abordagem lúdica para discutir temas complexos e promover a inclusão e a diversidade em ambientes educacionais. Esses recursos didáticos são essenciais para construir uma educação mais consciente e antirracista.

O jogo *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* busca articular diferentes saberes, proporcionando aos estudantes uma ferramenta educativa que os ajuda a enfrentar os desafios do ambiente escolar, especialmente em sala de aula. Por meio de uma abordagem interativa e reflexiva, o produto visa estimular a construção da identidade étnico-racial dos estudantes, incentivando-os a refletirem sobre suas próprias experiências, reconhecerem as diversidades e valorizarem suas identidades.

## **5.1 Metodologia para a construção do jogo**

O primeiro passo para a construção do jogo foi definir claramente os objetivos educacionais. O jogo foi desenvolvido com o intuito de contribuir, como ferramenta de apoio, para reflexões e práticas pedagógicas sobre questões étnico-raciais,

estimular a autorreflexão sobre percepção identitária, e fomentar a valorização da diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes.

Após a definição dos objetivos, foi realizada uma pesquisa para selecionar conteúdos relevantes que poderiam ser transformados em cartas de conceito, situação e reflexão. O foco foi garantir que os conteúdos abordassem temas importantes que emergiram da pesquisa.

As cartas do jogo *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* foram divididas em três categorias. Cada tipo de carta foi criado para cumprir uma função específica:

**Cartas de conceito:** introduzem termos e definições essenciais, proporcionando uma base teórica para a discussão.

**Cartas de situação:** apresentam cenários do cotidiano escolar que incentivam a aplicação prática dos conceitos discutidos.

**Cartas de reflexão:** propõem perguntas introspectivas para estimular a autoanálise e a reflexão crítica dos estudantes.

Figura 5 - Exemplos de carta de conceito



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Figura 6 - Exemplos de cartas de situação



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Figura 7 – Exemplos de cartas de reflexão



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Para reforçar os conceitos apresentados, símbolos Adinkra foram incorporados ao *design* das cartas, cada um representando valores como união, perseverança e aprendizado contínuo.

Adinkra são uma coleção de símbolos visuais originários do povo Akan, da África Ocidental, particularmente de Gana e da Costa do Marfim. Cada símbolo Adinkra possui um significado único e profundo, representando conceitos, provérbios, valores, tradições e aspectos da vida cotidiana. De acordo com a Academia Brasileira de Artes, “os símbolos são amplamente utilizados em tecidos, cerâmicas, logotipos, anúncios e outras formas de arte, além de terem um papel importante na cultura, comunicação e educação” (ABRA, 2024).

O material do jogo " *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* encontra-se disponível nos links:

[Jogo.](#)

[Manual do Jogo Espelho, Espelho Meu. Quem Sou eu. Para Educadores](#)

[Manual para estudantes](#)

Após a criação do jogo, ele foi disponibilizado para avaliação por meio de um formulário no *Google Forms*. Esse processo permitiu que os avaliadores fornecessem *feedback* sobre a eficácia do jogo como ferramenta pedagógica, oferecendo uma visão sobre sua aplicabilidade no contexto da EPT.

No capítulo seguinte, serão apresentados e detalhados os resultados dessa avaliação.

## **5.2 Avaliação do produto educacional**

A fim de avaliar o jogo como material pedagógico adequado aos trabalhos no Ensino Médio Integrado, foi elaborado um questionário on-line (Apêndice B), na Plataforma *Google Forms*. A avaliação considerou três categorias distintas:

a) categoria 01 - Apresentação do produto: os avaliadores foram apresentados ao jogo, incluindo suas finalidades, público-alvo e objetivos educacionais;

b) categoria 02 - Aspectos técnicos: foram avaliados aspectos como o *design*, a usabilidade, a clareza das instruções e a funcionalidade do jogo, com foco na praticidade e na facilidade de implementação;

c) categoria 03 - Aspectos pedagógicos: avaliação do conteúdo educacional e da capacidade do jogo de promover reflexões e aprendizagens significativas, em especial no contexto das relações étnico-raciais e da EPT.

Com o objetivo de realizar uma análise abrangente do jogo, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, as categorias 02 e 03 foram compostas por 10 questões cada. As respostas foram categorizadas em "SIM", "EM PARTE" e "NÃO", além de ter sido oferecido um espaço dedicado a comentários e sugestões dos participantes.

Dentre os participantes da avaliação, encontram-se professores da EPT, pedagogos, psicólogos, o presidente da Comissão de Heteroidentificação do IFMG *Campus* Ouro Branco, bem como professores da EPT que integram o coletivo de servidores negros do IFMG (IFNegro). Essa abordagem integradora permitiu uma avaliação multidisciplinar e colaborativa, enriquecendo o processo com diferentes perspectivas sobre o produto educacional, garantindo uma análise mais robusta e inclusiva.

Ao final da avaliação, foram obtidas 13 respostas, o que pode estar relacionado ao período de férias dos professores. A baixa adesão provavelmente se deve à ausência de muitos docentes durante esse período de descanso, o que limita sua disponibilidade para participar da avaliação. Isso sugere que o momento da aplicação do formulário pode ter influenciado o número de participantes. No entanto, as respostas recebidas foram valiosas para o aprimoramento do produto.

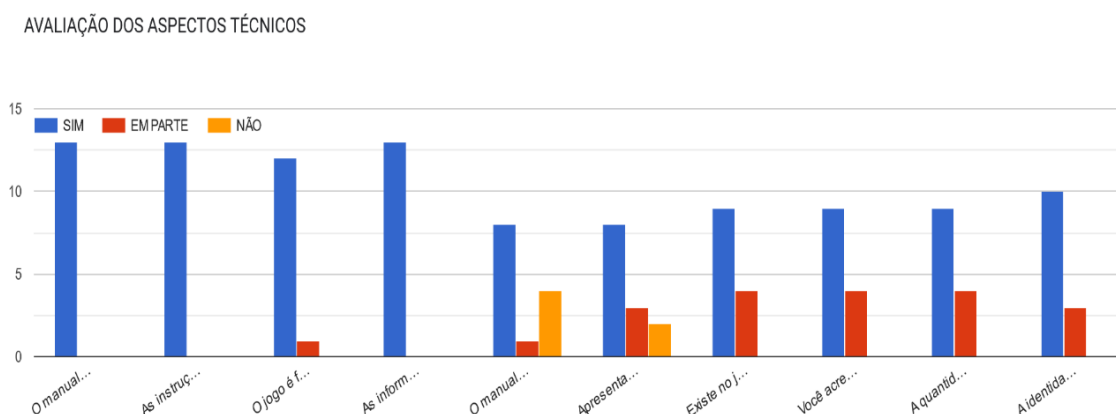
Portanto, o jogo *Espelho, Espelho Meu. Quem Sou?* foi avaliado por profissionais de diferentes áreas justamente para assegurar que ele atenda tanto às necessidades pedagógicas quanto às questões emocionais e identitárias dos estudantes.

Os participantes da avaliação foram identificados de forma anônima, sendo referenciados como "Participante 1", "Participante 2" e assim sucessivamente. Essa nomenclatura garantiu a confidencialidade das respostas e contribuiu para um processo avaliativo mais imparcial, uma vez que os *feedbacks* puderam ser analisados sem a identificação direta dos avaliadores.

### 5.2.1 Análise dos dados

A aplicação do questionário de avaliação do produto educacional buscou compreender as percepções dos participantes em relação aos aspectos técnicos e pedagógicos do jogo, bem como sua eficácia como ferramenta de apoio ao ensino das relações étnico-raciais na EPT. Os dados foram coletados a partir de 13 respondentes, organizados num grupo composto por professores, pedagogos, psicólogos e outros membros envolvidos com a temática. A análise quantitativa e qualitativa dos resultados permitiu identificar os pontos fortes e os aspectos a serem aprimorados no material, contribuindo para o refinamento do produto.

Gráfico 13 - Avaliação dos aspectos técnicos



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O Gráfico 13 apresenta a avaliação dos aspectos técnicos do jogo em diversas categorias, considerando as respostas "SIM", "EM PARTE" e "NÃO".

Sobre o manual do jogo: todos os participantes (100%) avaliaram de forma positiva. Indicando que o manual foi considerado adequado.

Sobre as instruções, todos os participantes (100%) consideraram as instruções do jogo claras, o que evidencia a eficácia da comunicação e da estruturação do material. Esse aspecto é fundamental para garantir que tanto estudantes quanto professores compreendam facilmente as regras e o funcionamento do jogo, permitindo sua melhor utilização como ferramenta pedagógica.

O jogo é funcional? Para essa questão 84,6% dos participantes responderam "Sim" e 15,4% responderam "Em parte", de modo que a funcionalidade do jogo foi bem avaliada.

Quanto às informações apresentadas, houve 100% de respostas positivas, sugerindo que as informações foram vistas como adequadas pelos avaliadores.

A respeito da clareza do manual, 61,5% dos participantes responderam "Sim"; 7,7% responderam "Em Parte"; e 30,8%, responderam "Não". Esses dados podem indicar a necessidade de revisões no manual para torná-lo mais claro ou objetivo.

Em relação à apresentação visual: 53,8% dos participantes responderam "Sim"; 23,1% responderam "Em parte"; e 15,4% responderam "Não", o que significa que a parte visual precisa ser ajustada.

Para a questão sobre existência de erros no jogo, 69,2% responderam "Sim" e 30,8% "Em parte". As respostas sugerem que existem erros ou problemas identificados que precisam de revisão.

Quanto à questão: "Acredita que o jogo atinge os objetivos?" 69,2% dos participantes responderam "Sim" e 30,8%, "Em parte". Portanto, o jogo precisa ser aprimorado.

Para a pergunta sobre a quantidade de cartas do jogo, 69,2% responderam "Sim", indicando que a quantidade de cartas é adequada; e 30,8%, "Em parte", o que pode sugerir que alguns participantes acreditam que ajustes na quantidade de cartas podem ser benéficos.

Em relação a identidade visual do jogo, foi possível verificar ela foi bem recebida, visto ue 76,9% responderam "Sim" e 23,1% responderam "Em parte". Assim, é importante frisar que o jogo necessita de ajustes visuais.

Para representar com o máximo de fidelidade possível os processos de avaliação do produto pedagógico, optei por disponibilizar todos os comentários feitos pelos participantes da avaliação do jogo *Espelho, Espelho Meu. Quem Sou Eu?*, pois cada um deles foi extremamente valioso, contribuindo significativamente para o aprimoramento do jogo.

O jogo é muito interessante, o fato de não ser uma competição é uma coisa interessante para o tema, mas não sei como seria na prática incentivar os jovens a jogar sem um ganhador bem definido (isso não é um problema do jogo em si, mas da estrutura como



nossos jovens se organizam no ambiente escolar hoje) (Participante 01).

Parabéns pela proposta formativa e antirracista. Sugestão identificar ícone/figuras/símbolos ou imagens para as cartas e quiçá criar algumas cartas coringas educativos antirracistas (Participante 02).

Proposta fantástica! Parabéns!" (Participante 03).

Parabéns! O jogo é excelente e acredito que poderá ser utilizado como recurso didático com estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e períodos iniciais do Ensino Superior (participante 04).

Acrescentar a informação de frente e verso nas cartas. Para facilitar a impressão do material. Acrescentar email das autoras. Para facilitar contato quando necessário. Definir faixa etária. Para facilitar a aplicação do jogo (Participante 05).

Seria interessante apresentar o jogo para os alunos(as) do ensino médio integrado em formato de oficina, especificamente na semana da consciência negra. A concepção de raça e racismo têm sido fragilizadas por discursos controversos. Nesse sentido, o jogo tem potencial para orientar os alunos(as) sobre a temática e, por seqüência, a reflexão crítica sobre a realidade das relações étnico raciais (Participante 06)

O tema é muito necessário, e a clareza com que se apresenta aos alunos em muito colabora com o debate. Seria interessante fazer uma apresentação aos colegas do campus para entusiasamá-los a levar o material para sala de aula (Participante 07).

Achei incrível a explicação da simbologia das cartas (Participante 08).

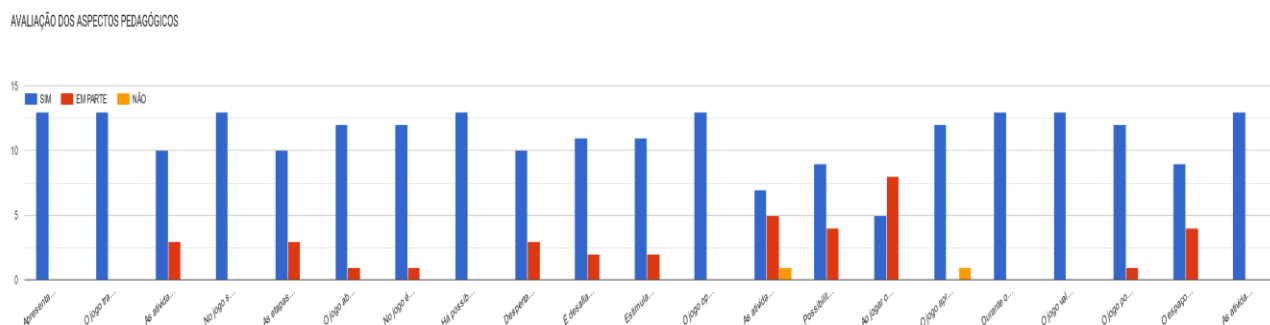
O jogo é muito interessante, o fato de não ser uma competição é uma coisa interessante para o tema, mas não sei como seria na prática incentivar os jovens a jogar sem um ganhador bem definido (isso não é um problema do jogo em si, mas da estrutura como nossos jovens se organizam no ambiente escolar hoje) (Participante 09).

Parabéns pelo trabalho! Certamente é uma ferramenta bastante útil! Minha única sugestão de melhoria é no sentido de trazer gravuras que possam facilitar a fixação dos conceitos. Atenciosamente (Participante 10).

Achei o jogo muito interessante, rico de conteúdo e muito "usável" no contexto escolar. já quero usar nos projetos com os estudantes. Sugiro que a classificação de faixa etária fique bem clara e definida pois isso pode ser um problema para alguns responsáveis (Participante 11).

Excelente jogo pedagógico. Parabéns às autoras! O jogo contribui para tratar a temática do racismo e das Políticas de Ações Afirmativas de forma leve e divertida, proporcionando engajamento, debates, muito aprendizado e reflexão (Participante 13).

Gráfico 14 - Aspectos pedagógicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a avaliação teve início com um questionamento sobre apresentação de conteúdo do jogo. 100% dos participantes responderam “Sim”, indicando que o conteúdo apresentado no jogo foi considerado relevante.

Para a pergunta: “O jogo traz reflexão?”, todos os participantes responderam “Sim”, indicando que o jogo cumpre seu papel de incentivar a reflexão.

Na questão sobre a adequação das atividades propostas, a taxa de respostas “Sim” foi de 76,9% e “Em Parte”, 23,1%, o que sugere que algumas atividades precisam ser ajustadas ou melhoradas.

Perguntados se o jogo suscita debates, 100% dos participantes responderam “Sim”. Foram unânimes quanto à questão dos debates que o jogo provoca.

Perguntados se acreditam que o conteúdo é relevante, todos os participantes, 100% dos avaliadores, respondeu “SIM”.

Os participantes responderam se as atividades propostas no jogo eram adequadas. 53,8% dos estudantes responderam “Sim!” e 38,5%, “Em parte”, significando que algumas atividades precisam ser ajustadas ou melhoradas.

Quanto às etapas do jogo, 76,9% acreditam que as etapas são claras e 23,1% responderam “Em parte”, o que comprova que é necessário fazer ajustes nas explicações das etapas do jogo.

O jogo aborda diversidade? Para 92,3% dos participantes, “Sim” o jogo aborda diversidades, enquanto 7,7% escolheu a opção “Em parte”. Esse item foi altamente aprovado, com “SIM” predominando, sugerindo que o jogo aborda a diversidade de forma adequada e inclusiva.

Os participantes foram incentivados a responder se o jogo possibilita a integração dos jogadores. Para 69,2%, “Sim” e para 30,8%, “Em parte”, o que indica que o jogo favorece essa interação.

Sobre o interesse que o jogo é capaz de despertar nos participantes, 76,9% responderam “Sim”, confirmando que o jogo desperta interesse nos participantes. Por outro lado, 23,1% disseram “Em parte”, o que pode significar que o interesse pode variar de acordo com o público.

Quanto ao caráter desafiador do jogo, a taxa de respostas “Sim” foi de 84,6%; e “Em Parte” foi de 15,4%. A avaliação sobre o grau de desafio do jogo foi positiva, embora alguns participantes indiquem que o nível de desafio poderia ser ajustado.

Ao perguntar se o jogo estimula o pensamento crítico, 84% dos estudantes respondeu “Sim” e 15,4%, “Em Parte”. Nesse sentido, podemos afirmar, pelo número de resposta positivas, que o jogo estimula o pensamento crítico.

Quanto à questão que buscou investigar se o jogo oportuniza a troca de ideias, 100% de respostas foi “SIM”, indicando que o jogo promove trocas de ideias e, conseqüentemente, interação.

“As atividades proporcionam aprendizado?” Para essa questão, as respostas foram: 53,8%, “Sim” e 38,5%, “Em Parte”, o que sugere que a maioria dos participantes acredita que as atividades do jogo proporcionam aprendizado, embora haja uma quantidade notável de respostas sugerindo que algumas atividades poderiam ser melhor desenvolvidas.

“O jogo possibilita discussões sobre temas relevantes?” Para essa questão, 69,2% dos participantes indicaram que acreditam que o jogo possibilita discussões, enquanto 30,8% apontaram “em Parte”, indicando que há ajustes que podem ser feitos para melhorar a profundidade das discussões.

Os participantes foram incentivados a responder se, ao jogar, sentiam-se engajados. Sim 38,5% dos participantes responderem “Sim”; e 61,5% responderam “Em Parte”. Portanto, o engajamento precisa ser aprimorado.

“As atividades atenderam às expectativas pedagógicas?”. Para esse questão, 100% dos participantes responderam “Sim”. Esse resultado indica que todos os

participantes consideraram que o produto educacional atingiu plenamente os objetivos pedagógicos propostos.

O questionário ainda avaliou se o jogo promoveu uma aprendizagem significativa, obtendo 100% de concordância em relação a esse item.

Uma das questões do questionário buscou avaliar a colaboração presente entre os participantes no momento de jogar. A colaboração foi vista, por 100% dos participantes, como um ponto forte do jogo, com a maioria respondendo "SIM".

Nas duas últimas questões: "O jogo valoriza a participação de todos?" e "O jogo promoveu uma abordagem inclusiva?", todos os participantes esponderam "Sim". Assim, 100% deles acredita que o jogo valoriza a participação de todos e também promove uma abordagem inclusiva. Seguem as sugestões e comentários dos participantes quanto à categoria aspectos pedagógicos.

Este jogo é uma oportunidade única de crescimento pessoal, autoconhecimento e empatia. Ao jogar com o coração e a mente abertos, podemos nos tornar agentes de mudança, lembrando que a transformação começa dentro de cada um de nós (Participante 01).

Verificar a possibilidade de migrar essa proposta para multicanais ... talvez digital e para aparelho móveis. Essa geração da revolução digital (Participante 02).

Parabéns!!!! (Participante 03)

Jogo super pertinente! (Participante 04).

Para aumentar a participação e interação dos participantes, acredito que pode ser interessante acrescentar cartas de participação na jogada. Por exemplo, um monte composto por carta participação. O participante que jogar a carta situação deve tirar uma carta participação para indicar qual outro participante também vai sugerir uma ação para situação apresentada. Na carta vai indicar (jogar a direta, jogador a esquerda, terceiro jogador da roda....) que obrigatoriamente vai participar da jogada (Participante 05).

O jogo pode ser desdobrado como material didático para sala de aula. O conteúdo abordado é de extrema relevância e foi desenvolvido numa linguagem leve, objetiva e direta (Participante 06).

Um trabalho muito bem feito, com linguagem clara e material gráfico muito bonito. Aborda uma discussão necessária, e urgente (Participante 07).

Para avaliá-lo estabeleci mentalmente alguns critérios e a partir deles traço minhas considerações e sugestões. Entendo que o jogo apresentado promoverá a compreensão de diversos conceitos e estimulará a reflexão crítica sobre preconceitos, discriminação e igualdade social. Percebo que o conteúdo está de acordo com a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, além de ser condizente com o previsto nas diretrizes educacionais no que tange as relações étnico-raciais. Vi que vocês tiveram um cuidado em trazer para as cartas embasamento teórico consistente, além de informações baseadas em fatos históricos e sociais. Acredito que a lógica do jogo promoverá o aprendizado ativo, uma vez que os alunos se engajarão no tema de forma prática e lúdica. Penso que as cartas de reflexão permitirão que os estudantes façam conexões entre o que é vivenciado no jogo e a realidade social. Sugiro que incluam momentos de feedbacks e discussões pós-jogo para reforçar o aprendizado. Como se trata de um jogo com propósito pedagógico, não percebi/não ficou claro como será avaliado o progresso e o aprendizado dos estudantes no contexto do jogo. Vocês chegaram a pensar em mecanismos de avaliação que mostram o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e conhecimento sobre relações étnico-raciais a partir da execução do jogo? No que diz respeito ao material que tive acesso... Na carta "Promovendo inclusão", refleti sobre o perfil de um aluno autista na situação apresentada, onde a reação de um aluno neurotípico pode diferir bastante de um neurodivergente em um contexto de inclusão. Para promover a inclusão, é essencial respeitar as diversidades, pois, em algumas situações, mesmo com as melhores intenções, pode ocorrer desregulação. Neste sentido, sugiro que em algum momento vocês citem que não foi objetivo do trabalho discutir inclusão no âmbito da neurodivergência. Na carta "Cabelo Afro e autoestima", não percebi relação entre a situação apresentada e o tema. Na carta "Cotas Raciais", gostaria muito de ver uma situação que levante o problema de um possível estigma dos colegas de turma/professores em relação a um aluno cotista por raça. Precisamos falar sobre. No Manual, sugiro alterar para "Este jogo de cartas foi desenvolvido como um recurso pedagógico para apoiar docentes e equipes de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na abordagem de temas essenciais sobre relações étnico-raciais". No Manual, sugiro alterar no objetivo pedagógico "Ao conduzir os estudantes através desta atividade lúdica, você os ajudará a compreender conceitos importantes e desenvolver uma consciência crítica sobre questões étnico-raciais, estimulando a troca de experiências e a construção de um ambiente mais inclusivo e justo". aguardo ansiosa pela defesa (Participante 08).

Apenas lendo o manual, não consegui avaliar adequadamente o jogo com relação a alguns aspectos, os quais assinalei "em parte" (Participante 09).

Penso que no manual dos professores pode constar uma sugestão para que eles tenham sensibilidades ao separar os grupos de alunos, pois alguns pontos podem ser sensíveis e difíceis de serem conversados, principalmente para alunos que já sofreram racismo (Participante 10)

Sugiro disponibilizar o jogo para toda a Rede Federal, Rede Estadual e Rede Municipal de Educação (Participante 11).

Após a análise da avaliação feita pelos participantes desta pesquisa, é possível afirmar que o produto educacional desenvolvido tem o potencial de preencher uma lacuna significativa, causada pela falta de conhecimento dos estudantes sobre a temática das relações étnico-raciais. Além disso, o jogo tem potencial para oportunizar aos professores realizar a abordagem do tema em sala de aula, de uma forma prazerosa, participativa e engajadora, promovendo um ambiente mais inclusivo e propício para discussões sobre diversidade, identidade e respeito às diferenças. Esse recurso lúdico não apenas facilitará o entendimento dos estudantes, mas também incentivará um diálogo mais profundo sobre as questões étnico-raciais no contexto educacional.

Por tudo que foi explanado, acredita-se que é muito importante que o aluno seja desafiado a apreender novos conhecimentos, mais elevados e complexos. Entretanto, vale frisar a fundamental importância de valorizar aquilo que o aluno traz de conhecimentos adquiridos em vivências sociais fora da escola. E ainda considerar o estudante como participante do conhecimento, pensante, histórico, social e autor da sua aprendizagem em interação com o objeto do conhecimento, com o professor (mediador) e seus pares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal, evidencia a preocupação dos institutos federais em relação à democratização e à verticalização do ensino, com vistas a promover a ascensão das classes sociais menos favorecidas (Brasil, 2008). A Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas, impactou o processo de ingresso dos alunos no ensino federal, bem como a própria discussão sobre as relações raciais no Brasil (Brasil, 2012). Apesar de não ser uma legislação especificamente voltada para os negros, é possível afirmar que, desde sua implementação, esse é um dos temas mais sensíveis em relação às cotas, sendo possível identificar um recorrente incômodo sobre a “cor das cotas” (Gomes, 2006, p. 26). Passados dez anos de vigência da legislação, o debate sobre as questões ligadas a raça, etnia e ações afirmativas é de suma importância para o cotidiano escolar da EPT.

Compreendemos que a escola deve ser um espaço para a formação integral do aluno, promovendo um processo de humanização que abarque o desenvolvimento intelectual, emocional, ético e social. Ao proporcionar acesso ao conhecimento, fomentar relações sociais significativas e expor os estudantes a uma diversidade de experiências culturais, a escola contribui para o desenvolvimento de cada aluno como sujeito sociocultural. Ao valorizar e respeitar as identidades e histórias de todos os estudantes, a escola fortalece o senso de pertencimento e empoderamento, preparando-os para uma vida social mais justa, consciente e inclusiva.

As políticas de ações afirmativas para estudantes negros nas instituições de ensino público, com destaque para a reserva de vagas ou cotas, representam uma mudança significativa no sistema educacional brasileiro, impactando as percepções sociais sobre raça e racismo.

Este estudo teve como objetivo geral compreender como se dá a autopercepção identitária racial dos estudantes inseridos pelas políticas de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Ouro Branco. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a autopercepção identitária de estudantes negros e negras; b) compreender o papel de outras instituições, como coletivos, família e escola, na

construção da identidade étnico-racial dos estudantes do Ensino Médio Integrado; c) elaborar um produto educacional que abordasse temáticas relativas à questão étnico-racial dos estudantes cotistas raciais do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco.

A questão norteadora deste estudo foi: “Como se dá a construção da identidade negra dos alunos cotistas raciais do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco?”. Para responder a essa questão, aplicamos um questionário on-line, com a participação de 26 estudantes autodeclarados negros que ingressaram no IFMG *Campus* Ouro Branco pelas cotas raciais. Os participantes estão matriculados nos três cursos integrados oferecidos pelo campus: Técnico em Administração, Técnico em Informática e Técnico em Metalurgia. A faixa etária dos participantes varia de 15 a 21 anos, e a maioria provém de famílias com baixo nível socioeconômico e educacional, residindo, em sua maioria, nas cidades de Ouro Branco e Conselheiro Lafaiete.

Os resultados indicaram que, em relação às políticas de ações afirmativas implementadas no IFMG, especialmente a política de cotas, os estudantes demonstraram desconhecimento significativo, embora reconheçam a importância da Lei de Cotas e sejam favoráveis à sua continuidade. A maioria dos participantes se autodeclarou negra, apesar de alguns terem se declarado brancos ou preferido não se manifestar sobre sua cor.

Sobre o acesso e conhecimento da cultura e da história afro-brasileira e africana, constatou-se que essa temática é pouco abordada nas salas de aula, salvo em datas comemorativas específicas. Esse dado sugere que a Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, não está sendo implementada de forma eficaz, prejudicando a promoção de uma educação antirracista e a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. A implementação dessa lei é crucial para valorizar a diversidade e promover transformação social.

Os sentimentos dos estudantes em relação ao tratamento recebido no IFMG como cotistas raciais variam: alguns não percebem diferença no tratamento, outros preferem não se manifestar, enquanto alguns relatam situações desconfortáveis ou de conflito. Essa diversidade de percepções indica uma relutância em discutir o assunto e uma possível naturalização de experiências negativas que poderiam ser



vistas como problemáticas. Essas "situações desfavoráveis" acabam levando alguns estudantes a negar sua condição de cotistas raciais, criando uma falsa sensação de normalidade. Esse fenômeno evidencia o impacto negativo dessas experiências na valorização de sua identidade étnico-racial, comprometendo tanto a autoestima quanto a eficácia das políticas de ações afirmativas.

A análise dos questionários revelou que os estudantes reconhecem a importância do procedimento de heteroidentificação como um meio de evitar fraudes e garantir que as vagas reservadas sejam destinadas aos estudantes negros. A implementação contínua e aprimorada desse procedimento é vista como essencial para validar a autodeclaração racial e promover transparência e respeito no processo de seleção.

O IFMG, por meio de sua política de cotas raciais, deveria se consolidar como um instrumento fundamental no processo de construção da identidade e fortalecimento da consciência negra entre os estudantes cotistas. No entanto, a pesquisa identificou a falta de desenvolvimento de uma formação identitária negra robusta. Acreditamos que o caminho para uma sociedade antirracista passa pela construção de uma educação antirracista.

Enfatizamos a necessidade de implementação de ações educativas e práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a identidade negra, incluindo a capacitação contínua de professores para lidar com a diversidade cultural e étnica; o investimento em programas de formação continuada sobre história e cultura afro-brasileira e africana; o desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e culturalmente relevantes; a criação de espaços de engajamento juvenil; a implementação de programas de mentoria e *workshops*; e a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Essas iniciativas podem atuar como facilitadoras de mudanças, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade nas instituições de ensino.

A pesquisa atingiu seu objetivo ao compreender como se dá a autopercepção identitária racial dos estudantes cotistas do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco, demonstrando a complexidade e a multiplicidade desse processo. As políticas de ações afirmativas desempenham um papel crucial na formação da autopercepção identitária dos estudantes, oferecendo oportunidades e reconhecimento que reforçam o valor de suas identidades raciais. No entanto, a falta de influência significativa de instituições tradicionais, como escola, família e coletivos

juvenis, e a implementação insuficiente da Lei 10.639/2003 revelam lacunas que precisam ser preenchidas para apoiar de forma mais eficaz a construção de uma identidade étnico-racial forte e consciente.

O último objetivo alcançado foi a criação de um produto educacional que suprisse as lacunas identificadas na pesquisa em relação à construção da identidade étnico-racial dos estudantes. O jogo de cartas *Espelho, Espelho Meu, Quem Sou Eu?* foi desenvolvido para auxiliar aos professores da Educação Profissional e Tecnológica a promoverem reflexões sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, incentivando atitudes de respeito à diversidade e à justiça social, visando transformar as desigualdades presentes na escola e na sociedade.

O resultado da avaliação do produto educacional feita pelos participantes, de modo geral, demonstra uma aceitação bastante positiva do jogo *Espelho, Espelho Meu. Quem Sou Eu?*, com a predominância de respostas "Sim" em todas as categorias avaliadas. Embora as respostas "Em Parte" e "Não" apareçam em menor quantidade, elas apontam algumas áreas que podem ser aprimoradas, como o manual de instruções, a apresentação visual e a verificação de possíveis erros no conteúdo.

Esta pesquisa abre caminho para novas indagações e estudos futuros. As discussões e reflexões apresentadas neste estudo sugerem a implementação de pesquisas que possam subsidiar práticas pedagógicas voltadas para uma educação multicultural, antirracista e democrática na Educação Profissional e Tecnológica, promovendo, assim, um ambiente mais acolhedor e equitativo nas salas de aula.

Nesse sentido, podem ser relevantes estudos que se proponham a: a) analisar as percepções sobre procedimentos de heteroidentificação, examinando as percepções dos estudantes cotistas raciais sobre os procedimentos de heteroidentificação em processos seletivos, com o intuito de compreender como os estudantes percebem a validade e a justiça dos procedimentos de heteroidentificação, além de implementar um espaço para críticas e sugestões para melhoria desses procedimentos; b) desenvolver e avaliar materiais didáticos inclusivos, aferindo a eficácia de materiais didáticos que abordem questões étnico-raciais de maneira inclusiva e culturalmente relevante, promovendo a discussão sobre quais características tornam um material didático efetivo para a educação antirracista e como os estudantes respondem a materiais que refletem suas identidades e histórias; c) discutir o papel das famílias e coletivos na formação da

identidade étnico-racial, investigando a atuação desses espaços na construção da identidade étnico-racial de estudantes negros e avaliando de que maneira as famílias e os coletivos juvenis contribuem para a formação de uma identidade étnico-racial forte e definindo se existem diferenças de influência entre famílias que reconhecem e apoiam a identidade étnico-racial dos estudantes e aquelas que não o fazem; d) discutir a relação entre identidade étnico-racial e desempenho acadêmico, explorando o diálogo entre a formação de uma identidade étnico-racial positiva e o desempenho acadêmico de estudantes negros, na tentativa de verificar se estudantes negros com uma identidade étnico-racial positiva apresentam melhores resultados acadêmicos e como a autoestima e a percepção de pertença influenciam o desempenho escolar; e) avaliar a implementação da Lei 10.639/2003 no IFMG *Campus* Ouro Branco, identificando os principais desafios para a implementação da lei e como os professores estão sendo capacitados para abordar essas temáticas; f) mensurar o impacto das políticas de ações afirmativas na formação de identidade étnico-racial dos sujeitos, investigando como as políticas de ações afirmativas influenciam a formação da identidade étnico-racial de estudantes negros.

Essas sugestões de pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e profunda das questões levantadas no estudo, além de fomentar novas estratégias para promover a inclusão e a valorização das identidades raciais no ambiente educacional.

Apontamos, ainda, algumas contribuições que a pesquisa realizada trouxe para a EPT e também para o ProfEPT, a saber: a) enriquecimento do debate sobre ações afirmativas; b) promoção de reflexões sobre a formação identitária; c) desenvolvimento de materiais e práticas pedagógicas inovadoras; d) evidenciação de lacunas na implementação de leis e políticas educacionais; e) fortalecimento do compromisso com a educação antirracista; f) base para futuras pesquisas e projetos; e g) contribuição para elaboração de políticas de educação antirracista.

Essas contribuições demonstram como a pesquisa se alinha aos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, promovendo uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades na educação de estudantes negros e na construção de uma educação profissional e tecnológica inclusiva e socialmente responsável.

Esperamos que o IFMG continue a desempenhar seu papel fundamental na sociedade, promovendo uma educação inclusiva e equitativa, que prepare os estudantes para viver em uma sociedade harmoniosa, solidária e justa.

## REFERÊNCIAS

ABRA. Academia Brasileira de Artes. **Símbolos adinkra e suas diversas representações na arte**. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/simbolos-adinkra-e-suas-diversas-representacoes-na-arte/>. Acesso em: 10 ago. 2024

ALMEIDA, M. da S. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Em Pauta**, [S. l.], v.12, n. 34, p.131- 154, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/15086/0>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2018.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 Brasília, 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2022

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Exposição de Motivos de 1º. de abril de 1942.

BRASIL. **Lei nº 1.390**, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm). Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.904** de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p.8237, 14 mai. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409** de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino: Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino: Brasília, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União: Brasília, 9 de junho de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Resoluções nº 466**. 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008: Brasília, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/legislacao/resolucao-cns-466-12>. Acesso em 10 nov. 2023.

BRASIL. **Resoluções nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, 7 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Paris: Présence Africaine, 1939.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (4ª reimpressão, 2018).

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Educação e trabalho: conceitos e práticas sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONCEIÇÃO, João Batista de Jesus. **Cidadania e Identidade Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, ago. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?lang=pt#:~:text=6%2D7\)%2C%20os%20objetivos,efeitos%20persistentes%20\(psicol%C3%B3gicos%2C%20ulturais%20e](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?lang=pt#:~:text=6%2D7)%2C%20os%20objetivos,efeitos%20persistentes%20(psicol%C3%B3gicos%2C%20ulturais%20e). Acesso em: 17 nov. 2022.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo Ltda, 2010.

FERREIRA, L. F. “Negritude”, “Negridade”, “Negrícia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. **Via Atlântica**, n. 9, p. 163-183, jun. 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/ArtigoLigiaFerreira1Negritude.pdf> l. Acesso em: 10 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, [S. l.], v. 24, 86-123, 2001. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/4777/477764617007/477764617007.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*. **Superando o racismo na escola**, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

GOMES, Nilma Lino. A construção social da cor: Identidade racial e representações sociais. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos; SILVA, Joselina da (Orgs.). **Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. Brasília: MEC/SECADI, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2012. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas de Igualdade Racial na Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. 2011**. Portal Geledes. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjw3bm3BhDJARIsAKnHoVWAZ7vPFH2s6BXriZaBrqxL\\_fITM3nxOUrwr03FS1yKpY0VN54CI4aAo1BEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw3bm3BhDJARIsAKnHoVWAZ7vPFH2s6BXriZaBrqxL_fITM3nxOUrwr03FS1yKpY0VN54CI4aAo1BEALw_wcB)



GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **O Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Almeida. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 54, p.147, jul. 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Almeida. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Estudios Sociológicos**, v. XX, p. 147 - 162, 2001. ISSN: 01854186.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12 ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Resolução nº 15**, de 04 de abril de 2022. Ações afirmativas na pós-graduação é aprovada pelo Consup. Belo Horizonte, MG: Ministério da Educação, 2022. Disponível: [https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/normas-e-legislacao/copy4\\_of\\_Resolucao\\_acoes\\_afirmativas.pdf](https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/normas-e-legislacao/copy4_of_Resolucao_acoes_afirmativas.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Relatório de Gestão 2022**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2022.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Edital nº 61/2023**. Processo Seletivo Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio presenciais do IFMG. Belo Horizonte, MG: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-lanca-editais-do-processo-seletivo-2024-para-cursos-tecnicos-e-de-graduacao/ifmg-edital61-processo-seletivo-2024-cursos-tecnicos.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **O que é a Assistência Estudantil?** Belo Horizonte: DIRAE, 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/dirae-1/assistencia-estudantil/o-que-e-a-assistencia-estudantil>. Acesso em: 10 jan. 2023.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Entenda como funciona as cotas no Processo Seletivo do IFMG 2023**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/noticias/entenda-como-funciona-as-cotas-no-processo-seletivo-do-ifmg-2023> . Acesso em: 10 jan. 2023.

LIMA, G. R. de; REZENDE, A. L. G. de. Representações sociais da discriminação racial por adolescentes no contexto escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, Salvador, 16, 3, 2009. **Anais...** Salvador, 2009.

Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1525/624>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1983.

MUNANGA, Kabengele. **Construção da identidade negra: diversidade de contextos e problemas ideológicos**. Religião, Política, Identidade. São Paulo: Educ, 1988. Disponível em:

[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_ConstrucaoDaIdentidadeNegraDiversidadeDeContextosEProblemasIdeologicos.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_ConstrucaoDaIdentidadeNegraDiversidadeDeContextosEProblemasIdeologicos.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, 2004, v. 18, n. 50, 51-66, 2004. Disponível em: de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>. Acesso em: 10 de npv. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade afro-descendente no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PACHECO, Eliezer. **História da educação profissional no Brasil: ensaio bibliográfico e documental**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005 . Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: [https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

ROLAND, Edna. **Educação e Racismo: Um Diálogo Necessário**. Brasília: MEC, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2011. 215f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, J. A. F. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 24, n. 70, p. 38-181, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wk38yvGQvpj5xscMzTqy9kv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Liberté I: Négritude et Humanisme**. Paris: Seuil, 1964.

SILVA, T. T. da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

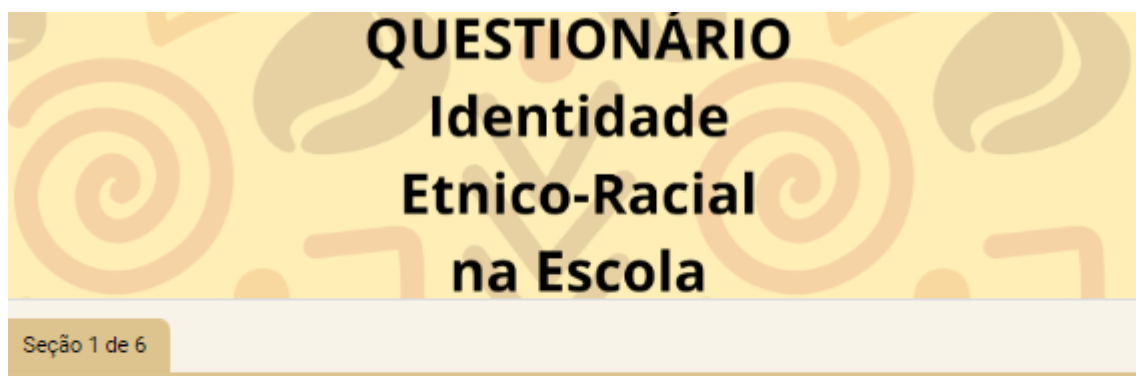
SOUSA, P. P. A. Raça, etnia e negritude: aportes teórico-conceituais para debates etnogeográficos. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 3, p. 18–45, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16639>. Acesso em: 15 dez. 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNESCO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2019.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO



#### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**B** *I* U

##### COLETA DE DADOS VIRTUAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – CAMPUS OURO BRANCO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

TERMO DE CIÊNCIA DE QUESTIONÁRIO ANÔNIMO

Prezado participante,

Você está convidado(a) a preencher este questionário anônimo que faz parte da etapa de coleta de dados do projeto "A construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Médio Integrado: um debate sobre a formação identitária", sob responsabilidade da pesquisadora Márcia Margarida Vilaça disponível no telefone (31) 99711-2021 e e-mail marcia.vilaca@ifmg.edu.br e da professora orientadora Marie Luce Tavares, e-mail marie.tavares@ifmg.edu.br. A execução do projeto é de responsabilidade do(a) aluno(a) Márcia Margarida Vilaça.

Se você está ciente da participação voluntária na pesquisa e concorde em participar, leia atentamente as informações abaixo:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento e incômodo de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem precisar apresentar justificativas para isso, como também ter algum prejuízo, punição, constrangimento;
- c) sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa;

e) você pode contatar a pesquisadora acima a qualquer momento, para esclarecer dúvidas, fazer sugestões ou reclamações;

f) caso sinta-se incomodado quanto à condução da pesquisa, em qualquer etapa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética do IFMG: Av. Prof. Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, Minas Gerais; [cepe@ifmg.edu.br](mailto:cepe@ifmg.edu.br); telefone (31) 2513 5249

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética com número de protocolo CAAE 73807523.3.0000.0293.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assine a opção de "Aceito participar da pesquisa" no final desse termo. O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Nesta pesquisa, pretendemos: 1) Compreender como se dá a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas políticas de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco.; 2) identificar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a autopercepção identitária de negros e negras; 3) compreender o papel de outras instituições, tais como clube, coletivos, família e escola na construção da identidade étnico-racial dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado. O interesse pelo tema dessa pesquisa se deu em virtude da minha atuação no campo das relações étnico-raciais, especificamente sobre a negritude. Soma-se a isso minha orientação identitária enquanto uma mulher negra e que advoga por melhores condições de relações sócio raciais no meu local de trabalho e em todos os espaços onde convivo.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário virtual, enviado via e-mail, de preenchimento individual e não presencial. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento, que será a primeira página do link do Google Forms, enviado por e-mail, juntamente com o texto convite.

Esse convite para participação na pesquisa não é feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. O convite está sendo enviado na forma de lista oculta.

Oportunamente, elucida-se que todos os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e possíveis artigos que dela decorram. Nesse sentido, somente os pesquisadores responsáveis terão acesso às referidas informações. Reitera-se também o caráter voluntário de sua participação. Dessa forma, descartam-se quaisquer tipos de pagamento para participação nesta pesquisa. Ressaltamos que você poderá deixar de participar a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer pergunta sem qualquer tipo de prejuízo.

#### FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS:

É possível que o (a) estudante experimente algum desconforto, principalmente relacionado a presença do sentimento de medo de não saber responder as perguntas do questionário; receio de ser identificado na escrita e divulgação da pesquisa; vergonha ao responder às perguntas; sensação de aborrecimento ou impaciência durante a condução do questionário; constrangimento, emoção ou cansaço físico e mental ao lidar com determinadas perguntas; desconforto ao responder as questões apresentadas; medo com as eventuais repercussões que o estudo pode acarretar. Pensando nisso, elaboramos algumas medidas para redução de todos esses riscos, analisando a segurança do (a) estudante, tais como: interrupção do questionário; liberdade de recusa; caso o estudante não queira responder alguma(s) pergunta(s) que gerem qualquer tipo de desconforto.

---

A pesquisa contribuirá com os estudantes para a construção de uma identidade positiva sobre ser negro e que possa se enxergar como indivíduo atuante no processo de construção da cultura e do povo brasileiro; poderá contribuir com reflexões acerca de questões relacionadas a Educação Profissional e Tecnológica e Ações Afirmativas implementadas pelo IFMG. Além dos benefícios mencionados, verifica-se ainda que a presente pesquisa, por meio dos resultados a serem alcançados, será publicizada, através de um produto educacional em formato de uma cartilha interativa encaminhada para você por e-mail. A pesquisa ainda será divulgada no repositório do programa do ProfEPT/IFMG. Todo o procedimento será acompanhado pelo educador, Prof<sup>a</sup>. Marie Luce Tavares, Prof<sup>a</sup> do campus Ouro Branco e membro da equipe desta pesquisa.

#### ARMAZENAMENTO DE DADOS:

Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados digital, sendo ele um HD externo, com acesso restrito, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa que será submetida a avaliação do Comitê de Ética".

#### GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você e o participante pelo qual você é responsável, serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação não será liberado sem a sua permissão. Seu filho (sua filha), não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

#### CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Não haverá pagamento de remuneração, bônus ou vantagens. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término do estudo, e depois desse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, aceito participar como voluntário da pesquisa e declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "A construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Médio Integrado: um debate sobre a formação identitária", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Os alunos menores de idade deverão encaminhar também o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS POR PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS, contendo autorização da participação para esta pesquisa. E-mail: marcia.vilaca@ifmg.edu.br

Aceito participar da pesquisa

Sim

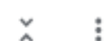
E-mail \*

Texto de resposta curta

---

Seção 2 de 6

Perfil



Descrição (opcional)

---

Você tem 18 anos ou mais?

Sim

Não

---

Qual seu ano de nascimento? \*

2009

2008

2007

2006

Outros...

---

Qual sua identidade de gênero? \*

Mulher Cisgênero

Homem Cisgênero

Mulher Trans

Homem Trans

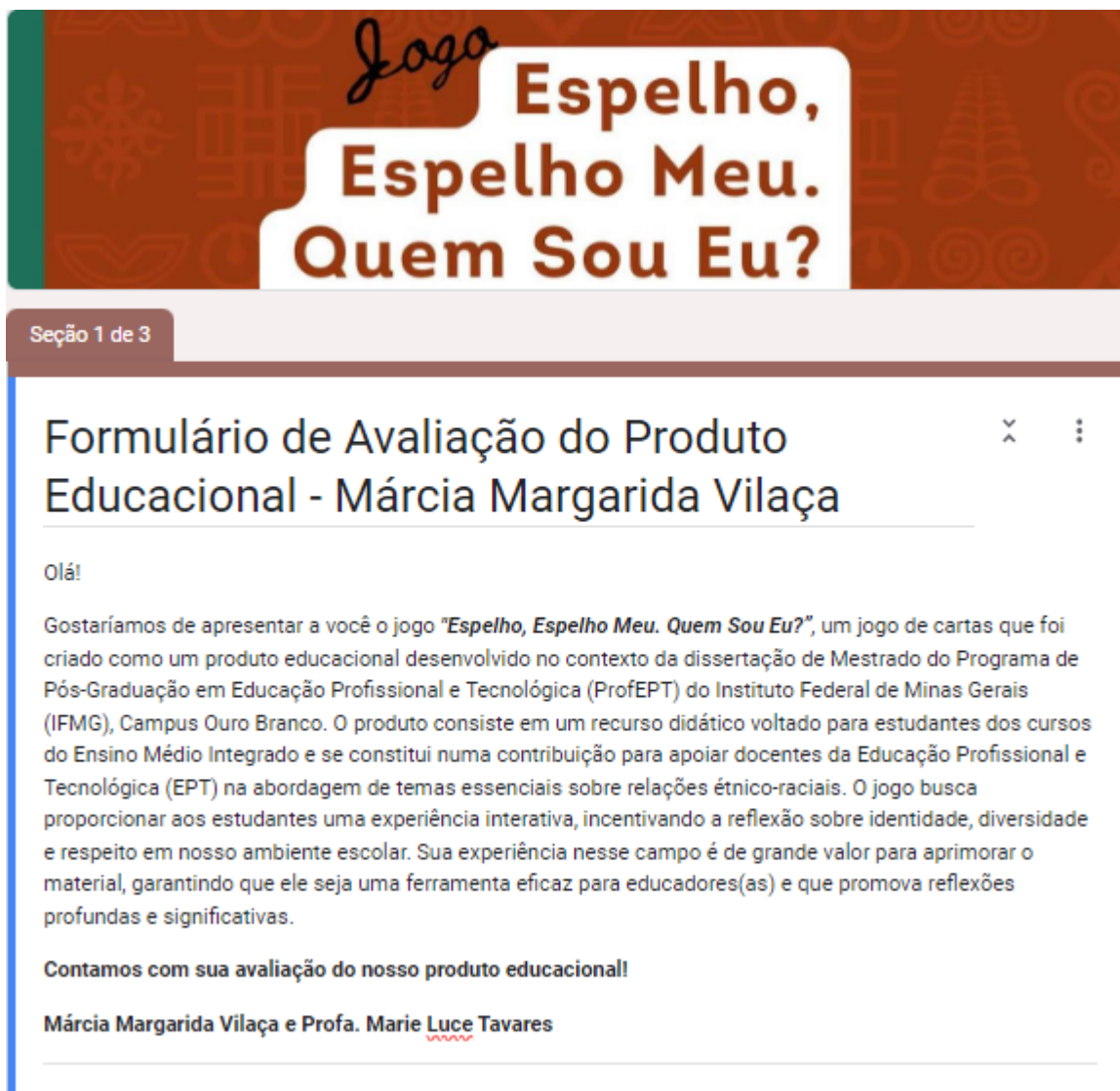
Não Binário

Prefiro não dizer

Outros...

## APÊNDICE B - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### QUESTIONÁRIO



**Jogo** **Espelho, Espelho Meu. Quem Sou Eu?**

Seção 1 de 3

### Formulário de Avaliação do Produto Educacional - Márcia Margarida Vilaça

Olá!

Gostaríamos de apresentar a você o jogo "*Espelho, Espelho Meu. Quem Sou Eu?*", um jogo de cartas que foi criado como um produto educacional desenvolvido no contexto da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Branco. O produto consiste em um recurso didático voltado para estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado e se constitui numa contribuição para apoiar docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na abordagem de temas essenciais sobre relações étnico-raciais. O jogo busca proporcionar aos estudantes uma experiência interativa, incentivando a reflexão sobre identidade, diversidade e respeito em nosso ambiente escolar. Sua experiência nesse campo é de grande valor para aprimorar o material, garantindo que ele seja uma ferramenta eficaz para educadores(as) e que promova reflexões profundas e significativas.

**Contamos com sua avaliação do nosso produto educacional!**

**Márcia Margarida Vilaça e Profa. Marie Luce Tavares**



## Seção 2 de 3

## ASPECTOS TÉCNICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL



Descrição (opcional)

\*

## AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS TÉCNICOS

	SIM	EM PARTE	NÃO
O manual de instruções ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As instruções, as regras...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo é fácil de ser imp...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As informações e ferra...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O manual do jogo ofere...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresenta uma faixa etá...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe no jogo equilíbrio ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você acredita que ao ler...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quantidade de inform...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A identidade visual e as ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

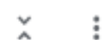
## Comentários e/ou sugestões: \*

Texto de resposta longa

.....

## Seção 3 de 3

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL



Descrição (opcional)

## AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS \*

	SIM	EM PARTE	NÃO
Apresenta Objetivos Esp...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo trabalha aspecto...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As atividades são abord...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No jogo são apresentad...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As etapas ou situações-...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo aborda temas tra...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No jogo é possível traba...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há possibilidade de inte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desperta o interesse do ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É desafiador, pois motiv...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimula a fantasia e a ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo oportuniza a inte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As atividades são desen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilita ao aluno des...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ao jogar o aluno nem pe...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo apresenta de mo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante os exercícios pr...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo valoriza o desenv...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O jogo possibilita a práti...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O espaço de tempo dest...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As atividades propostas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**Comentários e/ou sugestões \***

Texto de resposta longa

---

## APÊNDICE C - TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARA RESPONSÁVEIS POR PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS

Você, responsável pelo aluno (a) que foi convidado(a) para ser voluntário(a) a participar da pesquisa: A construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Médio Integrado: um debate sobre a formação identitária

Essa pesquisa se justifica por oportunizar a compreensão, através das Representações Sociais, sobre a percepção dos jovens em relação ao Instituto Federal de Tecnologia e Educação - Campus Ouro Branco. Esta pesquisa também se compromete a refletir em como essas Representações Sociais foram construídas e as possíveis influências.

O objetivo geral deste projeto é compreender como se dá a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas políticas de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco.

O procedimento de coleta de dados será a participação do seu filho (a) na pesquisa que consistirá em responder um questionário semiestruturado, individual e on-line.

#### FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS:

É possível que o (a) estudante experimente algum desconforto, principalmente relacionado a presença do sentimento de medo de não saber responder as perguntas do questionário; receio de ser identificado na escrita e divulgação da pesquisa; vergonha ao responder às perguntas; sensação de aborrecimento ou impaciência durante a condução do questionário; constrangimento, emoção ou cansaço físico e mental ao lidar com determinadas perguntas; desconforto ao responder as questões apresentadas; medo com as eventuais repercussões que o estudo pode acarretar. Pensando nisso, elaboramos algumas medidas para redução de todos esses riscos, analisando a segurança do (a) estudante, tais como: interrupção do questionário, liberdade de recusa, caso o estudante não queira responder alguma(s) pergunta(s) que gerem qualquer tipo de desconforto.

A pesquisa contribuirá com os (as) estudantes para a construção de uma identidade sobre ser negro e que possa se enxergar como indivíduo atuante no processo de construção da cultura e do povo brasileiro; poderá contribuir com reflexões acerca de questões relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica e Ações Afirmativas implementadas pelo IFMG. Além dos benefícios mencionados, verifica-se ainda que a presente pesquisa, por meio dos resultados a serem alcançados, será publicizada, através de um produto educacional em formato de uma cartilha interativa encaminhada para os estudantes por e-mail. A pesquisa ainda será divulgada no repositório do programa do ProfEPT/IFMG. Todo o procedimento será acompanhado pela educadora, Prof<sup>a</sup>. Marie Luce Tavares, Prof<sup>a</sup> do campus Ouro Branco e membro da equipe desta pesquisa.

#### ARMAZENAMENTO DE DADOS:

Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados digital, sendo ele um HD externo, com acesso restrito, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa que será submetida a avaliação do Comitê de Ética”.

#### GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você e o participante pelo qual você é responsável, serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação não será liberado sem a sua permissão. Seu filho (sua filha), não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não haverá pagamento de remuneração, bônus ou vantagens. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Márcia Margarida Vilaça, certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a equipe de pesquisa citada acima nos contatos: e-mail [maracia.vilaca@ifmg.edu.br](mailto:maracia.vilaca@ifmg.edu.br); telefone 31-99711-2021; Marie Luce Tavares email: [marie.tavares@ifmg.edu.br](mailto:marie.tavares@ifmg.edu.br). Ou o CEP/IFMG no endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 2513-5249, E-mail: [cepe@ifmg.edu.br](mailto:cepe@ifmg.edu.br).

Declaro que autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (filha) nesse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_.

Ouro Branco, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024 \_\_\_\_\_.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas

**APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****TERMO DE CIÊNCIA DE QUESTIONÁRIO ANÔNIMO**

Prezado participante,

Você está convidado(a) a preencher este questionário anônimo que faz parte da etapa de coleta de dados do projeto "A construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Médio Integrado: um debate sobre a formação identitária", sob responsabilidade da pesquisadora Márcia Margarida Vilaça disponível no telefone (31) 99711-2021 e e-mail [marcia.vilaca@ifmg.edu.br](mailto:marcia.vilaca@ifmg.edu.br) e da professora orientadora Marie Luce Tavares, e-mail [marie.tavares@ifmg.edu.br](mailto:marie.tavares@ifmg.edu.br). A execução do projeto é de responsabilidade do(a) aluno(a) Márcia Margarida Vilaça.

Se você está ciente da participação voluntária na pesquisa e concorde em participar, leia atentamente as informações abaixo:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento e incômodo de qualquer natureza;
- b) você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem precisar apresentar justificativas para isso, como também ter algum prejuízo, punição, constrangimento;
- c) sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas da pesquisa;
- d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa;
- e) você pode contatar a pesquisadora acima a qualquer momento, para esclarecer dúvidas, fazer sugestões ou reclamações;
- f) caso sinta-se incomodado quanto à condução da pesquisa, em qualquer etapa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética do IFMG: Av. Prof. Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, Minas

Gerais; [cepe@ifmg.edu.br](mailto:cepe@ifmg.edu.br); telefone (31) 2513 5249.

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética com número de protocolo CAAE 73807523.3.0000.0293.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo. O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Nesta pesquisa, pretendemos: 1) Compreender como se dá a autopercepção identitária racial dos(as) estudantes inseridos(as) pelas políticas de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - Campus Ouro Branco.; 2) identificar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a autopercepção identitária de negros e negras; 3) compreender o papel de outras instituições, tais como clube, coletivos, família e escola na construção da identidade étnico-racial dos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado. O interesse pelo tema dessa pesquisa se deu em virtude da minha atuação no campo das relações étnico-raciais, especificamente sobre a negritude. Soma-se a isso minha orientação identitária enquanto uma mulher negra e que advoga por melhores condições de relações sócio raciais no meu local de trabalho e em todos os espaços onde convivo.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário virtual, enviado via e-mail, de preenchimento individual e não presencial. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento, que será a primeira página do link do Google Forms, enviado por e-mail, juntamente com o texto convite.

Esse convite para participação na pesquisa não é feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus dados

de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. O convite está sendo enviado na forma de lista oculta.

Oportunamente, elucida-se que todos os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e possíveis artigos que dela decorram. Nesse sentido, somente os pesquisadores responsáveis terão acesso às referidas informações. Reitera-se também o caráter voluntário de sua participação. Dessa forma, descartam-se quaisquer tipos de pagamento para participação nesta pesquisa. Ressaltamos que você poderá deixar de participar a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer pergunta sem qualquer tipo de prejuízo.

#### FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS E RISCOS:

É possível que o (a) estudante experimente algum desconforto, principalmente relacionado a presença do sentimento de medo de não saber responder as perguntas do questionário; receio de ser identificado na escrita e divulgação da pesquisa; vergonha ao responder às perguntas; sensação de aborrecimento ou impaciência durante a condução do questionário; constrangimento, emoção ou cansaço físico e mental ao lidar com determinadas perguntas; desconforto ao responder as questões apresentadas; medo com as eventuais repercussões que o estudo pode acarretar. Pensando nisso, elaboramos algumas medidas para redução de todos esses riscos, analisando a segurança do (a) estudante, tais como: interrupção do questionário, ; liberdade de recusa, caso o estudante não queira responder alguma(s) pergunta(s) que gerem qualquer tipo de desconforto.

A pesquisa contribuirá com os estudantes para a construção de uma identidade positiva sobre ser negro e que possa se enxergar como indivíduo atuante no processo de construção da cultura e do povo brasileiro; poderá contribuir com reflexões acerca de questões relacionadas a Educação Profissional e Tecnológica e Ações Afirmativas implementadas pelo IFMG. Além dos benefícios mencionados, verifica-se ainda que a presente pesquisa, por meio dos resultados a serem alcançados, será publicizada, através de um produto educacional em formato de uma cartilha interativa encaminhada para você por e-mail. A pesquisa ainda será divulgada no repositório do programa do ProfEPT/IFMG. Todo o procedimento será acompanhado pelo educador, Prof<sup>ª</sup>. Marie Luce Tavares, Prof<sup>ª</sup> do campus Ouro Branco e membro da equipe desta pesquisa.



**ARMAZENAMENTO DE DADOS:**

Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados digital, sendo ele um HD externo, com acesso restrito, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa que será submetida a avaliação do Comitê de Ética”.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você e o participante pelo qual você é responsável, serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação não será liberado sem a sua permissão. Seu filho (sua filha), não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Não haverá pagamento de remuneração, bônus ou vantagens. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término do estudo, e depois desse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará sua

identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, aceito participar como voluntário da pesquisa e declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "A construção da identidade étnico-racial de estudantes do Ensino Médio Integrado: um debate sobre a formação identitária", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Os alunos menores de idade deverão encaminhar também o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS POR PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS, contendo autorização da participação para esta pesquisa. E-mail: [marcia.vilaca@ifmg.edu.br](mailto:marcia.vilaca@ifmg.edu.br)

## ANEXO A – FORMULÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

### ANEXO V



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
**Reitoria**  
**Gabinete da Reitoria**  
**Av. Professor Mário Werneck, 2590 - Bairro Buritis - CEP 30575-180 - Belo Horizonte - MG**  
**(31) 2513-5105 - [www.ifmg.edu.br](http://www.ifmg.edu.br)**

### FORMULÁRIO DE AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO – RACIAL

Eu, \_\_\_\_\_, classificado no  
 Processo Seletivo do IFMG Edital \_\_\_\_\_, curso  
 \_\_\_\_\_ RG  
 \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, declaro para fim específico de ingresso nesta  
 instituição que sou:

NEGRO, de cor:  PRETA  PARDA

INDÍGENA

Declaro ainda que os seguintes motivos justificam minha autodeclaração étnico-racial: (Obrigatório o preenchimento) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Estou ciente de que na hipótese de se comprovar fraude ou prestação de informação falsa, apurado em qualquer tempo, ainda que posteriormente à matrícula, estou sujeito a perder a vaga, independentemente da alegação de boa-fé, e a quaisquer direitos dela decorrentes.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do Candidato ou Responsável Legal