



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2025
e-ISSN: 2179-8435

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2025.1.45389>

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma análise do contexto do estudante cotista e de sua permanência em um curso técnico integrado em alimentos

An analysis of the context of the quota student and their stay in an Integrated Technical Course in Food

Rita Luisa de Oliveira¹

orcid.org/0009-0004-7623-285x
rita.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Marcos Pavani de

Carvalho¹

orcid.org/0000-0002-6686-8406
marcos.pavani@ifsudestemg.edu.br

Ana Paula Lelis

Rodrigues de Oliveira²

orcid.org/0000-0001-9942-1769
ana.lelis@ifsudestemg.edu.br

Recebido em: 16 set. 2024.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 16 dez. 2025.

Resumo: O presente artigo trata das relações étnico-raciais e cotas na educação profissional tecnológica. Tem como objetivo refletir sobre o acesso, a permanência e o êxito de estudantes que ingressaram no curso técnico em alimentos, integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, por meio da Lei n. 12.711 (Brasil, 2012). A metodologia adotada para a presente pesquisa foi de cunho qualitativo. A coleta de dados se deu por meio de revisão bibliográfica, análise documental e questionário aplicado aos diretores de ensino, de pesquisa e de extensão. Ao analisarmos o projeto pedagógico do curso, notamos que os conteúdos relacionados ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira são encontrados apenas em algumas disciplinas, como Artes, Sociologia e História, de maneira isolada. A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) não é mencionada em nenhum item do projeto pedagógico do curso, e há poucas informações sobre os mecanismos para seu cumprimento. As análises realizadas em torno da situação acadêmica dos estudantes cotistas raciais do Curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio, indicaram que as cotas foram eficazes, pois, além de diminuir a distorção histórica sobre o acesso ao ensino de qualidade, o desempenho dos estudantes foi semelhante ao dos estudantes que ingressaram pela ampla concorrência. Constatamos que existem, no âmbito das diretorias de ensino e de extensão, ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes do grupo – a saber, pretos, pardos e indígenas (PPIs). No entanto, percebem-se indícios de falta de articulação de um trabalho integrado entre as diretorias de ensino, de pesquisa e de extensão, além de uma clara dependência da reitoria na realização de ações com foco nos estudantes do grupo – PPIs.

Palavras-chave: cotas raciais; permanência e êxito; educação profissional; técnico integrado.

Abstract: This article deals with ethnic-racial relations and quotas in Technological Professional Education. It aims to reflect on the access, retention and success of students who entered the Food Technician course Integrated into High School at the Federal Institute of Southeast Minas Gerais, Rio Pomba campus, through Law 12,711 (Brasil, 2012). The methodology adopted for this research was qualitative in nature. Data collection took place through bibliographic review, document analysis and through a questionnaire applied to the Directors of Teaching, Research and Extension. When analyzing the pedagogical project of the course, we noticed that the contents related to the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture are found only in some subjects, such as arts, sociology and history, in isolation. Law 10,639 (Brasil, 2003) is not mentioned in any item of the course's pedagogical project, and there is little information about the mechanisms for its compliance. The analyzes carried out regarding the academic situation of racial quota students in the food technical course integrated into high school indicated that the quotas were effective, as in addition to reducing the historical distortion regarding access to quality education, the students' performance was similar to the of students who entered through broad competition. We found that there are, within the scope of the Teaching and Extension Directorates, actions



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, Rio Pomba, MG, Brasil.

² Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Manhuaçu, Manhuaçu, MG, Brasil.

aimed at the permanence and success of the group's students (PPIs), black, brown and indigenous. However, there are signs of a lack of articulation of integrated work between the Teaching, Research and Extension Directorates, in addition to a clear dependence on the Rectory in carrying out actions focusing on the group's students – PPIs.

Keywords: racial quotas; permanence and success; professional education; integrated technician.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma grande diversidade de raças, etnias e culturas; é observada, também, uma grande desigualdade social, apresentando traços profundos de racismo e preconceitos de várias formas, o que demonstra que essa convivência não é tão "harmoniosa" como se quer que pareça. A ideia de democracia racial, cuja base ideológica encontra na mestiçagem uma diluição das diferenças, tem sido constantemente combatida por intelectuais e, principalmente, pelos movimentos sociais negros. Combater esse mito significa lutar pela melhoria das condições de vida da população negra, que sofre com as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Por várias décadas, o Brasil foi considerado um modelo de convivência entre os diferentes grupos étnicos, por meio dos vários estudos que procuravam confirmar e elogiar a "democracia racial". Essas afirmações fizeram com que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1950, financiasse uma pesquisa no Brasil sobre o assunto, com o objetivo de compreender melhor essa realidade. Para o trabalho, foram designados pesquisadores para elaborar um relatório que apresentasse, de fato, a situação da convivência dos grupos étnicos no Brasil. As pesquisas realizadas revelaram o que já era imaginado: a teoria da "democracia racial" não passava de um mito. Corroborando com essa tese, temos, em Fernandes (1960, p. 14), os seguintes apontamentos:

Não existe democracia racial efetiva (no Brasil), onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a "raças" distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de "bom tom", de um discutível espírito cristão e da necessidade prática de "manter cada um em seu lugar". Contudo, ela não aproxima realmente os

homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática.

O mito da "democracia racial" engendrou, no povo brasileiro, uma ilusão de que o povo seria uma mistura de raças; dessa forma, justificar-se-ia a afirmação de que demandas sobre ações afirmativas são desnecessárias, visto que não existem diferenças entre brancos e negros no país.

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente os negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial (Munanga; Gomes, 2006, p. 128-129).

Diante do exposto, podemos constatar que a abolição dos escravizados, com a Lei Áurea, não passou de uma grande falácia, incessantemente reproduzida até os dias atuais, apoiada pela falsa ideia de democracia racial.

Nesse contexto, as políticas afirmativas têm se mostrado instrumentos extremamente importantes, dado o fato de que um dos seus propósitos é oportunizar a igualdade material em favor dos grupos desfavorecidos socialmente. Com efeito, o tema das relações raciais no contexto educacional vem ganhando grande destaque, ao longo dos últimos anos, especialmente após a implementação de leis, como a Lei n. 12.711 (Brasil, 2012), que tornaram obrigatória a reserva de vagas para os grupos tidos como minoritários nos processos seletivos das universidades federais e dos institutos federais. A aprovação dessa lei é resultado de anos de discussão e reivindicações intensas da frente negra e de movimentos sociais, que ganharam destaque com o Movimento Negro Unificado (MNU), desde o momento de sua fundação, em 1978, o que mostra, portanto, não ser um acontecimento recente.

Entre outras importantes conquistas alcança-

das através do movimento, podemos destacar a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", alterada em 2008 pela Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), passando a incluir, também, a temática indígena.

A pouca representatividade do negro no âmbito social vem sendo evidenciada pela história, a partir do intenso rebaixamento desse segmento social. Apesar dos séculos que se passaram, essa postura ocupa, ainda de forma significativa, os espaços sociais, mesmo trazendo uma roupagem nova, conforme os aspectos culturais dos novos tempos. É difícil entender por que, em pleno século XXI, as cotas raciais ainda geram estranhamento. Mesmo após tantos debates sobre o tema, as estatísticas mostram que o número de estudantes autodeclarados pretos e pardos continua inferior ao de estudantes brancos nos registros oficiais. Munanga (2004) destaca que, proporcionalmente, o número de negros ou afrodescendentes analfabetos é muito alto, enquanto o de universitários afrodescendentes é significativamente baixo, em comparação com pessoas de outras origens étnicas.

Diante dessas alterações legais, esta pesquisa teve como objetivo analisar a permanência e o êxito de estudantes que ingressaram por meio das cotas raciais – uma política de ação afirmativa criada pelo governo federal, que exige que as instituições federais de Ensino Superior e técnico de nível médio reservem uma porcentagem de suas vagas para grupos tidos como minoritários e economicamente desfavorecidos, incluindo pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) e indígenas. Lembrando que a categoria indígena não entrou no estudo por não ter representação no curso pesquisado. Ressaltamos que o artigo 5º da lei esclarece como as vagas são distribuídas e destinadas:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por 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, segundo o último censo do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

Acredita-se que toda ação afirmativa, em seu princípio filosófico, sempre tem como proposta corrigir as injustiças sociais ocorridas historicamente em nossa sociedade. As cotas raciais podem viabilizar a entrada desses sujeitos negros, advindos da classe trabalhadora, no universo educacional, tendo acesso a uma educação gratuita e de qualidade, ampliando, assim, as possibilidades de mudar o rumo de suas vidas, pautadas pela desigualdade e exclusão, de modo a possibilitar sua inserção no mundo do trabalho por meio de profissões em que possam ocupar cargos de maior prestígio social. Destacamos que o ambiente educacional-alvo deste estudo, qual seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba, como ente público, deve observar as disposições compreendidas na Lei n. 12.711 (Brasil, 2012) em seus editais de ingresso.

No entanto, apenas o acesso não resolve o problema das desigualdades; é necessário que haja políticas públicas para garantir a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos escolhidos.

Diante do exposto, esta pesquisa é relevante para compreender a situação do povo negro no contexto escolar, desde a escravidão até os dias atuais, abordando a desigualdade social e o impacto da Lei de Cotas. Essa lei tem permitido que pessoas historicamente excluídas do sistema educacional possam frequentar escolas e conquistar um lugar mais digno na sociedade – um direito que sempre lhes foi negado. Moehlecke (2004) destaca que as ações afirmativas voltadas para os negros no Brasil, como as cotas raciais, surgem como uma forma de compensação pelos sofrimentos enfrentados. As cotas reservam um percentual de vagas em universidades e institutos federais para negros (pretos e pardos).

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta central desta pesquisa foi analisar, para além do processo de acesso, as possíveis

ações voltadas para permanência e êxito dos estudantes que ingressaram no Curso Técnico Integrado em Alimentos, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), especificamente no *campus* Rio Pomba, por meio da Lei n. 12.711 (Brasil, 2012), a Lei de Cotas, com recorte nas cotas raciais. Imbuídos desse objetivo, procuramos refletir, também, sobre como é tratado o debate sobre a questão étnico-racial na instituição.

Dessa forma, entendendo que essas questões são muito subjetivas e que envolvem aspectos sociais importantes, mas que ainda carecem de debates aprofundados, adotamos na pesquisa uma metodologia com enfoque qualitativo, que, na concepção descrita por Lakatos e Marconi (2011, p. 269), é aquela que "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano", fornecendo "análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento".

A escolha por esse enfoque, segundo os autores anteriormente citados, permite-nos uma maior aproximação entre os sujeitos, possibilitando a interação do pesquisador com seu objeto de estudo e buscando, ainda, compreender as várias faces apresentadas no contexto social.

Nessa perspectiva, como parte dos objetivos deste estudo, propomos, em um primeiro momento, a revisão bibliográfica. Para isso, foi realizada análise dos documentos que serviram para subsidiar a compreensão da política de cotas orientada pelo Ministério da Educação (MEC) e assumida pelo IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba.

Após essas análises, demos início à pesquisa de campo. O contato com os participantes foi realizado via *e-mail* institucional e, também, pessoalmente, de modo a explicar os objetivos da pesquisa. Em seguida, deu-se início à aplicação dos questionários, que foram enviados aos diretores de ensino, de pesquisa e de extensão através do Google Forms.

O questionário é um instrumento compreendido por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito pelo

informante (respondente). Tem como objetivo trazer ao investigador respostas para o estudo, de maneira simples e direta, conforme Prodanov e Freitas (2013). Destacamos que o questionário foi direcionado aos diretores de ensino, de pesquisa e de extensão, procurando conhecer os possíveis projetos voltados para a permanência e o êxito especificamente voltados aos estudantes cotistas negros, como também os projetos direcionados à questão da diversidade e das questões étnico-raciais.

Importante salientar que, para a concretização desta pesquisa, foi realizado o cadastro do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF Sudeste MG, bem como a sua aprovação pelo comitê de ética.

3 SOBRE A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Procuramos observar se houve avanços nos processos educacionais que tenham contribuído para a inclusão e valorização da população negra no Brasil. Ao pesquisar sobre o tema, percebemos que são escassos os trabalhos que trazem esclarecimentos sobre o assunto, e os poucos trabalhos encontrados surgiram, principalmente, na segunda metade dos anos de 1990. Nota-se que, durante muito tempo, a história do negro inexistia no meio acadêmico, como se tivesse sido apagada. De acordo com Cruz (2005, p. 27):

Quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação, por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

Diferentemente do que muitos pensam, as comunidades formadas pelos negros vindos da África tinham sua própria organização, simbologia, cultura, religiões, ideologias e tradições. Entretanto, essas tradições foram ignoradas, propositadamente, para dar lugar ao sistema escravocrata. Apesar de terem sido fortemente reprimidas, através de processos de apagamento

de suas culturas, essas características permaneceram presentes, mesmo na clandestinidade, no cotidiano das famílias que ingressaram no Brasil por meio do tráfico negreiro. Esses processos de apagamento cultural contribuem para o que Carneiro (2005) e Santos e Meneses (2010) definem como "epistemicídio", ou seja, a desqualificação do conhecimento produzido por grupos subalternizados e, além disso, a anulação dos membros desses grupos como seres humanos

Apesar de poucos registros históricos sobre a formação desses espaços escolares, fundados em períodos próximos à abolição da escravidão, alguns estudiosos fazem referência quanto à existência de alguns deles; como exemplos, citamos os seguintes: o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino, fundado em Campinas, no ano de 1860; as aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito, até 1821, em São Luís do Maranhão (Moraes, 1995); a Escola Primária, no Clube Negro Flor de Maio, de São Carlos, em São Paulo (SP); a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (RS); e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio, criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (Barbosa, 1997; Cunha, 1996; Pinto, 1993). Aparece, ainda, o registro de uma escola criada pelo Negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (Cunha, 1999) – Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaíos, no Maranhão, entre 1838 e 1841.

Temos, também, em Barbosa (1997, p. 65), afirmações de que, em Campinas, no ano de 1871, além de escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, existiam por volta de cinco escolas públicas para a população de "negros libertos e escravos".

Ao contrário do que sempre foi dito, de que os negros não tinham acesso a nenhum tipo de educação antes da abolição, percebe-se que, no que se refere à cidade de Campinas, os escravos tiveram liberdade de instrução a partir

do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre – no caso, 17 anos antes da libertação da escravidão brasileira.

De acordo com Romão (2005, p. 27):

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Podemos perceber que nem todos alcançavam essa escolarização; na verdade, apenas alguns grupos pequenos de negros já libertos conseguiram se alfabetizar, devido ao fato de que as leis que vigoravam na época impunham condições para autorizar o ingresso desses grupos nas instituições de ensino.

Convém destacar que a história da educação brasileira sempre carregou, no seu bojo, a missão de transmitir e reproduzir a forma desigual com a qual os negros foram tratados. Apesar disso, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização voltada a eles, mesmo não tendo sido registrada oficialmente. Essa proposição ficou bem clara através dos estudos acima relatados sobre a presença de algumas escolas citadas. A história de um povo merece ser contada, portanto, para tal, precisa ser resgatada.

De acordo com Costa (1989), os negros desafiavam a hostilidade dos senhores, pois estes tentavam isolá-los uns dos outros. Assim, o povo negro resistia culturalmente, demonstrando lealdade às religiões de matriz africana e aprendendo habilidades, como leitura, escrita e cálculo.

Na contemporaneidade, quando analisamos o sistema educacional, podemos notar que a população negra vem, de certa forma, alcançando algum êxito na inserção nos processos educacionais – claro, se compararmos com o período da escravidão, em que a educação era quase impossível de ser alcançada pelos negros,

seja por não existirem instituições educacionais voltadas a eles especificamente ou por serem proibidos de frequentar as que existiam. Atualmente, o acesso a instituições de natureza pública federal, por meio da implementação de políticas públicas de ação afirmativas, visando reduzir a desigualdade de cunho social e racial entre negros e brancos, tornou-se uma possibilidade real para que os grupos discriminados alcancem patamares mais elevados, além da condição subalterna na qual historicamente estiveram inscritos. Podemos comprovar a situação de desigualdade persistente no Brasil com base nos indicadores sociais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas, de 15 anos ou mais, eram analfabetas, enquanto, entre as pessoas negras, esse percentual chega a 8,9%.

O que encontramos, na história da escolarização dos negros, até o início do século XX, são produtos de algumas resistências e lutas, porém essas experiências não se apresentam como casos isolados. Não podemos deixar de nos lembrar, aqui, da imprensa negra brasileira, que, nesse mesmo período, mostrou-se um fator importante na luta pela educação. Isso porque, preocupadas com o fato de não haver espaços formais para a alfabetização dos negros, as pessoas envolvidas na imprensa negra organizavam, de forma clandestina, essa alfabetização. A partir da segunda metade do século XIX, impulsionada pelo calor das ideias de abolição no Brasil, a imprensa negra foi um fator importante por denunciar a escravidão e incentivar o abolicionismo, recebendo, por isso, esse nome de “imprensa negra”. Vale lembrar que, nesse período, já existia uma grande parte da população negra livre.

Segundo Fraga e Albuquerque (2009), nessa época, alguns atores negros passaram a integrar a imprensa literária brasileira, trazendo grandes

contribuições para a história do negro no Brasil. Os autores citam como exemplo o renomado Machado de Assis, negro e pobre, que teve sua infância dividida entre os trabalhos e estudos informais. Ele foi alfabetizado em casa, e seu primeiro trabalho foi como aprendiz de tipografia. Seus escritos deram a ele grande notoriedade, conquistando espaço privilegiado na academia. Notamos, também, que a luta pela escolarização dos negros fez parte de sua trajetória, sendo um componente na criação da imprensa negra.

A imprensa negra teve um papel de destaque, manifestando-se, publicamente, contra a segregação imposta aos negros e fazendo duras críticas sobre as várias formas de opressão a que os negros eram submetidos. O surgimento da imprensa negra criou um espaço para o desenvolvimento de novos movimentos sociais, que marcaram o fim do século XIX e o início do século XX – entre eles, o movimento negro unificado. Ao longo de sua trajetória, um dos principais pontos de luta e reivindicação desse movimento foi a ampliação das oportunidades educacionais para a população negra, acreditando-se que a educação desempenharia um papel fundamental na conscientização sobre seu lugar na estrutura econômica e social do país.

4 ANÁLISE

4.1 Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Alimentos

Sobre a elaboração dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), consta no plano de desenvolvimento institucional (PDI) do IF Sudeste MG (IF SUDESTE MG, 2021) que devem ser construídos sob o princípio da flexibilidade, como uma das características orientadoras de métodos e currículos. A ideia de PPC, conduzida no IF Sudeste MG, refere-se a um documento norteador da ação educativa do curso, esclarecendo os fundamentos políticos, filosóficos e teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. O PPC explicita o objetivo do curso, o perfil do profissional que se pretende formar e as suas

possíveis áreas de atuação; e é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem do curso.

A primeira experiência na área de produção alimentícia, no IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, surgiu com a implantação do curso técnico em agroindústria³, em 1998, oferecido na modalidade concomitante; a partir de 2008, foi reestruturado e, então, instituído o Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio. Atualmente, o referido curso é ofertado na forma integrada, presencial, visando à melhoria da qualidade de vida e ao desenvolvimento social da região, além de proporcionar uma educação profissional e tecnológica integradora, baseada no desenvolvimento sustentável e na valorização do ser humano.

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade e a prática pedagógica do curso foram organizadas em uma estrutura que busca a vinculação entre conteúdos teóricos e práticos, favorecendo a prática da interdisciplinaridade e apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora. Tal proposta, baseada no desenvolvimento sustentável e na valorização do ser humano, deve possibilitar a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas.

Dessa forma, sendo o contexto dos estudantes que ingressaram através das cotas raciais a temática das investigações desta pesquisa, torna-se fulcral observar se as ementas das disciplinas do curso estão de acordo com o que propõe a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que tornou obrigatória a inclusão do tema "história e cultura afro-brasileira" no currículo escolar. Lembrando que é importante que as instituições de ensino cumpram com o seu papel na construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Diante do estudo proposto, notou-se que o Curso Técnico em Alimentos do IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, está estruturado em regime anual, com a matriz curricular dividida em três anos, perfazendo um total de 3.888 horas (Base

Nacional Comum, formação específica e estágio).

Analisamos apenas as disciplinas da base comum curricular, no intuito de localizar de que forma estão estabelecidos os estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tendo como referência a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), em que são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Observamos que as ementas do curso convergem com o que determina a legislação e os princípios básicos da educação profissional e tecnológica, para não correr o risco de afetar a legitimidade do que determina a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, verificamos que a temática étnico-racial, para o primeiro ano do Curso Técnico em Alimentos, está contemplada nas ementas das disciplinas de História e Sociologia.

Na ementa da disciplina de Sociologia do primeiro ano, encontramos a seguinte redação: "Desigualdades regionais brasileiras; Mudança social: estrutura social, comportamentos e cultura" (IF SUDESTE MG, 2023, p. 17). No segundo ano, a ementa da mesma disciplina também faz referência ao tema, com a seguinte descrição: "O trabalho e as desigualdades sociais no Brasil" (IF SUDESTE MG, 2023, p. 31). Já no terceiro ano, o tema étnico-racial aparece novamente na ementa de Sociologia, destacando: "As desigualdades sociais, de gênero e étnicas no Brasil" (IF SUDESTE MG, 2023, p. 46).

Apesar de a temática étnico-racial e as desigualdades sociais serem mencionadas nas ementas de algumas disciplinas, principalmente Sociologia, o tratamento dado é fragmentado e insuficiente. A concentração desse conteúdo apenas nessa disciplina indica uma abordagem

³ Para saber mais, consultar *site* do Departamento Acadêmico de Ciências e Tecnologia de Alimentos do IF Sudeste de Minas Gerais, *campus* Rio Pomba: <https://www.ifsudestemg.edu.br/riopomba/institucional/departamentos/ciencia-e-tecnologia-de-alimentos>. Acesso em: 10 nov. 2025.

limitada e pouco transversal. Além disso, é pre-ocupante que a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, não seja mencionada em nenhum item do projeto pedagógico. Essa omissão, somada à ausência de referências bibliográficas que tratem diretamente das questões étnico-raciais, revela uma lacuna importante no cumprimento das diretrizes legais e no aprofundamento dessas discussões no currículo. A falta de informações claras sobre os mecanismos de implementação dessa lei enfraquece o potencial formativo do curso, comprometendo a construção de uma consciência crítica dos alunos sobre as desigualdades étnico-raciais e sociais no Brasil.

Reiteramos que a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), alterada pela Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), foi criada com o intuito de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo promulgada como uma medida de reparação emergencial, diante das consequências negativas causadas por décadas de negligência em

relação a políticas públicas que promovessem a inclusão de jovens negros na educação e no mercado de trabalho. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

4.2 Análise da relação candidato por vaga para o processo seletivo

Retornando aos objetivos da pesquisa, analisaremos, a partir de agora, o quantitativo de estudantes que ingressaram no Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio através das cotas sociorraciais. Como recorte temporal, elegemos o ano de 2017. A escolha por esse ano se deve ao nosso interesse em identificar, também, o quantitativo de estudantes cotistas que concluíram o curso. No edital para o processo seletivo de 2017, as vagas foram ofertadas conforme mostra a Tabela 1.

TABELA 1 – Relação candidato por vaga para os cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, com destaque para o Curso Técnico em Alimentos

Curso	Vagas grupos C, E	Número de inscritos C	Número de inscritos E	Relação candidato/vaga C	Relação candidato/vaga E
Agropecuária	6	5	1	0.88	1.75
Alimentos	6	9	9	1.50	1.50
Informática	6	9	15	1.50	2.50
Meio ambiente	6	10	6	1.67	1.00
Zootecnia	6	19	16	3.17	2.67

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Edital n. 11/2017-1, de 6 set. 2016.

Salientamos que, no Edital n. 11/2016, de 6 de setembro de 2016 – processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos presenciais –, os grupos de cotas eram denominados: A, B, C, D, E e F. Consta no edital que o total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, pertencentes aos grupos de concorrência C e E, deve estar de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE (2010). Para esse edital, essa correspondência é de 54% da população do estado de Minas Gerais,

e a descrição de cada grupo de concorrência foi apresentada da seguinte forma:

Grupo C – As vagas deste grupo de concorrência destinam-se a:

I. Estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II. Estudantes com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a R\$1.320,00 *per capita* (mil trezentos e vinte reais), ou seja, 1,5 salários-mínimos por pessoa; e

III. Estudantes que **se autodeclararem** pretos, pardos ou indígenas (PPI).

Grupo E – As vagas deste grupo de concorrência destinam-se a:

IV. Estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental completo em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ou estudantes que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

V. Estudantes com renda familiar bruta mensal superior a R\$1.320,00 *per capita* (mil trezentos e vinte reais), ou seja, 1,5 salários-mínimos por pessoa; e

VI. Estudantes que **se autodeclararem** pretos, pardos ou indígenas (PPI) (IF SUDESTE MG, 2016, p. 3, grifos nossos).

Podemos concluir que o grupo C se refere à inclusão social, destinando-se a estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas ou da Educação de Jovens e Adultos, de modo a promover equidade e acesso para aqueles em situações mais vulneráveis. Em contraste, o grupo E foca o apoio à diversidade, abrangendo estudantes que, apesar de se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas, têm uma renda familiar superior a 1,5 salários-mínimos por pessoa. Isso assegura que estudantes de grupos etnicamente diversos, mas com melhores condições econômicas, também tenham acesso às vagas, promovendo a inclusão de diferentes estratos sociais dentro desses grupos.

Na Tabela 1, estão detalhados os cursos e o número de vagas nos cursos técnicos integrados,

bem como a relação candidato por vaga para os cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG, *campus* Rio Pomba, com destaque para o Curso Técnico em Alimentos. Podemos observar, na Tabela 1, que o número de vagas ofertadas para os dois grupos de concorrência com recorte racial foi de 12 vagas. Quanto ao número de inscritos, temos o total de 18 estudantes, sendo nove inscritos em cada categoria, o que significa que as vagas não foram suficientes para incluir todos aqueles que se inscreveram no processo seletivo. Portanto, mais uma vez, a questão da seletividade para o acesso continua deixando estudantes de fora dos bancos escolares.

Outro ponto observado nos revelou que, quase na maioria dos cursos, a categoria com o maior número de inscrições é o grupo C (L2), ou seja, aqueles com renda familiar igual ou menor que um salário-mínimo por mês.

4.3 Análise comparativa da situação acadêmica dos estudantes do curso técnico integrado em alimentos ingressantes em 2017

Como proposto no objetivo da pesquisa, passamos, agora, às análises comparativas da situação acadêmica dos estudantes pela categoria "ampla concorrência e cotistas". Para tal, solicitamos à Coordenação Geral de Assuntos e Registros Acadêmicos a situação acadêmica dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Alimentos que ingressaram no ano de 2017.

Tabela 2 – Situação acadêmica dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Alimentos – 2017

2017	Total de matrículas	Número de concluintes	Não concluintes
Ampla concorrência	23	19	04
Escola pública, sem comprovação de renda	04	03	01
Escola pública, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo	05	04	01
Pretos, pardos e indígenas, sem comprovação de renda (grupo E)	02	01	01

Pretos, pardos e indígenas, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo (grupo C)

04

03

01

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Na Tabela 2, observamos que, na categoria ampla concorrência, aproximadamente 82,6% dos estudantes concluíram o curso, o que representa 19 concluintes de um total de 23 alunos. Por outro lado, cerca de 17,4% dos estudantes não concluíram o curso. Já na categoria "escola pública, sem comprovação de renda", observamos uma proporção de concluintes de aproximadamente 75%, com 25% de reprovações.

Na categoria "escola pública, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo", a taxa de conclusão é de 80%, indicando uma *performance* um pouco melhor em comparação com "escola pública, sem comprovação de renda". No entanto, ainda existe uma taxa de não conclusão de 20%.

Já em "pretos, pardos e indígenas, sem comprovação de renda", a proporção de concluintes é de 50%. Essa taxa é mais baixa em comparação com os dois grupos anteriores, sugerindo a existência de desafios adicionais enfrentados por esse grupo. Ainda, na categoria "pretos, pardos e indígenas, com renda inferior a 1,5 salário-mínimo", a proporção de concluintes é de 75%, ou seja, 25% não concluíram.

Podemos inferir que há uma variação significativa nas taxas de conclusão entre os diferentes grupos de concorrência, evidenciando desigualdades persistentes, especialmente entre estudantes pretos, pardos e indígenas. Essas diferenças revelam desafios estruturais que afetam o desempenho acadêmico de cada grupo. A "ampla concorrência" apresenta a maior taxa de conclusão (82,6%), enquanto as categorias "escola pública, sem comprovação de renda" e "pretos, pardos e indígenas, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos" registram proporções mais elevadas de não concluintes (25%), indicando que, embora a política de cotas amplie o acesso, ela ainda precisa de ajustes para garantir maior equidade na conclusão dos cursos.

5 PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Com o objetivo de investigar as ações institucionais existentes nas diretorias de ensino, de pesquisa e de extensão do *campus* Rio Pomba do IF Sudeste de Minas Gerais, que tragam, para além do acesso, propostas para a redução das desigualdades, tanto raciais como educacionais, que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes, foi enviado às diretorias um questionário. Esse questionário foi realizado via Google Forms e ficou disponível para preenchimento nos meses de março e abril de 2023. Apresentaremos, nesta seção, uma análise dos depoimentos dos diretores de ensino, pesquisa e extensão. Para identificar as falas dos respondentes, adotou-se a seguinte convenção: DDE para diretor de ensino; DIREX para diretor de extensão; e DPPG para diretor de pesquisa e pós-graduação.

Questionadas a respeito da existência de ações voltadas, especificamente, para estudantes do grupo, isto é, pretos, pardos e indígenas (PPIs), nos cursos técnicos integrados, com foco na permanência e no êxito, as diretorias de ensino e de extensão afirmaram que existem tais ações, enquanto a diretoria de pesquisa respondeu que não existem.

Quando perguntada a respeito de quais são as ações existentes, a diretoria de ensino informou que:

Nos últimos anos, têm sido promovidos projetos de ensino que buscam o envolvimento e a discussão da cultura afro. Nos editais de assistência, a instituição não detém cotas, mas oferece apoio a todos os estudantes. Como a reitoria tem lançado, anualmente, um edital específico para projetos de ações afirmativas e o recurso destinado aos campi tem sido cada vez menor (17 mil reais para bolsas a serem divididos entre todos os projetos a serem custeados em 1 ano) (DIREX, 2023, comunicação pessoal).

Observamos que, por meio do *campus*, as ações se limitam aos projetos de ensino e de assistência estudantil, que, apesar de serem ações importantíssimas, não garantem o fomento nem

mesmo a mobilização de ações que tenham foco, especificamente, em estudantes do grupo – PPIs.

Já a diretoria de extensão relata que:

No ano passado, foi publicado o Edital PROEX 02/2022 (Edital de Adesão ao Programa de Extensão) “O Brasil é o café e o café é o negro”: políticas extensionistas em prol do protagonismo negro, letramento racial em diálogo com o setor cafeeiro, cujo objetivo foi apoiar o desenvolvimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IF Sudeste MG no âmbito do Programa de Extensão e voltadas à criação de espaços formativos nos quais possam ser realizadas ações que deem visibilidade à contribuição da população negra para a construção da sociedade brasileira e em especial para a cadeia produtiva do café. Espaços esses que serão construídos por meio do diálogo com pequenos produtores, cooperativas, famílias, jovens, instituições da sociedade civil e escolas públicas das regiões de atuação do IF Sudeste MG. Além disso, estava prevista a vinda de alguns indígenas no final do ano passado por meio de ações de projeto e articulação com o campus Santos Dumont, mas, por conta das restrições orçamentárias do final do ano, a ação não pôde ser realizada, apesar de ter sido prevista (DIREX, 2023, comunicação pessoal).

Percebemos, no depoimento de DIREX, o desenvolvimento de ações/projetos com foco no fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); no entanto, houve dificuldades na execução, por conta de restrições orçamentárias.

A respeito do modo como a temática da inclusão, do racismo e da diversidade, no *campus* Rio Pomba, tem sido tratada, destacamos o depoimento da diretoria de pesquisa:

Infelizmente, apenas têm sido utilizadas as cotas destinadas a esse segmento. Precisamos aprofundar muito mais nesta temática e fazer além do que a lei determina. Não adianta dar vagas se não dermos condições de permanência deles dentro da instituição (DPPG, 2023, comunicação pessoal).

Esse depoimento evidencia que, apesar de todo o esforço institucional, ainda são necessários atenção e investimento em ações que tenham como foco central superar o histórico de abandono dessa população, cujas consequências se traduzem em discriminação e possíveis situações de fracasso escolar.

Essas ações têm sido tratadas em nível de diretoria de extensão por meio de programas, projetos e eventos que visam discutir, conscientizar e desenvolver ações com essas temáticas, por exemplo, o Clube de Leitura, projeto de extensão do campus, trabalhou as leituras de Quarto de despejo e Carta para minha vó, que, dentre outras questões, trazem para discussão temas como ancestralidade negra e os desafios de criar filhos numa sociedade racista. Além disso, projetos com a agricultura familiar, por meio da capacitação, foram desenvolvidos em comunidades quilombolas do município e entorno, dentre outras ações (DIREX, 2023, comunicação pessoal).

Referentemente à existência de espaços abertos à comunidade acadêmica para debates sobre o tema racial, as diretorias de ensino, de pesquisa e de extensão fazem referências, em seus depoimentos, ao NEABI, conforme os trechos a seguir.

Os espaços estão abertos, mas ainda com poucas ações realizadas. No último ano, o NEABI foi convidado pela diretoria de ensino a realizar um evento, mas não foi possível sua realização. Falta envolvimento por parte da comunidade acadêmica e muitas ações se sobrepõem (DDE, 2023, comunicação pessoal).

Temos na instituição projetos desenvolvidos que valorizam e debatem essas questões, como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), que hoje é coordenado por um servidor da DPPG (Departamento de Pesquisa e Pós-graduação) (DPPG, 2023, comunicação pessoal).

A diretoria de extensão tem participado desses debates/discussões por meio dos projetos e eventos como os que foram listados: Clube de Leitura, NEABI campus Rio Pomba, Capacitação Agricultura Familiar etc. (DIREX, 2023, comunicação pessoal).

No depoimento anterior, constatamos que apenas uma das diretorias procura desenvolver debates/discussões, com foco no tema racial, que vão além do NEABI. Percebe-se a necessidade de melhor articulação entre o NEABI e as ações de cada diretoria.

Podemos constatar que existem, no âmbito das diretorias de ensino e de extensão, ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes do grupo – PPIs. No entanto, percebem-se indícios de falta de articulação de um trabalho integrado entre as diretorias de ensino, de pesquisa e de extensão.

A conclusão sobre as percepções das diretorias de ensino, pesquisa e extensão do *campus* Rio Pomba, do IF Sudeste de Minas Gerais, aponta

para a existência de ações voltadas para a inclusão racial e educacional, mas revela uma falta de articulação mais profunda entre essas iniciativas e uma ausência de unidade ideológica entre as diretorias. Embora esforços tenham sido feitos para promover projetos que valorizam a identidade e a cultura afro-brasileira e indígena, essas ações carecem de um maior engajamento e de uma compreensão autêntica das vivências dos grupos a que se destinam.

Conforme observado, o desenvolvimento de projetos e eventos muitas vezes não conta com a presença de indivíduos que vivenciam diretamente essas realidades, o que pode resultar em uma abordagem superficial, sem uma conexão mais genuína com as necessidades e os desafios enfrentados pelos estudantes pretos, pardos e indígenas (PPIs). Segundo Gomes (2017), a condução dessas iniciativas por pessoas fora do contexto autêntico tende a criar uma narrativa que, embora bem-intencionada, não reflete plenamente a profundidade das questões enfrentadas.

Assim, é necessário não apenas um maior alinhamento e integração entre as diretorias, mas também a inclusão de vozes e perspectivas de indivíduos diretamente afetados, o que possibilitaria uma abordagem mais eficaz e enraizada no combate às desigualdades raciais e educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o projeto pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, observamos que, apesar de constar na redação do projeto político-pedagógico institucional "efetivar as Leis n. 10.639 (Brasil, 2003) e n. 11.645 (Brasil, 2008) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena", ao analisarmos as ementas das disciplinas do curso, notamos que os conteúdos relacionados ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira são encontrados apenas em algumas disciplinas, como Artes, Sociologia e História, de maneira isolada. Ainda, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) não é mencionada em nenhum item do projeto pedagógico do curso,

e há poucas informações sobre os mecanismos para seu cumprimento.

Com relação às referências bibliográficas utilizadas, percebe-se a ausência de autores que abordam diretamente as questões étnico-raciais. É importante ressaltar que a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), alterada pela Lei n. 11.645 (Brasil, 2008), foi criada com o intuito de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A lei foi promulgada como uma medida de reparação emergencial, diante das consequências negativas causadas por décadas de negligência em relação a políticas públicas que promovessem a inclusão de jovens negros na educação e no mercado de trabalho. Portanto, é crucial que a instituição reavalie seus projetos pedagógicos dos cursos ofertados.

A pesquisa de campo, realizada por meio de questionários aos diretores de ensino, pesquisa e extensão, trouxe reflexões que nos ajudaram a compreender como o *campus* Rio Pomba se relaciona com as questões étnico-raciais e os seus projetos para permanência e êxito de estudantes cotistas raciais. Consideramos a necessidade de articulação/aproximação das diretorias aos NEABIs para proporem, juntos, ações para permanência e êxito desses estudantes.

Algumas informações trazidas pelos participantes afirmam a posição ocupada pelo *campus* Rio Pomba, no cenário da educação, como uma instituição que busca o respeito à diversidade e à inclusão nas ações que correspondem aos objetivos traçados nos documentos oficiais. Isso inclui a busca efetiva de uma educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo, que, por ser estrutural, exige um comprometimento político e ético de todos os atores sociais. No entanto, muitas orientações, que constam em alguns documentos, na prática, não são plenamente aplicadas.

As análises realizadas em torno da situação acadêmica dos estudantes cotistas raciais do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio indicaram que as cotas foram eficazes, pois

o aproveitamento dos estudantes foi semelhante ao dos estudantes que ingressaram pela ampla concorrência.

Concluindo, podemos dizer que a implementação das cotas raciais representa um avanço no âmbito dos direitos humanos e sociais, contribuindo para desmantelar a hierarquização histórica racial e de classes existente no país. É inegável que a universalização do sistema de cotas ainda não está plenamente estabelecida; contudo, podemos afirmar que ela desempenha um papel fundamental no processo de inclusão dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. M. F. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. Lei n. 12.711 de 29 de agosto 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. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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/L10639.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARNEIRO, S. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. Caderno CRH: Caderno do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 36, p. 209-15, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COSTA, E. V. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CRUZ, S. M. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 21-33.

CUNHA J. H. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrobrasileiros. In: LIMA, I. C. et al. (org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999. n. 6.

FERNANDES, H. Prefácio. In: CARDOSO, F. H. *Côr e Mobilidade Social em Florianópolis*. São Paulo, 1960. p. 11-23.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. *Uma história da cultura Afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Edital nº 11/2017-1 – Técnico Presencial. Juiz de Fora (MG), 06 set. 2016. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/copese/edicoes-anteriores/copy_of_2018/10-semester/editais-e-retificacoes/edital_n_11_2017_1_tecnico-presencial.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025. Belo Horizonte: IF SUDESTE MG, 2021. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio – Campus Rio Pomba*. Rio Pomba, 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQz-zrpvcpfy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MORAES, J. Guia de São Luís do Maranhão. São Luís: Lithograf, 1995.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9968/11540>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MUNANGA, K.; GOMES, Nilma L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

PINTO, R. P. Movimento Negro e educação do negro: ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/936/941>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMÃO, J. (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

SANTOS, B.; MENESES, P. (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Rita Luisa de Oliveira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Auxiliar de Nutrição e Dietética no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Possui experiência na área de Educação.

Marcos Pavani de Carvalho

Pró-reitor de Ensino no IF Sudeste de Minas Gerais. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhangüera de São Paulo (UNIAN, 2016), Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2008) e Licenciado em Matemática pela Universidade de Rio Verde (2004). Atuou como Diretor de Ensino do Campus Rio Pomba (2017-2021) e Coordenador de Mestrado Profissional em EPT em Rede Nacional (2021-2025). É docente em cursos de graduação e pós-graduação na instituição.

Ana Paula Lelis Rodrigues de Oliveira

Diretora de Ensino no IF Sudeste de Minas Gerais. Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Possui também graduação em Química (Bacharelado e Licenciatura) pela UFV, com experiência em métodos analíticos e propriedades termodinâmicas de polímeros. É docente em cursos técnicos, graduação e pós-graduação na instituição.

Endereço para correspondência

IF Sudeste de Minas Gerais
Campus Rio Pomba
Av. Dr. José Sebastião da Paixão
Lindo Vale, 36180-000
Rio Pomba, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.