

O papel dos técnicos administrativos da EPT na consolidação escolar das relações étnico-raciais

Rodrigo Alves dos Santos

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Divinópolis

<https://orcid.org/0000-0003-3456-5803> - rodrigo.alves@cefetmg.br

Marciana Liberata da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Divinópolis

<https://orcid.org/0000-0002-3235-4722> - marciana@cefetmg.br

Flávio Raimundo Giarola

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Divinópolis

<https://orcid.org/0000-0003-4053-5248> - flaviogiarola@yahoo.com.br

Resumo – O presente trabalho tomou como objeto de pesquisa a relação existente entre as demandas geradas pela incorporação de uma educação das relações étnico-raciais e políticas de ações afirmativas pelas escolas de educação profissional técnica de nível médio e a formação/conhecimento dos profissionais técnicos administrativos da EPT para lidar com esse novo contexto e com as potenciais necessidades do público-alvo das políticas públicas em questão. Realizou-se uma pesquisa de campo exploratória, de abordagem qualitativa, que aplicou um questionário digital a técnicos administrativos e estagiários do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus de Divinópolis, maior cidade da região Centro-Oeste do Estado. As respostas que obtidas a partir dos dados retornados e analisados na pesquisa de campo foram que, apesar do alto grau de formação dos técnicos administrativos respondentes, ainda é baixo o seu nível de conhecimento acerca dos parâmetros legais e institucionais que regulam as políticas escolares de ação afirmativa voltadas à população negra. Esses dados apontam que, mesmo com as limitações do estudo realizado, há uma sinalização de que existem demandas de formação continuada sobre o nosso tema de estudo quando se pensa nos processos de atualização das práticas profissionais de intervenção dos técnicos administrativos da educação que, no âmbito das escolas técnicas brasileiras, são sim em número significativo, se constituindo como agentes relevantes nos processos de alteração das formas como a pessoa negra veio sendo negligenciada nos contextos formais de educação do país.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Inserção e valorização da pessoa negra, Técnicos administrativos, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

The role of the administrative technician in the school consolidation of ethno-racial relations

Abstract – The present work took as research object the existing relationship between the demands generated by the incorporation of an education of ethnic-racial relations and affirmative action policies by the technical professional high-level education

schools and the education/knowledge of EPT technical administrative professionals to deal with this new context and with the potential needs of the target audience of the public policies in question. We conducted an exploratory qualitative field research, which applied a digital questionnaire to administrative technicians and trainees of the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, located in the largest city of the Midwest region of the state of Minas Gerais. The answers we obtained from the data returned and analyzed in the field research that gave rise to this text were that, despite the high level of education of the responding administrative technicians, their level of knowledge about the legal and institutional parameters that regulate affirmative action school policies aimed at the black population is still low. This data points out that, even with the limitations of the study carried out, there is a sign that there are demands for continued education on our theme of study when we think about the processes of updating the professional practices of intervention by administrative educational technicians who, in the context of Brazilian technical schools, are indeed significant in number, constituting themselves as relevant agents in the processes of changing the ways in which the black person has been neglected in formal educational contexts in the country.

Keywords: Ethnic-racial relations, Insertion and valorization of black people, Administrative technicians, Brazilian Network of Professional, Scientific and Technological Education.

Data da submissão: 27/06/2022

Data de aceitação: 11/12/2022

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



DOI: <https://doi.org/10.51359/2317-0115.2023.254446>

1. Introdução

Segundo dados do IBGE de 2019, os negros (pretos e pardos) representavam 55,8% da população brasileira e 54,9% da força de trabalho. Entretanto, conforme os números divulgados na Síntese dos Indicadores Sociais de 2019 do mesmo instituto, essa superioridade não se reflete nas relações sociais e econômicas na realidade brasileira. Mesmo que tenham ocupado a maioria das vagas no ensino superior público brasileiro pela primeira vez em 2019, ainda segundo o IBGE, verifica-se que, nas posições gerenciais no mercado de trabalho, pessoas negras (pardas e pretas) ainda são minorias, como entre os representantes políticos no Legislativo e na magistratura brasileira. No caso da educação formal, esse quadro não foi tão diferente até bem pouco tempo, já que mudanças nesse cenário quanto à escola regular começaram a ser verificadas somente em um tempo muito recente no país.

Nas últimas duas décadas, nota-se que o Brasil tem buscado alternativas para inserção, no sistema formal de ensino, de pessoas antes excluídas dele. De acordo com Guimarães (2009, p.165), a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para inserção do negro foi em julho de 1996, quando o Ministério da Justiça realizou o seminário internacional sobre Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. Uma das políticas de inclusão desenhadas a partir de então foi a implantação da Lei nº 12.711/12, alterada pela Lei 13.409/16, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e que apresentava, já no artigo 1º, a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, tendo em vista que neste percentual encontravam-se muitos negros, pois a lei estabelecia no mínimo 12,5% do total de vagas. Considerada uma ação afirmativa, essa lei veio gerando tensões nas escolas, pois, conforme Guimarães (2009),

“Os argumentos contrários às ações afirmativas tomam três direções. Primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre brasileiros, o que contraria o credo nacional de que existe um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que veem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para implantação dessas políticas no Brasil”. (GUIMARÃES, 2009, p. 182-183).

Inserido no âmbito dessa discussão, o presente trabalho tomou como objeto de pesquisa a relação existente entre as demandas geradas pela incorporação de uma educação das relações étnico-raciais e políticas de ações afirmativas pelas escolas de educação profissional técnica de nível médio e a formação/conhecimento dos profissionais técnicos administrativos da EPT para lidar com esse novo contexto e com as potenciais necessidades do público-alvo das políticas públicas em questão. De acordo com Gomes (2012).

“Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes *invisibilizados* ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”. (GOMES, 2012, p. 99).

Logo, um pressuposto para a realização da pesquisa cujos principais resultados aqui apresentamos foi o de que a adoção de políticas de valorização de ações afirmativas por uma instituição implicaria alterações em uma série de protocolos, abordagens, aproximações, atendimentos e encaminhamentos realizados por técnicos administrativos de diferentes setores, dadas as especificidades do público-alvo de tais políticas.

Assim sendo, realizamos, no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, uma investigação em nível de mestrado que teve por interesse buscar respostas para o seguinte problema de investigação: qual o nível de conhecimento dos técnicos administrativos que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) sobre a legislação que regula os novos parâmetros escolares de inserção e valorização das políticas de ação afirmativa voltadas para pessoas negras na educação básica brasileira?

2. Quando o combate ao racismo se vincula à educação formal: um percurso pela inserção e valorização da pessoa negra em dispositivos legais que regulam a educação brasileira

Observando o histórico da educação pública, poucas são as leis anteriores a 1996, como a Lei 4.024/1961, que pontuam assuntos referentes às relações étnico-raciais.

Conforme Saviani (1999), foi em 15 de outubro de 1827, que se elaborou a primeira Lei nacional sobre instrução pública no Brasil, que vigoraria até 1946. No entanto, ela não continha nenhuma menção à educação escolar de negros. Nestes termos, a segregação institucional no ensino da população negra pode ser encontrada desde o período imperial quando, em 1854, foi aprovado o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, em que foi publicada a Lei nº 1331-A, que regulamentava o acesso à educação, estabelecendo como dignos de seu exercício os meninos livres e vacinados, não portadores de doenças contagiosas, de acordo com o artigo 69. Além desse inciso, para dificultar a acessibilidade dos negros ao ensino, a Resolução Imperial nº 382, datada de 1º de julho de 1854, no seu artigo 35, proibia expressamente que escravos e os portadores de doenças contagiosas fossem alfabetizados: “Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos que, para aprenderem as primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos e os afetados de moléstias contagiosas” (PIRES, 2012).

Um traço positivo que podemos citar é a Lei 4.024/1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referiu-se ao preconceito racial condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a seguiram, nos anos de 1968 e 1971, essa redação foi mantida e não surgiram outras referências à questão racial (DIAS, 2005). Mas na Lei 9.394/96 este item foi revogado.

“Nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, novamente não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial. As propostas da então Senadora Benedita da Silva, voltadas à reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História das populações negras, foram negadas sob a justificativa de que, com a criação de uma base nacional comum para a Educação, não seria necessária a

instituição de um espaço exclusivo para a temática”. Dias (2005, p. 7).

A elaboração da LDB de 1996, a Lei que rege as diretrizes e bases da educação do Brasil ainda hoje, se deu a partir de 1987, através de uma intensa movimentação em busca de propostas de uma nova LDB, após a aprovação da “Carta de Goiânia”, documento consolidado da IV Conferência Brasileira de Educação com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. Em relação à inserção da população negra no processo de discussão da LDB, a expectativa vinha com grande movimento social, pois vivenciava-se, no país, o centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, e, em 1995, completavam-se os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares, o que deveria trazer avanços sobre o que estava posto na LDB 4.024/61. Mas, a despeito disso, o que se viu foi o contrário, com a marcação de retrocessos ao ignorar a questão étnica no âmbito da regulação do ensino formal brasileiro até a homologação da Lei 10.639/2003. De acordo com Dias (2005).

“O primeiro projeto de LDB foi apresentado em dezembro de 1988, como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março de 1988, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto de 1988. No texto apresentado, no Título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar desta também não ser explicitada. Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos, como contavam em seus slogans de luta. A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no Capítulo II Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (DIAS, 2005, p. 9).

A despeito desse cenário, o Movimento Negro¹ continuou sua luta, levando suas reivindicações às autoridades, por uma política de promoção da igualdade e de combate ao racismo, em busca de tornar o ambiente escolar um espaço mais democrático. Essa pressão pode ter contribuído, em parte, para a elaboração da lei de inclusão da história e da cultura produzida pelos negros no Brasil, bem como na África, e a educação das relações étnico-raciais na LDB.

A partir dos movimentos provocados por atores do Movimento Negro, foi apresentado, em 1999, o projeto de lei que instituiu a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira”, que foi sancionada em 09 de janeiro de 2003. Conforme afirma Gomes (2013).

¹ Dadas às limitações de espaço e ao objetivo deste texto, não faremos aqui distinções entre os diferentes movimentos sociais que, apenas para efeitos didáticos e de argumento, reunimos aqui sob o nome de Movimento Negro.

“A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola”. (GOMES, 2013, p. 22).

A Lei 10.639/03 alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) e instituiu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e no médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o que consistiu em um dos marcos que fortaleceram a temática da educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares, pois alterara a LDB, lei nacional que tinha que ser cumprida em todas as redes de ensino. Resultado de uma longa luta e uma conquista em termos de educação das relações étnico-raciais, essa lei veio ao encontro das lutas e reivindicações que o Movimento Negro e simpatizantes da causa negra, como pesquisadores que, na década de 1980, fizeram um alerta sobre o alto índice de evasão e déficit dos alunos negros, por vários motivos, entre eles, a falta de conteúdos africanos que valorizassem a cultura negra de forma positiva, realizando o desejo de milhares de pessoas que votaram na Convenção Nacional dos Negros, em 1986, para incluir este item na pauta da constituinte.

A Lei 10.639/03 foi de extrema importância para trazer um novo olhar sobre a história da África e Afro-Brasileira desde os materiais didáticos até os desenhos curriculares e agendas de eventos das instituições formais de educação no Brasil, possibilitando a divulgação da cultura africana que o país recebeu e internalizou, além de possibilitar ampliar o conhecimento, tanto dos alunos quanto dos educadores, para a construção de uma imagem positiva do povo negro e do continente africano e para tentar diluir preconceitos estruturais encontrados nas escolas brasileiras. Entre estes, descavava-se a discriminação racial, presente no cotidiano escolar de forma explícita e responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos, o que já era constatado desde a década de 1980, (RODRIGUES FILHO; PERÓN, 2011).

Em síntese, através da luta e mobilização do Movimento Negro em favor de melhorias na educação não só dos negros, mas de todo país, na década de 1990, houve grandes avanços em políticas públicas para a educação.

“Nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação. Essa se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Os ativistas do Movimento Negro

reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais”. (GOMES, 2011, p. 112).

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, a LDB se tornou a base para reeducar-se, educar outras pessoas e construir relações pautadas pela igualdade nas diferenças, mudanças almejadas pelo Movimento Negro por uma educação das relações étnico-raciais na escola básica brasileira, pois muitos acreditavam no poder transformador da educação, como na fala de Paulo Freire, (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A compreensão de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada era uma Lei nacional e universal e que o cumprimento desta lei era obrigatório em todos os sistemas de ensino e escolas do país, pode ser considerada uma conquista da luta das populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar. Conforme Gomes (2013, p. 21) afirma, “tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.”

Mas, mesmo com todo esse aspecto positivo, o que se pode observar, em quase duas décadas de sua publicação, é, ainda, certa dificuldade de implantação e efetivação, nas escolas, da Lei 10.639/03.

“A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Esses vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais etc.”. (GOMES, 2011, p. 116).

Dando seguimento a seu propósito, o Movimento Negro se manteve na luta ao longo dessas primeiras décadas do século XXI. Assim, procurou novos rumos para defesa e efetivação das políticas já conquistadas e traçou caminhos para a Secretaria de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), já extinta, continuando a trajetória de buscar transformar a realidade educacional dos negros brasileiros por meio da defesa das ações afirmativas de acesso ao ensino superior. Segundo Gomes (2008), as ações afirmativas são: “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raças, gênero, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2008, p. 53).

Nesse âmbito é que emerge a Lei 12.711, de 2012, alterada pela Lei 13.409, de 2016, popularmente conhecida como Lei das cotas raciais, a qual foi, desde o seu surgimento, alvo de grandes polêmicas.

“Uma pesquisa a partir de uma base que incluiu todos os textos publicados sobre o tema nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo entre 2001 e 2012 mostrou como se deu a evolução dos argumentos contrários às ações afirmativas de corte étnico-racial ao longo de mais de uma década. Durante esse período, dentre reportagens, artigos de opinião, editoriais, cartas de leitor etc., o jornal carioca publicou 1.054 textos lidando com essa modalidade de política, enquanto o jornal paulistano, 983, totalizando 2.037 textos”. (JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. ?).

Muitos dos discursos contrários encontrados sobre as ações afirmativas nesse percurso ainda se pautam pelo mito da democracia racial são eles:

- Raça e identidade nacional - que congrega argumentos em torno da ideia de que à política importa um sistema de classificação racial binário dos Estados Unidos, *racializando* a sociedade brasileira e violando, assim, a plasticidade das relações raciais brasileiras baseadas na mistura, que constitui o cerne da identidade nacional (PINTO DE GÓES, 2001; O GLOBO, 2003; 2009);
- Estado e cidadania - que congrega argumentos em torno da acusação de que a ação afirmativa ameaça a igualdade legal, que é a base da cidadania e do constitucionalismo democrático;
- Procedimentos e resultados - que congrega uma pletora de argumentos que apontam para supostos problemas de procedimentos e incapacidade de gerar resultados das políticas de ação afirmativa (CARDOSO, 2003; SERRA, 2004).

O que se pode observar é que a Lei está amparada por condicionantes que beneficiam os negros, valendo destacar que as leis de ações afirmativas têm início, meio e fim, e sua necessidade depende somente da sociedade, pois trazem, em seu contexto, uma reparação histórica, seja ela social, política, econômica ou cultural.

“Baseado nas informações que hoje temos sobre o funcionamento dos programas, que eles contêm, em sua imensa maioria, provisões contra o *creamy layer*, o que indica que os argumentos amplificados pela mídia foram, em grande medida, especulações sem base na realidade das políticas de ação afirmativa no Brasil [...] A Lei de Cotas, hoje em processo de implantação nos sistemas

de ensino médio e superior federais, contém, como já mostramos, provisões contra o *creamy layer*. Ela implica, contudo, a combinação de dois critérios de renda, um direto, o limite de 1,5 salário-mínimo de renda familiar *per capita*, e outro indireto, a categoria *proxy* "escola pública", o que pode gerar resultados inesperados. Uma avaliação de qualidade acerca dos efeitos desses programas é fundamental para que estes possam cumprir de maneira eficiente a finalidade à qual se destinam, que é a inclusão de parcelas marginalizadas da população nas oportunidades de ensino, superior e médio, oferecidas pelas instituições públicas de nosso país. Para que isso ocorra é preciso não vaticínios apocalípticos infundados, formulados por publicistas conservadores, mas que as universidades franqueiem o acesso aos dados de seus programas ao público". (JÚNIOR; DAFLON, 2015, p. ?).

O que pode ser observado nos debates favoráveis sobre as políticas públicas de ação afirmativa é uma política compensatória, na qual se possam incluir parcelas marginalizadas da população às oportunidades de ensino formal nas escolas públicas.

“Um dos objetivos das ações afirmativas é, para ser preciso, o de reforçar a identidade, seja racial, seja sexual, do grupo parcialmente privilegiado pela legislação. [Assim] a justificativa mesma da ação afirmativa é que as diferenças, que são fontes de desigualdades, devem, para deixar de sê-lo, não desaparecer – o que é impossível –, mas transformar-se em seu contrário, ou seja, em fonte de compensação e reparação”. (GUIMARÃES, 2009, p. 208).

Para além da chamada política de cotas, a agenda de Políticas Públicas prosseguiu com a publicação da Portaria do Ministério da Educação nº 13 de 2016, que determinou que as Universidades, Institutos Federais e CEFETs promovam políticas de cotas em programas de pós-graduação, revogada em 2020 pela Portaria nº545. Gomes (2016), uma das mais reputadas estudiosas da temática no país e com reconhecimento internacional, declarou acerca da ampliação da política de cotas para os programas públicos de pós-graduação que:

“Implementar a Portaria nº13 do MEC e o que ela representa de luta por ações afirmativas significa um embate epistemológico e político no campo da ciência” [pois] “a pós-graduação possui uma dimensão do saber científico e da produção do conhecimento”, e por ser um *locus* diferenciado faz-se ainda mais necessário à promoção de igualdade social e de raça via as políticas de ações afirmativas”. (GOMES, 2016, p ?).

A partir dessas reflexões, entende-se o enorme desafio que as instituições de ensino têm de enfrentar para conseguir enraizar as diretrizes apontadas nas políticas públicas de inserção dos negros na educação formal brasileira. Tais políticas têm se configurado em novos desenhos institucionais que têm afetado desde sua organização

física até a alteração de organogramas (por meio da criação de setores específicos para gerir essas mudanças e cenários), passando, claro, pela parte mais visível hoje que é a alteração dos programas e currículos e a presença de minorias sociais no cenário escolar. Assim sendo, elas trazem, em sua redação, uma série de determinações a serem seguidas, numa tentativa de mudança de mentalidade, de formas de pensar e agir das pessoas em particular, assim como das instituições e de suas tradições sociais e culturais. É aí, portanto que entra uma especificidade das escolas profissionalizantes que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas quais há todo um desenho institucional pensado para que servidores técnicos administrativos e sua atuação profissional configurem uma rede de proteção social aos estudantes e demais membros da equipe institucional, com integração mínima das políticas de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Trata-se de equipes multiprofissionais em que se desenvolvem ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais e contribuindo para o aprendizado e integralização de cursos para diversos alunos, no contexto endógeno e exógeno, ao orientar e acompanhar os estagiários em suas atividades.

É necessário o reconhecimento de que não há como esses profissionais da educação atuarem sem a devida valorização e qualificação, para que exista uma efetiva qualidade das políticas públicas educacionais. Entretanto, quando pesquisamos nas publicações acadêmicas acerca das relações étnico-raciais e das ações afirmativas de valorização da pessoa negra nos espaços escolares, o que se nota é uma ênfase em relação à formação dos professores e uma quase total ausência de propostas voltadas à formação inicial dos profissionais técnico-administrativos nessa temática, atrelando as propostas sobre uma escola mais inclusiva para a população negra meramente ao ambiente de sala de aula, logo, negligenciando outros espaços e momentos de interação da instituição escolar que talvez tenham até mais possibilidades de serem inclusivos e/ou de contribuírem para a desejada mudança de mentalidade acerca da temática aqui abordada.

3. Percurso Metodológico

Tendo todo esse percurso histórico em consideração e buscando responder ao questionamento enunciado nas últimas linhas da introdução deste artigo, realizamos uma pesquisa de campo exploratória (GIL, 2004), de abordagem qualitativa, que aplicou um questionário digital a técnicos administrativos e estagiários do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus de Divinópolis, localizado na maior cidade da região Centro-Oeste do Estado, sendo município polo que atende mais 40 cidades mineiras.

Para além de sua localização estratégica e arco de influência socioeconômica e cultural, a seleção dessa unidade como local de realização da coleta de dados junto a sujeitos de pesquisa se deu por se tratar, de uma instituição com indicadores educacionais aferidos pelo INEP/MEC bastante positivos (7,1 em 2017, com projeção de 7,3 para 2021), superando metas projetadas tanto do estado (3,9 em 2017, com projeção de 5,3 para 2021) quanto do país (3,5 em 2017, com previsão de 4,9 para 2021). Além desses dados, conferindo os números do último consolidado por escola do ENEM/2019 apresentado pela Evolucionar, a partir de dados retirados do portal INEP ,

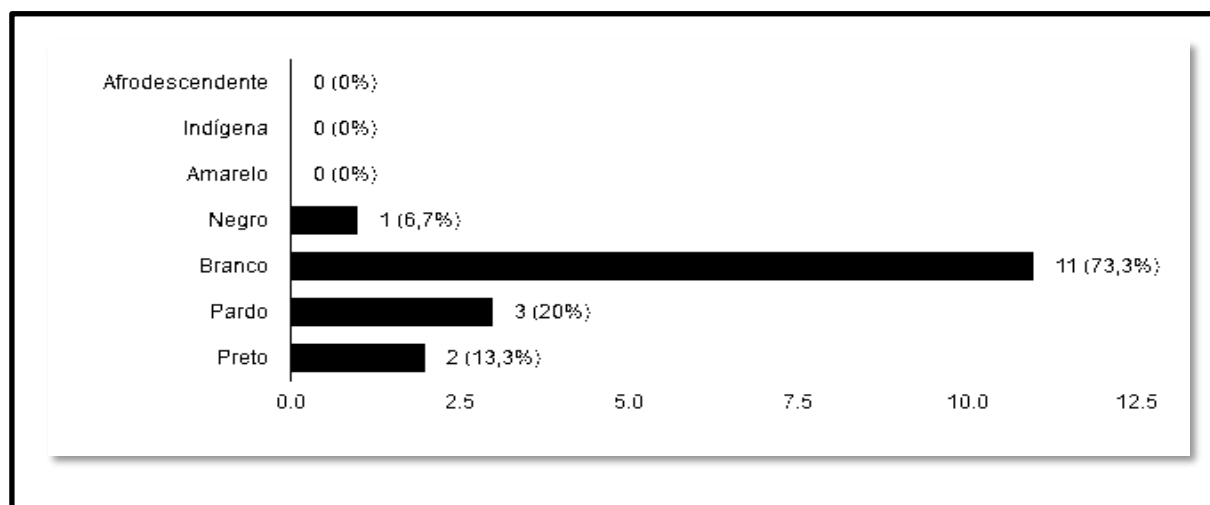
o CEFET-MG Divinópolis alcançou a maior média em todas as áreas do ENEM entre todas as escolas de Divinópolis, tendo ocupado o lugar de 6ª melhor escola pública do Brasil e a 3ª melhor escola pública de Minas Gerais.

Em maio de 2021, no momento em que realizamos a pesquisa de campo que deu origem a este texto, encontravam-se ativos, no CEFET-MG Campus Divinópolis, 28 (vinte e oito) técnicos administrativos e 6 (seis) estagiários, totalizando 34 (trinta e quatro) pessoas que exerciam funções administrativas. Encontravam-se, entre os integrantes desse grupo, graduados em Administração, Biblioteconomia, Direito, Enfermagem, Gestão Pública, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, especialistas em Direito do Trabalho, Educação à Distância, Educação Especial Inclusiva, Ensino de Artes Visuais, Gestão da Segurança de Alimentos, Informática na Educação, Licitações e Contratos Administrativos, Pedagogia Empresarial, Liderança e Gestão de Pessoas, Periodontia, Políticas Públicas, Psicologia da Educação, Supervisão Escolar, Tecnologia de Redes de Computadores, e Mestres em Administração (4), Direito e Educação Tecnológica. Todas as formações são alinhadas com o exercício profissional dos sujeitos nos setores em que se encontravam lotados no momento da pesquisa, apontando para um cenário com uma equipe altamente qualificada, quadro que consideramos o fruto do efeito de uma regulação que, desde meados da primeira década do século XXI, tem definido e estimulado a formação continuada dos TAE. No que se refere aos respondentes do questionário aplicado, foram obtidas 15 adesões dos sujeitos de pesquisa, o que correspondeu a 44% do público-alvo total.

4. Parâmetros atuais sobre as relações étnico-raciais e ações afirmativas voltadas para a pessoa negra: um painel sobre o nível de conhecimento de técnicos administrativos (TAEs) de uma escola de EPT

Quanto à questão da *autoidentificação* solicitada no instrumento de coleta de dados, as informações retornadas permitiram a elaboração do gráfico 1, apresentado a seguir.

Gráfico 1 - Perfil dos Técnicos Administrativos por raça/cor, CEFET/MG –Divinópolis/2021.



Como se nota, os dados retornados pelos sujeitos de pesquisa apontam para a existência de um evidente desequilíbrio quanto à presença das pessoas que se identificam como negras em relação às demais do quadro de profissionais da educação da unidade Divinópolis do CEFET-MG.

Um levantamento de 2014, realizado pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), constatou apenas 26,4% de presença de servidores públicos federais negros (pardos, 22,4% e pretos, 4%), distribuídos na administração direta, autarquias e fundações mantidas pela União. Já em 2018, esse número passou para 35,61% de servidores negros ocupando os cargos no serviço federal. A composição dos servidores dos Institutos Federais de Ensino por raça/cor encontrados no levantamento mostra um leve aumento na ocupação desses cargos, pois, a extração dos dados do mesmo período nos mostra que 40,44% de negros servidores nos Institutos Federais de Ensinos. Os dados apresentados no gráfico 1 apontam que a Unidade Divinópolis do CEFET/MG, classificada como Instituto Federal de Ensino, não corresponde ao cenário que está delineado na Administração Pública atual do Brasil, estando aquém do índice geral de negros no serviço público federal brasileiro e na Rede de Ensino Federal. Uma potencial justificativa para esse cenário é inexistência de concursos para esses setores já há algum tempo na instituição.

Já em relação aos alunos, a partir de 2013, conforme a lei determinou, o CEFET/MG reservou, em seus processos seletivos nos cursos técnicos, 50% das vagas para atender a estipulação das parcelas de cotas, entre as quais as étnico-raciais. No ensino superior, no entanto, a implantação da lei foi progressiva, sendo que, nos anos 2013 e 2014, houve a reserva de 25% das vagas e, somente a partir de 2015, passou-se a reservar o total de 50% estabelecido pela lei. A despeito de sua relativa adoção, no entanto, dados da Plataforma Nilo Peçanha, PNP 2020 (Ano Base 2019), registram, nos números mais recentes acerca das matrículas consolidadas na unidade Divinópolis do CEFET-MG, 6,86% autodeclarados pretos e 32,91% de autodeclarados pardos, número altamente significativo para uma unidade de pouco mais de 20 anos e que passou mais da metade desse período com um índice de alunos negros praticamente nulo em seus quadros.

Como se vê a todo momento na grande mídia nacional e internacional, o racismo na escola se materializa em atitudes hostis e de violência contra os negros que alimentam narrativas para aqueles que querem se enganar e não ver as outras expressões desse mal que se realizam em suas formas mais sutis e sorrateiras, como por meio das verbalizações de apelidos e chacotas relacionadas à cor da pele (SANTOS, 2005); na falta de expectativas positivas sobre o rendimento desses alunos e nas avaliações com critérios diferentes por parte dos professores (GONÇALVES, 2006; FRANÇA, 2017); no não reconhecimento do racismo no ambiente escolar por parte da gestão e dos que compõem a comunidade escolar (RIEDMAN; STEFONI, 2015). Há, ainda, cenários como: à continuação de comportamentos racistas considerados como brincadeiras comuns de crianças ou adolescentes - quando são levados a sério – costuma-se dar, mais recentemente, o nome de *bullying*. Quando acontece entre e com adultos, tais episódios são considerados como humor característico dos brasileiros. Se denunciados, tornam-se assédio. Ou seja, inúmeros são os exemplos de sutilezas encontradas na comunidade escolar, onde são utilizados outros nomes para não encarar e admitir a prática do racismo institucional.

“O primeiro passo de qualquer estratégia que vise à superação do racismo no ambiente escolar passa por afinar e reeducar olhares e ouvidos para identificar as situações no cotidiano e superar um discurso defensivo presente em muitas escolas de que “aqui todos são iguais e não há racismo”. Seja por meio de palavras, gestos ou silêncios, as situações de discriminação são muitas vezes negadas, naturalizadas ou *invisibilizadas* pelas pessoas, o que torna mais difícil o enfrentamento do problema”. (MEC, 2013, p. 33).

Para além desse movimento de *(re)educação* do olhar para uma convivência menos intolerante, discriminatória e racista, fazem-se necessárias a adoção e a *publicização*, para toda a comunidade escolar, dos protocolos para inserção e valorização da pessoa negra executados pela instituição, para que todos se informem sobre a não normalização de tratamentos de discriminação, intolerância ou racismo.

Em relação às respostas dos sujeitos de pesquisa, quando inquiridos sobre se já teriam presenciado ou identificado alguma situação que lhes permitiriam classificar a instituição como intolerante, discriminatória ou racista em relação à pessoas negras, 80% disseram que não, e 20%, que sim. Entre os relatos feitos pelos respondentes em menor porcentagem, encontravam-se declarações como:

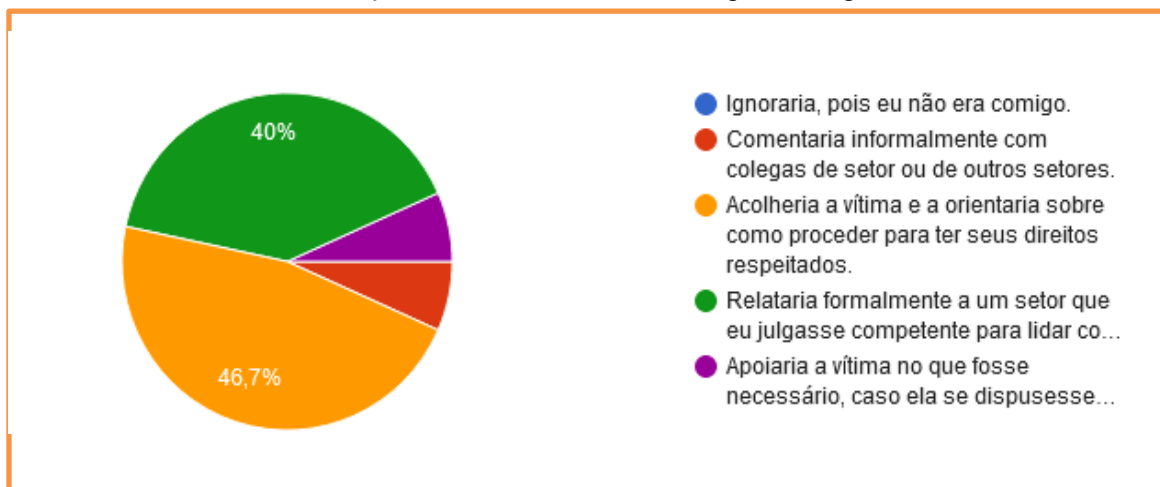
“Percebo constantemente tratamento diferenciado e menosprezo das pessoas da instituição em relação a alunos ou servidores negros, pretos ou pardos”. (Respondente 1).

“Tive conhecimento de forma de tratamento preconceituosa entre professora e estagiária”. (Respondente 5).

“Já houve casos de preferências de servidores em detrimento de outros por motivo de cor, alunos negros sendo desconsiderados por já serem cotistas e julgados mais fracos academicamente por alguns professores de forma velada, alunos sofrendo racismo de outros de forma explícita sem a instituição tomar providências”. (Respondente 9).

Na sequência, os sujeitos de pesquisa foram perguntados se teriam conhecimento de protocolos e/ou procedimentos a serem adotados em caso de presenciarem qualquer tipo de intolerância, discriminação ou racismo em relação à pessoa negra. A esse respeito, os sujeitos de pesquisa por nós inquiridos alegaram não só desconhecerem sobre a existência de tais protocolos, como indicaram não saber que encaminhamentos formais dariam a uma situação de intolerância, discriminação ou racismo que porventura identificassem ou presenciassem. Daí, portanto, a dispersão de respostas encontrada quando os sujeitos responderam sobre o que fariam, caso se vissem confrontados com tal cenário, como se vê no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Ações que os técnicos administrativos executariam caso presenciassem situação de discriminação, intolerância ou racismo com pessoas negras.



Os dados do gráfico 2 apontam para uma necessidade de dar visibilidade a protocolos e fluxos para situações de intolerância, discriminação ou racismo, se existirem, ou de criar tais procedimentos, caso ainda não tenham sido incorporados às práticas profissionais. Um dado que merece ser destacado nesse gráfico, se considerada as situações relatadas na página anterior, é o fato de a resposta majoritária (Acolheria a vítima e a orientaria sobre como proceder para ter seus direitos respeitados), com 46,7% das ocorrências, coloca-se em total dissonância com o fato de que os inquiridos alegam não saber que procedimentos formais deveriam ser adotados nesse caso.

Vimos, nesse paradoxo, um retrato do que está ocorrendo no país recentemente, quando a grande mídia e as redes sociais passaram a dar visibilidade a casos emblemáticos de intolerância, discriminação ou racismo em relação às pessoas negras fazendo com que, mesmo desconhecendo os protocolos formais de denúncia e os encaminhamentos para o enfrentamento de uma dessas situações, os cidadãos julguem saber, por terem “lido em algum lugar”, que as vítimas têm direitos – que não sabem ao certo quais seriam – e que devem tê-los garantidos de alguma forma – que também não saberiam explicar qual seria. Trata-se, portanto, de um cenário que conjuga aquela certa indignação com o racismo que a maioria dos brasileiros alega demonstrar nas aparências – sintoma claro de um discurso politicamente correto em relação ao tema, que não se converte em práticas democráticas, respeitosas e inclusivas –, associada a um conhecimento superficial sobre os direitos das pessoas negras que pode, como não raro se vê no Brasil, conduzir a soluções individuais, pouco ou nada ancoradas no direito legítimo, quase sempre equivocadas.

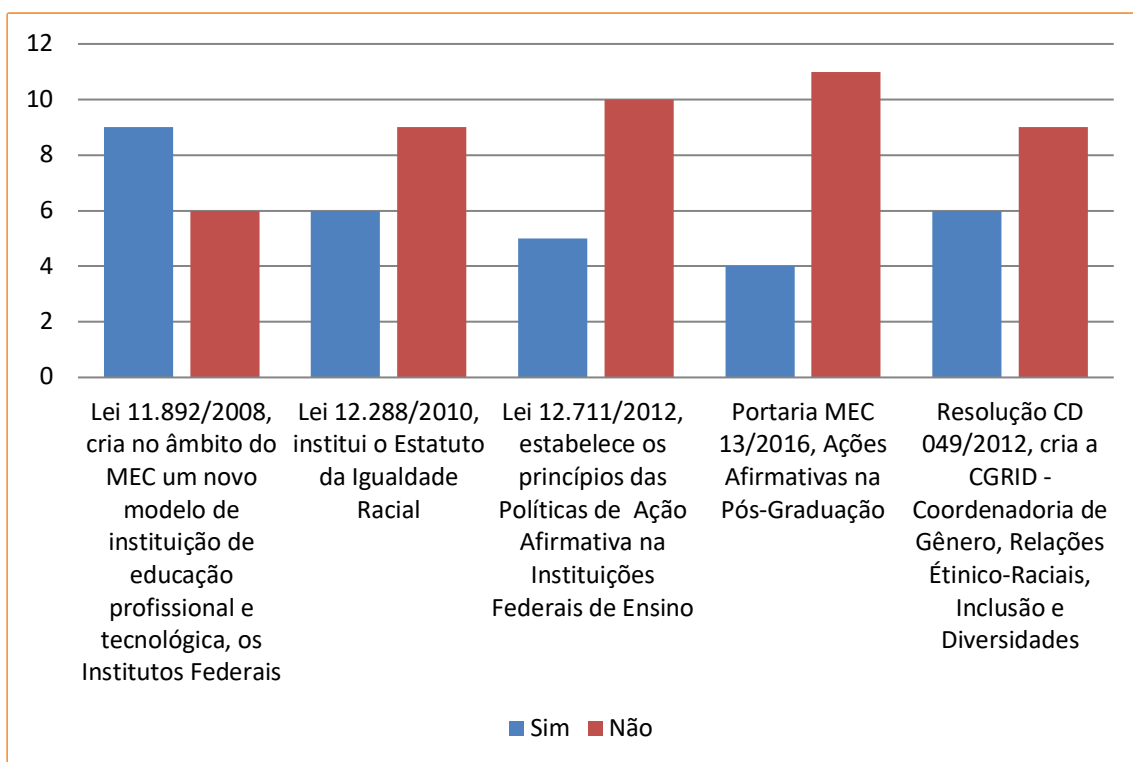
Interessante destacar, ainda, que a segunda ocorrência de resposta verificada no gráfico 2, com 40% de ocorrência, é a que informa que o técnico administrativo relataria formalmente a situação de discriminação, intolerância ou racismo em relação às pessoas negras a um setor que julgasse responsável para lidar com a questão. Trata-se um dado também indicador da necessidade de dar visibilidade a protocolos e fluxos para a condução dessas situações, pois, como já explicitado, os sujeitos de pesquisa disseram desconhecer que setores seriam esses, o que os levaria a julgamentos completamente

peçoais, particularizados. Dito de outro modo, situações que deveriam ser acolhidas e tratadas com a máxima urgência – para gerar intervenções rápidas, pontuais e eficientes em cada caso – passariam, nesse contexto, a serem incorporadas aos longos processos burocráticos das instituições públicas brasileiras, os quais quase nunca resultam em soluções efetivas e que chegam no tempo devido.

O desconhecimento de ações destinadas a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, assim como o fato de se ignorarem dispositivos legais que garantam a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica – como a Lei nº 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial – pode resultar na perpetuação de práticas discriminatórias e/ou intervenções inadequadas em conflitos raciais escolares. Daí que a compreensão e aceitação de que na escola há desigualdades e discriminações – pois estão presentes em nossa sociedade – pode fazer diferença em um ambiente escolar, transformando-o em um espaço democrático, na busca de uma formação mais justa e igualitária.

“Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade”. (ALMEIDA, 2019, p. 37).”

Gráfico 3 - Legislações que regula os novos parâmetros escolares de inserção e valorização das relações étnico-raciais e ação afirmativa que os técnicos administrativos conhecem ou tiveram contato.



Para além dessa discussão, cabe destacar, no recorte da pesquisa que nos propusemos apresentar neste texto, o nível de conhecimento que os sujeitos inquiridos na pesquisa de campo alegaram ter acerca de legislações importantes para o processo de

inserção e de valorização da pessoa negra no âmbito de educação profissionalizante. Sobre esse tema, vejamos o gráfico 3

Pelas respostas apresentadas no gráfico 3, podemos observar que todas as legislações nele mencionadas eram, em algum grau, conhecidas por alguns respondentes da pesquisa. A Lei 11.892/2008, a mais conhecida, trata da instituição da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito do sistema federal de ensino. A rede é vinculada ao Ministério da Educação, sendo o CEFET/MG uma parte integrante da RFEPT que possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Esta lei possibilitou a expansão da RFEPT, com a criação dos Institutos Federais, e, com isso, aumentou os cargos e vagas, permitindo a efetivação dos servidores através da abertura dos concursos públicos já regulados sob os novos parâmetros de inserção e valorização da pessoa negra. Daí, portanto, a conexão desse dispositivo com o tema de investigação deste trabalho.

Além disso, a Lei 11.892/2008 tem considerável importância no que se refere a dar um desenho mais inclusivo àquelas escolas técnicas que, na sua origem, enxergavam as camadas populares que atendiam com uma visão preconceituosa. Essa lei se propõe a pensar a escola técnica sob a perspectiva da rede, sendo que, “na Lei nº 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento” (SILVA, 2009, p.16). Em termos da lei, a palavra rede, congrega um conjunto de instituições com “objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (SILVA, 2009, p. 16).

Uma das formas de Inclusão social é que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica segue as determinações da Lei nº 12.711 de 2012, que prevê a reserva de vagas aos alunos de escolas públicas, com baixa renda, além de negros (pretos e pardos) e indígenas. Professor José Geraldo Pedrosa, pesquisador e historiador, em um artigo sobre os sistemas de cotas aplicados na RFEPT, observa que eles

“São necessários porque o Brasil é um país muito rico e muito desigual. A desigualdade e a pobreza social exigem uma escola pública de boa qualidade: sem ela não há inclusão e nem mobilidade social, não há democracia. O sistema de cotas e a política de apoio estudantil são mecanismos que visam possibilitar o acesso e a permanência daqueles cuja origem está nas periferias e em condições sociais vulneráveis. Mas, não são apenas os pretos, pardos e índios que se beneficiam das políticas de inclusão escolar e social. Com eles, a escola ganha diversidade, que é significativamente educativa”. (PEDROSA, 2019, p. 7).

Tratando-se da Lei Federal 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/16, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, conhecida popularmente como a Lei de cotas, podemos notar no GRAF. 3 que a maioria dos respondentes alega desconhecer-la, a despeito de sua reiterada

evocação nos discursos midiáticos que tratam de debates que, vez por outra questionam sua legitimidade – principalmente em época de processos seletivos de entrada no ensino técnico e superior. Os números indicados pelas respostas nos permitem afirmar, portanto, a necessidade de incluir a sua apresentação, dos seus fundamentos e percurso histórico em processos de formação continuada de instituições que se queiram mais inclusivas e democráticas.

No que se refere à Lei Federal 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, o gráfico 3 apresenta que são poucos os respondentes que alegam algum (re)conhecimento a seu respeito. O Estatuto da Igualdade Racial, criado a partir de uma longa trajetória e fortalecimento do Movimento Negro Unificado, tem entre seus vários méritos o de dar maior visibilidade aos discursos antirracismo amparados por estudos que apontam as disparidades e desigualdades entre negros e brancos no país.

Entre os principais pontos no Estatuto da Igualdade Racial referentes à educação, pode-se destacar a orientação para a adoção das ações afirmativas para instituição do ensino de história geral da África e cultura afro-brasileira; para incorporação, nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, de temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; para o estabelecimento de programas de cooperação técnica nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas; para a inserção dos conteúdos referentes à história da população negra no Brasil ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país; para o desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade.

A Portaria do MEC nº 13 de 2016, que induz ações afirmativas na pós-graduação é, como se vê no GRAF. 3, a legislação menos conhecida por parte dos sujeitos de pesquisa. Um dos motivos para isso, suspeitamos, pode ser porque a articulação para a conquista desse direito se deu no âmbito das Universidades, em diálogo com a CAPES e com a sociedade civil, sendo o EDUCAAFRO um ator predominante na formulação da política pública, não tendo tanta publicidade quanto a Lei 12.711. A expansão relativamente recente da pós-graduação na instituição, em particular nos campi do interior, pode se justificar não só esse nível de desconhecimento como também explicar o fato de que, à época de realização da presente pesquisa, não ser encontrada menção a reserva de vagas nos documentos reguladores dos processos seletivos dos cursos de pós-graduação existentes antes da revogação dessa obrigatoriedade.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que incorporou as cotas em seus programas de pós-graduação desde 2016, é uma das que declarou a continuidade do programa, mesmo após a revogação da portaria 13/2016 pela portaria 545/2020, pois, conforme a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação de Saúde Coletiva, Aline Blaya Martins, a ação afirmativa é considerada uma

“Experiência exitosa que fortaleceu a toda comunidade acadêmica, ampliou a capacidade do programa de pós-graduação na produção de conhecimento socialmente relevante e comprometido com a

luta antirracista, com a diminuição de iniquidades e com a descolonização do espaço universitário que, historicamente, se configurou como um ambiente restrito a brancos e filhos de uma suposta elite brasileira. O compromisso com a descolonização da universidade, da sociedade brasileira e com a mudança do perfil discentes do programa vem ampliando a capacidade de construção de tecnologias sociais, produtos transformadores desenvolvidos e/ou aplicados na interação com a população e que progressivamente vem sendo apropriados por ela, o que representa grandes possibilidades de inclusão social e consecutivamente de melhoria das condições de vida da comunidade. A diversidade, que foi historicamente negada e reprimida também no acesso ao ensino superior, fortalece e democratiza a universidade, amplia seu papel de produção de conhecimentos socialmente úteis e oportunos, mas também de produção de inclusão e integração com a sociedade. Esse é o fundamento constitucional da sua autonomia institucional e pedagógica”. (MARTINS, 2020, p ?).

Conforme podemos observar, ainda é baixo o nível de conhecimento dos técnicos administrativos inquiridos como sujeitos de pesquisa deste trabalho acerca dos parâmetros legais e institucionais que regulam as políticas escolares de ação afirmativa voltadas à população negra. Ao se pensar nos percentuais apresentados no GRAF. 3 aplicados em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que em 2019 constava um total de trinta e cinco mil e quinhentos e quarenta e dois técnicos administrativos (35.542), e no CEFET/MG com seiscentos e cinquenta e sete (657), podemos ter uma noção do potencial de pessoal com alta qualificação (conforme demonstrado no início deste tópico) que a administração pública pode estar deixando de incluir na sua articulação para implantação de uma escola mais democrática.

6. Considerações Finais

Os servidores técnico-administrativos são os agentes escolares que integram todos os setores das instituições escolares, dando suporte e interagindo com todos os atores sociais no ambiente escolar, em particular nas escolas de educação profissional técnica e nas universidades, em que todo um desenho institucional é pensado para que esses servidores e sua atuação profissional configurem uma rede de proteção social aos estudantes e demais membros da equipe institucional.

As respostas que obtivemos a partir dos dados retornados e analisados na pesquisa de campo que deu origem a este texto indicaram que, apesar do alto grau de formação dos técnicos administrativos respondentes, ainda é baixo o seu nível de conhecimento acerca dos parâmetros legais e institucionais que regulam as políticas escolares de ação afirmativa voltadas à população negra. Nestes termos, a investigação permitiu, como mostrado e discutido no momento oportuno, constatar que muitos dos técnicos administrativos em educação da instituição pesquisada sentiam dificuldade na compreensão do que seriam as ações afirmativas e a valorização e consolidação das relações étnico-raciais. Do mesmo modo, ainda que alegassem algum conhecimento de certas legislações contemporâneas de inclusão e valorização da população negra na educação, os sujeitos de pesquisa não se sentiam seguros para afirmar que as conheciam

e, principalmente, não conseguiam vislumbrar, de forma clara, a materialização dessas políticas nos documentos norteadores da instituição e nos seus protocolos de intervenção profissional. Sendo esse um resultado que consideramos central na pesquisa realizada, temos, com isso, uma sinalização de que existem demandas de formação sobre o nosso tema de estudo quando se pensa nos processos de atualização das práticas institucionais de intervenção desses profissionais da educação que, no âmbito das escolas técnicas, são sim em número significativo, se constituindo como agentes relevantes nos processos de alteração das formas como a pessoa negra veio sendo negligenciada nos contextos formais de educação.

De acordo com Gastaldo e Arenhart (2014, p. 28), a LDB “concebe a formação ou capacitação ou educação continuadas, ou, em serviço, dos profissionais da educação não só como exigência, mas também como direito desses profissionais”. Acompanhando as transformações pelas quais o serviço público brasileiro passa, a área de Gestão de Pessoas, com o Decreto nº 5.707/2006, estabelece o desenvolvimento da competência com vistas à aquisição do conhecimento, habilidade e atitude do servidor para o exercício das funções públicas de sua responsabilidade, objetivando alavancar os resultados a serem alcançados institucionalmente (LAUREANO, 2012). Assim, o nosso desejo, ao dar visibilidade a recorte de pesquisa aqui apresentado, é que este trabalho – fruto de um longo percurso pessoal que se desenvolveu em grande parte durante a Pandemia de COVID-19 que tem devastado o planeta nesta segunda década do século XXI – possa abrir caminho para novas perguntas. Este trabalho sinaliza, portanto, que há muito para se pensar sobre como os técnicos administrativos podem ser mais acionados e tornados mais protagonistas na construção de uma escola e de um país mais justo, mais respeitoso e inclusivo.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados?**A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639, 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Lucimar_Dias/publication/329616944_Quantos_passos_ja_foram_dados/links/5c12505ea6fdcc494ff15b6b/Quantos-passos-ja-foram-dados.pdf. Acesso em: 21 jan 2020.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. **A nata e as cotas raciais:** genealogia de um argumento público. Opin. Publica, Campinas, v. 21, n. 2, p. 238-267, Aug. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/op/v21n2/0104-6276-op-21-02-00238.pdf>. Acesso em 23 jul 2020.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. 11 reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação:** experiências, a nova portaria do MEC e seus desdobramentos. 2016. Seminário Política

de Ações Afirmativas para Pós-Graduação. Palestra. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/acoes-afirmativas-nos-programas-de-pos-graduacao-experiencias-nova-portaria-do-mec-e-seus>. Acesso em: 30 jul 2021

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira**: Desafios, Políticas e Práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%Adulo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 14 abr 2020.

GOMES, Nilma Lino; Jesus, R.E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329/20035>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Editora 34. São Paulo. 2009, 3ª edição.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais, 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 07jan 2020.

MARTINS, Aline Blaya. **Nota em defesa das Políticas Afirmativas na Pós-Graduação**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lappacs/2020/06/19/notappgcol/>. Acesso em: 07 out. 2021

PEDROSA, José Geraldo. **CEFET-MG 110 anos**. Jornal Diagrama, 2019. Disponível em: https://www2.cefetmg.br/galeria/download/2019/10/jornal_diagrama_set_out_2019.pdf. Acesso em: 07 out 2021

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminalização do Racismo**: entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social sobre os não reconhecidos, 2012. Disponível em: http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_202109.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões /IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.