



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS**

ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 NOS IFETS (2014-2019)**

**BELÉM-PA
2020**

ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 NOS IFETS (2014-2019)**

Tese Doutoral apresentada à Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho

**BELÉM-PA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

F383e Ferreira, Anne de Matos Souza
Um estudo sobre a política de ação afirmativa: : A
implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets (2014-2019)
/ Anne de Matos Souza Ferreira. — 2020.
256 f. : il. color.

Orientador(a): Prof.ª, Dra. Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré
Baía Coelho

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação
Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2020.

1. Política de Ação Afirmativa. 2. Implementação. 3.
Lei n.º 12.711/2012. 4. Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia. I. Título.

CDD 370

ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: A
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 NOS IFETS (2014-2019)**

Tese Doutoral apresentada à Linha de Pesquisa Práticas Docentes e Diversidade, Área de Concentração Educação em Ciências, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, construída sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA)
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva (UFPA)
Avaliador Interno do PPGECM

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues de Lucena (UFPA)
Avaliadora Interna do PPGECM

Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Breno Baía Magalhães (UFPA)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes (UFPA)
Suplente Avaliador Interno do PPGECM

Prof.^a Dr.^a Nicelma Josenila Costa de Brito (UFRA)
Suplente Avaliadora Externa

DEDICATÓRIA

Aos meus tios José Antônio Fernandes de Matos, Edinaldo Fernandes de Matos e Laert Rogério Neves (*in memoriam*), pelo apoio incondicional no decorrer da minha trajetória educacional. Eles estiveram presentes em muitos momentos especiais e, embora hoje estejam ausentes, eternamente ficam nas minhas lembranças e no meu coração.

Ao meu esposo Wendell, que me acompanhou durante toda a minha trajetória educacional desde o Ensino Médio, passando pela Graduação e pelo Mestrado até o Doutorado. Neste último desafio, ele não mediu esforços e se dispôs generosamente a me acompanhar durante a minha estada em Belém. Contribuiu, no decorrer deste percurso, com a sua presença física, com a realização de algumas demandas e com o seu apoio afetuoso e incondicional em todos os momentos. Não tenho palavras para expressar o meu amor e a minha eterna gratidão a você!

AGRADECIMENTOS

A construção de um objeto de pesquisa não se produz “de uma assentada” (BOURDIEU, 2009). No percurso de realização de um estudo deparamo-nos com inúmeras vivências e aprendizagens. No meu caso, sem dúvida, estas não seriam possíveis sem a participação dos agentes que, direta e/o indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder fé, coragem e saúde para enfrentar todos os desafios ao longo destes quatro anos. À Nossa Senhora, mãe doce, singela e pura, que com o seu manto sagrado me protegeu, permitindo que eu concluísse mais esta etapa de estudos.

Em especial, agradeço à minha estimada Orientadora, a Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, pela confiança depositada em mim desde o nosso primeiro contato no ano de 2015. Serei eternamente grata à senhora por me acolher afetuosamente como sua orientanda e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Gera/UFPA). No decorrer deste percurso, a senhora me proporcionou momentos de vivências e aprendizagens que eu jamais imaginaria que seria possível experimentar nos estudos de Doutorado. As suas críticas pertinentes ao trabalho desenvolvido, a abertura para todas as sessões de orientações e momentos pedagógicos que fossem necessários e todos os seus estímulos e palavras de afeto e incentivo me possibilitaram vislumbrar que este percurso poderia ser exitoso. Assim, posso afirmar que a sua presença contribuiu muito para a minha trajetória profissional e pessoal. Muitíssimo obrigada, Professora, por ter conduzido este processo com seriedade e dedicação. Faço votos de que a nossa parceria se estenda a cada dia e que possamos desfrutar de outros momentos de vitória como este.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), na figura do Coordenador, Prof. Dr. Iran Abreu Mendes, e de todos os Professores que contribuíram, no decorrer deste percurso, para a minha formação profissional. De igual modo, externo minha gratidão aos Servidores Técnicos-Administrativos Gilcinaldo Sanches e João Marcelo Cal, pela atenção e

presteza no atendimento às demandas, procedimentos burocráticos, requeridas por minha Orientadora e por mim.

Agradeço ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), em especial ao *Campus* Pontes e Lacerda, pela concessão da minha liberação para os estudos de Doutorado.

Sou imensamente grata aos Professores Prof^a. Dr^a. Isabel Rodrigues de Lucena, Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva, Prof. Dr. Breno Baía Magalhães e Prof. Dr. Ayhas Siss, que se dispuseram, a convite da Prof.^a Wilma, a me acompanhar em todo o percurso de desenvolvimento deste estudo. Agradeço pelas críticas pertinentes e pelas contribuições enriquecedoras que serviram de estímulo à reflexão e subsidiaram também algumas das incorporações realizadas nas etapas de desenvolvimento do estudo.

Agradeço aos integrantes do Núcleo Gera, em especial ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, pelas prestimosas interlocuções advindas dos “Seminários de Atelier de Pesquisa”, e à Prof^a. Dr^a. Nicelma Josenila Costa de Brito, pela precisão na leitura do trabalho e pelas sugestões valiosas no Exame de Qualificação.

Agradeço aos bolsistas de iniciação científica Tullyo Lobato e Patrícia Simith, pelo companheirismo no auxílio de muitas demandas, pelos momentos de descontração e pelas palavras de afeto e incentivo.

Agradeço aos colegas do PPGCEM Franciney Palheta, Gilvana de Souza, Esmeraldo Pires e Maria Alice Feio Messias, pelas profícuas trocas de experiências e pelas palavras de apoio.

Agradeço a Aline Gaspar Pereira, pelo esmero demonstrado na revisão deste trabalho e por externar, na posição de leitora, a sua opinião acerca deste estudo.

Agradeço a Dálete Cristiane de Albuquerque, pelo profissionalismo na realização do trabalho de diagramação do texto.

Fui beneficiada pela generosidade do meu colega de trabalho do IFMT, *Campus* Pontes e Lacerda, Erisvaldo Marques Parangaba, que se dispôs a elaborar com perfeição um banco de dados para que eu utilizasse no desenvolvimento deste

estudo. A você, o meu agradecimento especial e caloroso. Saiba que o admiro como pessoa e como profissional que é.

O desafio de me aventurar nos estudos de Doutorado em outro estado me possibilitou a estar próxima de pessoas especiais, às quais eu serei eternamente grata.

Meu muitíssimo obrigado ao meu colega Felipe Alex Santiago Cruz, pessoa generosa que me acolheu prontamente desde o início da minha estada em Belém. Minha gratidão a você pelo companheirismo e por compartilhar comigo muitos momentos de vivências e aprendizagens neste percurso.

A Marcela Silva da Conceição – sem sombra de dúvida, posso dizer “minha amiga paraense de coração”. A distância que hoje nos separa não nos impossibilita de estreitarmos ainda mais nossos laços de afeto e amizade. Generosamente, Marcela me acolheu em sua família nos momentos em que a saudade dos meus familiares me deixava emocionalmente fragilizada. Ela esteve comigo em todos os momentos neste percurso de quatro anos e compartilhei com ela algumas das minhas inquietações acadêmicas e pessoais. Jamais esquecerei toda a atenção e afeto dispensados por você e por seus familiares à minha pessoa.

Sou grata a Rafael Saldanha, pelas profícuas interlocuções acerca deste estudo, pela atenção e pelo carinho que teve comigo no decorrer deste percurso.

Meus agradecimentos a Janiby Oliveira, Daliane Pantoja, Daniela Silva, Simone Cordeiro, Luciane Ribeiro, Carolina Veiga e Juliana Galdino, pela convivência afetuosa e pelos momentos de descontração no Condomínio Fit Mirante do Parque.

Aos amigos Fernando de Albuquerque e Ilaíde de Albuquerque, sou grata pelo apoio logístico durante a minha estada em Belém e pelos momentos de convivência desfrutados neste percurso.

Ao casal de amigos Calebe do Nascimento e Camila Donadon, que estiveram comigo demonstrando apoio afetivo e me proporcionando momentos agradáveis de lazer. A companhia deles me proporcionou conhecer muitos lugares e maravilhas paraenses!

Meus sinceros agradecimentos a todos os integrantes do Núcleo Gera que não mediram esforços para prestarem um apoio afetivo à minha pessoa no dia da defesa e minha gratidão em especial a Brenda Fortes pelo apoio logístico nesse momento tão especial.

Aos que fisicamente não puderam estar comigo durante todo este percurso, mas que se prontificaram a me apoiar com ações que fizeram toda a diferença para que eu concluísse com êxito os estudos de Doutorado:

Aos casais de amigos Marcelo de Arruda e Elaine Cristina da Costa Arruda; Bernardo Biesseck e Rosicléia Santos. Vocês demonstraram, no decorrer deste percurso, por meio de gestos simples, o verdadeiro sentido da amizade. Minha gratidão a vocês!

À minha amiga Sílvia Maria Stering, companheira de muitas lutas desde a minha trajetória no Mestrado: a você, o meu afeto, respeito e admiração pela pessoa e profissional que você é. Tenho orgulho de tê-la como amiga e colega de profissão.

Ao meu amigo Eberton de Freitas, companheiro com quem divido algumas de minhas inquietações profissionais e pessoais. Obrigado pelas palavras de incentivo nos momentos de incertezas e preocupações.

À minha amiga Maristela Abadia Guimarães, pelo apoio afetivo e pelos diálogos estabelecidos no decorrer deste percurso. O ensejo de realização deste estudo partiu de momentos compartilhados durante as nossas experiências de reflexões e estudos no Núcleo de Estudos Maria Dimpina Lobo Duarte (Neab/IFMT).

Aos amigos de longa data Jucélia Vieira, Alessandra Hipólito, Ana Maria Rosa, Márcia Cristiane Ribeiro, Ana Paula Batista Silva de Lima, Marcos Paulo Lima, Fernanda Santana, Sirleide Moreira, Joscélma Ermínia e Rodolfo da Costa. A vocês minha gratidão pelo apoio afetivo e pelas energias positivas recebidas.

A Viviane Duarte, Liomarques da Cruz, Márcia Antonia de Souza, Nilda dos Santos, Isabel Cristina Silva, Cristina Nakamura, Bruna Santos, Lucimar Murtinho, Epaminondas Magalhães, Melissa Henares, Manuela Arruda Nunes da Silva e Simone Lima a vocês meus sinceros agradecimentos pelos incentivos e pela confiança depositada em mim para a concretização deste percurso.

Aos meus pais Nilson e Maria Plácida e, de igual modo, a meus tios Adelcino e Nilza, meu segundo pai e minha segunda mãe, que me apoiaram incondicionalmente neste percurso, mesmo nos momentos de aflição provocados pela minha ausência. Não tenho dúvidas de que as suas orações me fizeram ter forças diante de todos os desafios. O amor que tenho por vocês é imortal!

Às minhas irmãs Cristina e Cristiany, ao meu cunhado Raimundo e à minha sogra Vanil. Todos vocês não mediram esforços de apoio afetivo à minha pessoa para a concretização deste percurso. Carinhosamente, para aliviar as minhas saudades, se dispuseram a me visitar durante a minha estada em Belém. Sou eternamente grata por cada oração e pelas energias positivas recebidas. A vocês a minha admiração e o meu afeto!

Agradeço às minhas tias Nísia e Nilzete, pelo carinho e pelas palavras de incentivo. Saibam que admiro muito vocês!

E por que não mencionar nesse espaço o apoio espiritual, por meio das pregações, orações e conselhos valiosos, que obtive no decorrer desse percurso dos missionários apresentadores do Programa Sorrindo para a Vida, da Canção Nova, Márcio Mendes; Ana Paula Guimarães e Valdênia Vieira.

E por fim não menos importante, externo aqui o meu amor inefável pelo meu sobrinho querido Ulisses, razão da minha dedicação aos estudos e da minha luta por dias melhores. Sou grata a você por compreender as minhas ausências em momentos especiais em sua vida, o que foi minimizado, em muitas circunstâncias, pelo nosso contato diário pelas redes sociais.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada em 12 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e a sua relação com a Lei n.º 12.711/2012. Para isso, partimos do entendimento de que, com a aprovação dessa lei, também conhecida como “Lei de Cotas”, buscou-se promover um maior acesso dos estudantes negros aos Ifets. Nesse contexto, a implementação de cotas raciais promoveu alterações substanciais nas práticas dessas instituições. A partir dessa proposição, sustentamos, neste estudo, a tese de que os *habitus* incorporados pelos agentes incumbidos dos processos de implementação da referida lei determinam a forma como eles concebem a legislação e a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets. Isso se justifica uma vez que os agentes responsáveis por elaborar, com a participação dos demais atores, as propostas com vistas à execução dessa lei, impõem, aos debates travados no campo educacional, modos de percepção acerca da legislação a ser implementada. Esses diferentes modos, internalizados sob a forma de *habitus*, engendram as práticas institucionais em relação à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nesses *espaços sociais*. Com o ensejo de sustentarmos essa tese, recorreremos ao aporte metodológico proposto por Laurence Bardin (2016), a técnica de análise de conteúdo, para a sistematização e a categorização dos dados. Além disso, valemos da literatura especializada e da legislação para discutirmos sobre política de ação afirmativa e das noções conceituais de Pierre Bourdieu (1996; 2004; 2009) de *campo* e de *habitus*. Tais noções subsidiaram as nossas análises sobre os *habitus* incorporados às práticas institucionais pelos agentes durante os processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012 no campo educacional dos 12 Ifets pesquisados. Os resultados obtidos com o presente estudo demonstraram que tais *habitus*, no período que antecede a implantação da lei, não diferem dos que foram utilizados pelas universidades públicas nas primeiras iniciativas de adoção de modalidades de ação afirmativa. Observa-se a predominância também da utilização do critério social e econômico para a seleção dos estudantes beneficiários da política de ação afirmativa em questão. Em relação à incorporação dos preceitos da Lei n.º 12.711/2012 ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador das ações institucionais, identificamos que as menções incorporadas a esse documento pelos agentes elaboradores sinalizam uma predominância dos critérios social e econômico, ao se reportarem à política de ação afirmativa implementada no campo educacional.

Palavras-chave: Política de Ação Afirmativa. Implementação. Lei n.º 12.711/2012. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the affirmative action policy of racial quotas implemented in 12 Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology (Ifets) and the relationship of such policy with the Law 12.711/2012. In order to this so, we assume that, with the approval of this law, also known in Brazil as the “*Lei de Cotas*” (“Quota Law”), a greater access of black students to the Ifets was promoted. In this context, the implementation of racial quotas guaranteed consubstantial changes in the practices of these institutions. Based on this proposition, we support, in this study, the thesis that the *habitus* incorporated by the agents responsible for the implementation of the mentioned law determine the way they conceive the legislation and the implementation of this affirmative action in the Ifets. This is justified since the agents responsible for elaborating, with the participation of the other actors, proposals for the implementation of this law, impose, on the debates held in the educational field, ways of perceiving the legislation to be implemented. These different modes, internalized in the form of *habitus*, engender institutional practices in relation to the affirmative action policy of racial quotas implemented in these social spaces. In order to support this thesis, we used the methodological approach proposed by Laurence Bardin (2016), the technique of content analysis, for the systematization and categorization of data. In addition to that, we used specialized literature and legislation to discuss affirmative action policy and Pierre Bourdieu's (1996; 2004; 2009) conceptual notions of *field* and *habitus*. Such notions supported our analysis of the *habitus* incorporated in institutional practices by agents during the implementation processes of Law 12.711/2012 in the educational field of the 12 Ifets surveyed. The results obtained with the present study demonstrated that such *habitus*, in the period before the implementation of the law, do not differ from those used by public universities in the first initiatives to adopt modalities of affirmative actions. There is also a predominance of the use of social and economic criteria for the selection of students who will benefit from this affirmative action policy. In relation to the incorporation of the provisions of Law 12.711/2012 to the Institutional Development Plan (PDI), the guiding document for institutional actions, we identified that the mentions incorporated into this document by the agents signal a predominance of social and economic criteria, when these agents refer to the affirmative action policy implemented in the educational field.

Keywords: Affirmative Action Policy. Implementation. Law 12.711/2012. Federal Institutes of Education, Science and Technology.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la política de acción afirmativa, la modalidad de cuotas raciales, implementada en 12 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (Ifets) y su relación con la Ley n.º 12.711 / 2012. Para ello, partimos de la comprensión de que con la aprobación de esa ley, también conocida como "Ley de Cuotas", se buscó promover un mayor acceso de los estudiantes negros a los Ifets. En este contexto, la implementación de cuotas raciales promovió cambios consustanciales en las prácticas de esas instituciones. Con base en esa propuesta, apoyamos en este estudio, la tesis de que el *habitus* incorporado por los agentes responsables de los procesos de implementación de esa ley determinan la forma en que conciben la legislación y la implementación de esta política de acción afirmativa en los Ifets. Esto se justifica, ya que los agentes responsables de la redacción con la participación de los demás actores, de propuestas para la implementación de esta ley, imponen, en los debates que se realizan en el campo educativo, formas de percepción sobre la legislación a implementar. Esos diferentes modos, internalizados en forma de *habitus*, engendran prácticas institucionales en relación con la política de acción afirmativa, la modalidad de cuotas raciales, implementadas en estos espacios sociales. Para sustentar esa tesis, utilizamos el apoyo metodológico propuesto por Laurence Bardin (2016), la técnica de análisis de contenido, para la sistematización y la categorización de los datos. Además, utilizamos la literatura y la legislación especializadas para discutir la política de acción afirmativa y las nociones conceptuales de Pierre Bourdieu (1996; 2004; 2009) de *campo* y *habitus*. Tales nociones respaldaron nuestro análisis del *habitus* incorporado en las prácticas institucionales por parte de los agentes durante los procesos de implementación de la Ley n.º 12.711 / 2012 en el campo educativo de los 12 Ifets encuestados. Los resultados obtenidos con el presente estudio demostraron que dicho *habitus*, en el periodo anterior a la implementación de la ley, no difiere de los utilizados por las universidades públicas en las primeras iniciativas para adoptar modalidades de acción afirmativa. También predomina el uso de criterios sociales y económicos para la selección de estudiantes que se benefician de la política de acción afirmativa en cuestión. En cuanto a la incorporación de las disposiciones de la Ley n.º 12.711 / 2012 al Plan de Desarrollo Institucional (PDI), documento que guía las acciones institucionales, identificamos que las menciones incorporadas a este documento por los agentes señalan un predominio de criterios sociales y económicos, al referirse a la política de acción afirmativa implementada en el campo educativo.

Palabras clave: Política de Acción Afirmativa. Implementación. Ley n.º 12.711 / 2012. Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de cadastro e acesso ao sistema e-SIC.....	57
Figura 2 - Tela de registro do pedido de informação via sistema e-SIC.....	58
Figura 3 - Tela de consulta e acompanhamento do pedido de informação.....	58
Figura 4 - Tela de consulta aos dados da resposta.....	59
Figura 5 - Tela de avaliação da resposta obtida.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Titulação dos agentes elaboradores.....	125
Gráfico 2 - Área de formação inicial dos agentes elaboradores.....	127
Gráfico 3 - Áreas de concentração dos grupos de pesquisa dos agentes elaboradores	130
Gráfico 4 - Produções científicas dos agentes elaboradores	131
Gráfico 5 - Qualificações das revistas.....	133
Gráfico 6 - Área de concentração das produções dos agentes elaboradores	134
Gráfico 7 - Temáticas abordadas nas produções dos agentes elaboradores	135
Gráfico 8 - Cargos ocupados pelos agentes elaboradores	139
Gráfico 9 - Tempo de serviço dos agentes elaboradores.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidades de ação afirmativa (AA) adotada nos Ifets no período de 2008 a 2011	94
Quadro 2 - Público-alvo das modalidades de ação afirmativa (AA) adotadas nos Ifets no Período de 2008 a 2011	98
Quadro 3 - Implantação da modalidade de cotas raciais nos Ifets no período de 2008 a 2013	100
Quadro 4 - Missão dos Ifets pesquisados	155
Quadro 5 - Objetivos e metas traçados nos PDIs (2014-2019) dos Ifets	170
Quadro 6 - Menções incorporadas aos PDIs (2014-2019)	191
Quadro 7 - Menções incorporadas aos PDIs (2014-2019) para ações e programas voltados à permanência dos estudantes	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos agentes elaboradores dos PDIs por Ifets.....	123
Tabela 2 - Área de formação final dos agentes elaboradores dos PDIs	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ação Afirmativa
ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Cadara – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefets – Centros Federais de Educação Tecnológica
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CGU – Controladoria Geral da União
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa
Codir – Colégio de Dirigentes
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conneabs – Consórcio Nacional dos Neabs
Consup – Conselho Superior
Copene – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CTC-ES – Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAS – Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores
Dfid – Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais
EPT – Educação Profissional Tecnológica
Erer – Educação para as Relações Étnico-Raciais
e-SIC – Sistema Eletrônico do Serviço de Acesso de Informação ao Cidadão
EUA – Estados Unidos da América
FIC – Formação Inicial e Continuada
Funai – Fundação Nacional do Índio
Geledés–Instituto da Mulher Negra
Gema – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
Gera – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Raciais
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
IFB – Instituto Federal de Brasília
IFCE – Instituto Federal do Ceará
Ifets – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF – Instituto Federal Fluminense
IFFAR – Instituto Federal da Farroupilha

IFMA – Instituto Federal do Maranhão
IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais
IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso
IFPA – Instituto Federal do Pará
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRO – Instituto Federal de Rondônia
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS – Instituto Federal de Sergipe
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSERTÃO – Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
IFTO – Instituto Federal do Tocantins
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Leafro – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros
MEC – Ministério da Educação
Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
Neabi/Numdi – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte
Neabs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
Nepre – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
Opas – Organização Pan-Americana de Saúde
PAA – Política de Ação Afirmativa
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
Planapir – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGECM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
Prodin – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PVNC – Pré-Vestibulares para Negros e Carentes
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp – Secretaria de Educação Especial
Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TAEs – Técnicos em Assuntos Educacionais
TCU – Tribunal de Contas da União
TEN – Teatro Experimental Negro
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
Uniafro – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições
Públicas de Educação Superior
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1. SEÇÃO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1.1 Motivações e a relevância deste estudo	27
1.2 Apontamentos sobre o aporte teórico-metodológico.....	42
1.3 Etapas percorridas na investigação	54
2. SEÇÃO II: POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL ...	63
2.1 Raça, classes sociais e desigualdades raciais: categorias norteadoras das discussões sobre política de ação afirmativa	63
2.2 Panorama da política de ação afirmativa no campo educacional	75
2.3 Política de ação afirmativa nos Ifets: apontamentos sobre o período em que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012	93
2.4 Os desafios para a permanência dos estudantes negros nos Ifets.....	103
3. SEÇÃO III: O PERFIL DOS AGENTES ELABORADORES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI 2014-2019) NOS IFETS	113
3.1 Marcos regulatórios para a elaboração do PDI	114
3.2 Apontamentos sobre os processos de elaboração do PDI nos Ifets	117
3.3 O perfil acadêmico dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets	123
3.4 O perfil profissional dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets	137
3.5 A vinculação dos agentes elaboradores do PDI com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) dos Ifets	142
4. SEÇÃO IV: A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA IMPLEMENTADA NOS IFETS: A DISPOSIÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012 NOS PDIS (2014-2019)	150
4.1 Os Ifets quanto à sua finalidade na perspectiva de uma política de inclusão	152
4.2 A missão dos Ifets.....	153
4.3 Objetivos e metas traçadas nos PDIS (2014-2019).....	168
4.4 Formas de acesso.....	189
4.5 Programas e/ou ações voltadas para a permanência	196
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS FATOS E OS DESAFIOS.....	201
6. REFERÊNCIAS.....	208

1. SEÇÃO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As marcas do regime escravista e do período pós-abolição constituíram-se como elementos estruturantes para as desigualdades raciais na sociedade brasileira, já que, com a suposta abolição da escravatura, os escravizados libertos foram deixados à própria sorte (FERNANDES, 2008) no contexto do sistema econômico vigente. Por outras palavras, não se assegurou a esse grupo racial a posição de cidadãos detentores de direitos. Pelo contrário, sob condições desumanas, eles foram inseridos na sociedade sem moradia, trabalho e meios de subsistência (SKIDMORE, 2012).

Devido a não corresponderem às exigências do mercado de trabalho por mão de obra qualificada, os escravizados libertos tiveram que se submeter a serviços pesados e insalubres, sem a menor possibilidade de ascensão econômica (SKIDMORE, 2012) e de mobilidade social¹ (PASTORE, 1979). Desse modo, as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos na passagem da escravização para um regime formalmente jurídico de liberdade e de igualdade foram abalizadas em virtude da não integração² desse grupo racial às possibilidades de transformação de ordem econômica, política e social no contexto do sistema capitalista (FERNANDES, 2008).

O aspecto formalmente jurídico da garantia de liberdade e de igualdade de condições e oportunidades para os escravizados libertos se contrapõe, na prática, a ações de opressão, discriminação e abandono em todas as esferas sociais. Como resultado dessa participação não igualitária no acesso a direitos sociais básicos de

¹ Definição apresentada por José Pastore (1979) como a mudança de *status* social de um indivíduo e/ou grupo para outro nível social.

² Essa integração, de acordo com Florestan Fernandes (2008), pautava-se a partir de duas perspectivas. Uma está relacionada a uma integração funcional, na qual a inserção do escravizado liberto dar-se-ia, a princípio, por intermédio da sua participação como integrante de um processo produtivo amplo e de uma divisão de trabalho complexa. Nesse cenário, o escravizado ocuparia um espaço específico na sociedade, de modo que seria identificado como integrado a ela. A outra perspectiva apontada pelo autor estaria vinculada a um corpo social e inter-relacionada a um conceito mais amplo e abrangente de cidadania, que possibilitaria a integração definitiva do negro na sociedade de classes, ou seja, a sua preparação para todas as formas sociais de vida organizada – entre elas, a competição no mercado de trabalho com os indivíduos brancos (FERNANDES, 2008).

sobrevivência e de bens materiais, deparamo-nos, ao longo dos anos, com um cenário marcado por disparidades econômicas e educacionais.

Os estudos de Florestan Fernandes (2008) e de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988; 1992; 1999) apontaram as graves consequências dessa exclusão social. Tais estudos denunciaram a posição subalterna do negro na sociedade brasileira e a tenacidade das desigualdades raciais. Além disso, as pesquisas realizadas desde 1990 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) também indicavam, por intermédio de indicadores sociais³, o quadro de exclusão social na sociedade brasileira dos indivíduos de *raça/cor* negra⁴ e a necessidade de formulação e de implementação de políticas públicas⁵ específicas que promovessem a inclusão desse grupo racial em todas as esferas sociais⁶.

Dessa maneira, com a divulgação desses indicadores sociais, impulsionaram-se ainda mais as reivindicações do Movimento Negro⁷ ao poder público em prol do reconhecimento de direitos, da reversão do quadro das desigualdades raciais e da valorização da população negra. Ao longo das últimas

³ Dentre esses, os indicadores educacionais de saúde, previdência social e assistência social, mercado de trabalho, trabalho infantil e juventude, habitação e saneamento, acesso a bens duráveis e exclusão digital, pobreza, distribuição e desigualdade de renda e gênero (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

⁴ Utilizaremos o termo “negro” neste trabalho para nos referirmos aos autodeclarados pretos e pardos, de acordo com as orientações do IBGE e da Lei n.º 12.228/2010, art. 1.º, inciso I. Essa opção justifica-se em virtude das semelhanças nos aspectos socioeconômicos e educacionais entre estes dois grupos. Pretos e pardos, em termos de desigualdades raciais, distanciam-se pouco entre si, em comparação aos brancos (PETRUCELLI, 2000; HENRIQUES, 2002) – daí a adoção dessa junção nos estudos sobre as relações raciais.

⁵ Nesse trabalho, partimos do entendimento de “políticas públicas” segundo o qual o Estado se responsabiliza por implantar, frente às demandas da sociedade civil, um projeto de Governo, por meio de programas e ações direcionados a setores específicos e público-alvo diverso (HOFLING, 2001). É importante mencionar que o processo de tomada de decisões do Governo em prol da implementação de uma política pública envolve a participação de diferentes órgãos públicos, movimentos e agentes sociais.

⁶ Em adendo a esse objetivo instituiu-se, por meio do Decreto n.º 4.228/2002, o Programa Nacional de Ações Afirmativas do Governo Federal.

⁷ Entendido neste estudo como parte integrante de um conjunto de iniciativas de cunho político, educacional e cultural, o Movimento Negro atua dinamicamente, por meio de suas mobilizações, em prol da denúncia e do combate ao preconceito, às práticas racistas e às desigualdades raciais. Entre os estudiosos que se dedicaram a essa discussão, cabe citarmos: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz, Gonçalves e Silva (2000), Ayhas Siss (2003), Petrónio Domingues (2007) e Nilma Lino Gomes (2011; 2012; 2017; 2019).

décadas, tivemos a oportunidade de presenciar os resultados dos esforços empreendidos com a inclusão de inúmeras ações⁸ na agenda política do Governo⁹. Uma delas configura-se como objeto de discussão deste estudo: refiro-me à Lei n.º 12.711/2012, amplamente denominada como “Lei de Cotas” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012; SANTOS, 2015; OLIVEIRA; COSTA, 2016; SENKEVICS, 2017).

Aprovada no ano de 2012, depois de quase uma década das primeiras experiências de adoção de cotas nas universidades públicas (GUERRINI, PICONI; STURION; DA MATA, 2018), essa lei configura-se como uma modalidade de ação afirmativa que promove, com a reserva de vagas, o ingresso de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos de Graduação das Instituições Federais de Ensino.

Neste estudo, trataremos especificamente da implementação da política de ação afirmativa, na modalidade cotas raciais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). Para desenvolver as discussões propostas, reportar-nos-emos, no decorrer deste trabalho, à utilização da expressão “política de ação afirmativa” no singular. Isso se justifica uma vez que o epicentro do nosso debate é, sobretudo, uma modalidade de ação afirmativa, como mencionamos anteriormente. Cabe frisar ainda que, para compreendermos as nuances que remetem aos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets, partimos do conceito de “implementação” de Nilma Lino Gomes (2012). Segundo a autora, na etapa de implementação, torna-se possível identificarmos os planos, os programas e as ações que levem efetivamente à prática da ação afirmativa.

⁸ Entre elas podemos citar a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira; a promulgação do Decreto n.º 6.872/2009, que institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) e a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010).

⁹ Sobre esse aspecto, Rosana Heringer (2001; 2003), ao discorrer sobre as ações desenvolvidas em prol da promoção da igualdade racial no Brasil, no final dos anos 90 e meados do ano de 2001 a 2003, constatou que, no período mencionado, um conjunto expressivo e articulado de propostas foi debatido e, algumas delas, foram implementadas, visando ao combate às desigualdades raciais em várias esferas da sociedade, em defesa da adoção de cotas para estudantes negros em universidades públicas.

Depois desses prolegômenos iniciais, discorreremos sobre alguns aspectos da “Lei de Cotas” que consubstanciarão a problemática apresentada neste estudo. De acordo com o art. 4.º da referida lei, o quantitativo de vagas que serão reservadas em cada processo seletivo ao público-alvo dessa modalidade de ação afirmativa, tanto no Ensino Médio de nível técnico como no Ensino Superior, corresponderá, no mínimo, a 50% das vagas ofertadas por curso e turno em cada estabelecimento de ensino. Os artigos 3.º e 5.º dispõem ainda que o preenchimento das vagas obedecerá à proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição¹⁰. Para isso, são usados como referência os dados do último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE¹¹.

Ainda nos termos da referida lei, são previstos critérios para a implementação da referida modalidade de ação afirmativa. Um deles refere-se à obrigatoriedade de o candidato à vaga de cotista se autodeclarar como preto, pardo ou indígena. Além disso, ele precisa ter cursado integralmente o Ensino Fundamental¹² e/ou Ensino Médio¹³ em escolas públicas. Ligado a esse critério de egresso de ser escola pública, está a exigência de que, para o preenchimento da reserva de vagas de 50%, será observada a renda familiar bruta do candidato – esta deverá ser igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*¹⁴.

Tais preceitos são reiterados no Decreto n.º 7.824/2012¹⁵, que regulamenta a “Lei de Cotas”. Nesse documento, assegura-se às instituições federais públicas de

¹⁰ Sobre esse aspecto, vale destacar que o quantitativo de vagas reservadas por curso e turno para pretos, pardos e indígenas, em cada estado, sofrerá variações proporcionais à composição étnico-racial divulgada no censo do IBGE.

¹¹ Para dirimir as dúvidas e as diferentes interpretações sobre a implementação da Lei n.º 12.711/2012, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza em seu sítio um exemplo de sua aplicabilidade.

¹² Para os estudantes que concorrerem à vaga como cotista dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

¹³ Para os estudantes que concorrerem à vaga como cotista dos Cursos de Graduação.

¹⁴ Na Portaria n.º 18/2012, seção II, arts. 6.º e 7.º, estabelece-se como será realizada a apuração da condição de renda familiar bruta mensal do candidato à reserva de vagas. Disponível em: <https://bit.ly/2vJx0pU>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ensino a possibilidade de ofertarem vagas suplementares, caso desejem adotar outra modalidade de ação afirmativa (art. 5.º, parágrafo 3.º), bem como se institui o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas¹⁶ nos estabelecimentos de ensino (art. 6.º)¹⁷. Estabelece-se, no decreto mencionado, que caberá aos integrantes desse Comitê¹⁸ acompanhar o cumprimento da reserva de vagas pelas instituições de ensino, de modo que seja garantido, no mínimo, em cada ano pós-implementação da Lei n.º 12.711/2012, a oferta de 25% das vagas, por curso e turno, tanto no Ensino Médio de nível técnico como no Ensino Superior. Estipulou-se, ainda, no art. 8.º deste documento, o ano de 2016 – mais especificamente até o dia 30 de agosto – como sendo o prazo limite para o cumprimento integral da reserva de vagas de 50% pelos estabelecimentos de ensino¹⁹.

Ainda em 2016²⁰, ano em que se comemoram quatro aniversários da implementação da “Lei de Cotas” nas instituições de ensino brasileiras, foram

¹⁵ Alterado pelo Decreto n.º 9.034/2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Ufwc6d>. Acesso em: 14 jul. 2019.

¹⁶ Caberá a esse Comitê a avaliação e a emissão de relatórios anuais ao MEC e à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) sobre os processos de implementação da Reserva de Vagas, conforme disposto no Decreto n.º 7.824/2012.

¹⁷ É importante mencionar que, um ano após a criação do Comitê mencionado, institui-se, por meio da Portaria n.º 804/2013 a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a política de reserva de vagas nas IES. Cabe a esta Comissão contribuir para os processos de implementação da lei, bem como elaborar propostas de ações com vistas à concretização efetiva da reserva de vagas nas instituições de ensino.

¹⁸ De acordo com o art. 6.º, parágrafo 1.º, incisos I, II e III, cinco membros compõe o Comitê, sendo dois representantes do MEC, dois da Seppir e um representante da Fundação Nacional do Índio (Funai).

¹⁹ Sobre esse aspecto cabe mencionar que, no ano de 2013, de acordo com os dados divulgados pelo MEC, 34% das Universidades Federais e 83% dos Ifets já atingiam a meta de reserva de vagas mínima de 50% prevista para o ano de 2016.

²⁰ Cabe ponderarmos ainda que no ano citado, especificamente no mês de agosto, foi divulgado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, a Recomendação n.º 41 (BRASIL, 2016), que define os parâmetros para a atuação dos membros desse Ministério para o acompanhamento e a fiscalização com vistas à implementação, de forma correta, da política étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Tal ação foi impulsionada em virtude das ocorrências de fraudes, noticiadas pela mídia, nos processos seletivos para o ingresso dos estudantes cotistas nas instituições de ensino e nos certames destinados ao preenchimento das vagas em concursos públicos. Um dos procedimentos adotados a partir dos preceitos desse documento refere-se à utilização de mecanismos heterônomos de verificação de autenticidade das informações declaradas pelos estudantes candidatos a vaga de cotistas. Entende-se, a partir dessa prerrogativa, que a autodeclaração não pode ser considerada um critério absoluto de definição da pertença étnico-racial.

aprovadas modificações nos artigos 3.º, 5.º e 7.º²¹, por meio da Lei n.º 13.409/2016. O foco dessa alteração foi a inclusão das pessoas com deficiência²² no rol do público-alvo dessa política de ação afirmativa.

É oportuno mencionar que, com a alteração da Lei n.º 12.711/2012, não houve mudanças nos critérios adotados para os estudantes pretos, pardos e indígenas concorrerem a vagas como cotistas. Há que se destacar também que, na lei aprovada em 2016, não se estabelece como será realizado o acompanhamento do preenchimento das vagas reservadas aos estudantes cotistas – apenas que há a garantia da oferta das vagas pelos estabelecimentos de ensino. Em nosso entendimento, a ausência de regulamentação, por parte do Governo, em relação a esse acompanhamento, impossibilita a avaliação sobre a efetividade do ingresso dos estudantes²³ negros nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior nas Instituições Federais de Ensino, pois vagas reservadas não significam necessariamente vagas ocupadas²⁴.

Nas palavras de José Claudio Brito Filho (2014), a falta de um planejamento eficaz nos processos de implantação e de implementação de uma ação afirmativa figura como um indicativo de que não se tem um consenso sobre os resultados que se pretende alcançar com uma dada política. Apontaremos, a seguir, aspectos da

²¹ Art. 7.º: “No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de Educação Superior de estudantes pretos, pardos e indígenas **e de pessoas com deficiência**” (em destaque, com grifos nossos, a parte que foi incluída), bem como aqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

²² Considera-se pertencente a este grupo, de acordo com o art. 2.º da Lei n.º 13.146/2015, aqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

²³ Adriano Souza Senkevics (2017), no estudo sobre “Raça/cor nas Instituições Federais de Ensino Superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas”, argumenta que essa modalidade de ação afirmativa carece de mecanismos que possibilitem, em âmbito nacional, o seu monitoramento e avaliação, para que se concretize como uma medida com potencial de transformação da realidade social.

²⁴ Proposição apresentada por João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2012), ao discorrerem sobre o quantitativo de vagas reservadas aos estudantes negros e sobre a redistribuição realizada caso as vagas não sejam ocupadas. Para os autores, na redação do texto da lei, preserva-se a autonomia das universidades na organização do seu processo seletivo, o que pode ocasionar a não ocupação das vagas destinadas aos estudantes cotistas. Isso porque outros procedimentos de avaliação, entre esses, as notas de corte do vestibular, podem barrar o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas e de negros.

implementação da Lei n.º 12.711/2012, especificamente no que se refere aos critérios para o ingresso de estudantes negros nas instituições de ensino, em ratificação a essa afirmação do autor.

De acordo com a Lei n.º 12.711/2012, o ingresso dos estudantes cotistas negros como beneficiários da reserva de vagas encontra-se atrelado à categoria de *raça/cor*, por meio da autodeclaração e da categoria econômica e por intermédio da comprovação da renda familiar bruta mensal – ou seja, para o ingresso do estudante negro como cotista, não se utiliza como único elemento o viés racial: faz-se necessária também a observância do critério econômico e educacional²⁵, o que caracteriza a utilização de um critério misto²⁶.

Nesse sentido, a junção das duas categorias descaracteriza o viés estritamente racial dessa modalidade de ação afirmativa (SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2016). Além disso, a forma como a lei define a observância dos critérios econômicos remete-nos à ideia da prevalência do aspecto social em detrimento do racial (MAGALHÃES, 2016). Isso porque a adoção do critério econômico exclui a possibilidade de ingresso dos estudantes negros que possuem renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio), bem como daqueles que cursaram o Ensino Fundamental e/ou Médio na rede particular de ensino (MAGALHÃES, 2016).

A exclusão dos estudantes negros que não se enquadram nesses critérios inviabiliza a sua inserção como beneficiários da “Lei de Cotas” em virtude das situações de discriminação racial²⁷ sofridas. Ao se estabelecer como critérios para o ingresso do estudante cotista a obrigatoriedade de ser egresso de escolas públicas,

²⁵ A saber, os estudantes candidatos à reserva de vagas para os Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Graduação precisam ser egressos de escola pública.

²⁶ Proposição apresentada por Adriano Sousa Senkevics (2017), ao ponderar que o atendimento a um critério condiciona-se a outro, uma vez que, na prática, em primeiro lugar, prevê-se que, para a reserva de vaga, o estudante seja oriundo de escola pública e, em seguida, se estabelece uma segunda reserva de vaga, em observância ao contingente de 50%, com base em critérios econômicos e de *raça/cor*.

²⁷ Partimos da definição apresentada no Estatuto da Igualdade Racial (2010) de “discriminação racial e/ou étnica-racial” como sendo toda exclusão baseada em *raça/cor* que tem por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos diversos campos da vida pública ou privada.

somada às especificidades de condições econômicas, pressupõe-se que os estudantes de escolas públicas são de baixa renda ou pobres. Dessa maneira, na aceção dos autores João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2012), Sales Augusto Santos (2015) e Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa (2016), a adoção desses critérios sinaliza que o objetivo primordial da lei se refere à inclusão de pobres no Ensino Público. Não se inserem, necessariamente, nesse grupo, os discriminados racialmente, o que descaracteriza a especificidade do problema racial na sociedade brasileira. Em nosso entendimento, essa prática não se coaduna com a finalidade da política de ação afirmativa veiculada nos documentos oficiais²⁸, na qual se defende o direito de igualdade de oportunidades no campo educacional para os que, em decorrência da discriminação e racismo, deixaram de usufruí-la.

De fato, a exclusão que leva alguns indivíduos à condição de vulneráveis na sociedade pode ser motivada pela propagação de estereótipos e pelo preconceito, que, quando exteriorizado por outros indivíduos, resulta no fenômeno da discriminação (BRITO FILHO, 2014). Assim, por mais que o critério de *raça/cor* e o de classe social se entrecruzem, a discriminação sofrida pela população negra independe da condição social ocupada por esse grupo racial na sociedade brasileira (MUNANGA, 1996; SANTOS, 2012). Ela perpassa os fatores de ordem econômica e se manifesta predominantemente nas relações sociais, em função da cor da pele (HASENBALG, 2005; HASENBALG; SILVA, 1992; GUIMARÃES, 2012) e de outras formas de exclusão (SANTOS, 2012).

A partir do que foi defendido pelos autores indicados anteriormente, temos que o alcance da igualdade de oportunidades no acesso à educação pelos estudantes negros não se efetiva, em sua plenitude, nos termos da Lei n.º 12.711/2012, uma vez que o aspecto econômico e a condição de egresso de escola pública (art. 4.º da Lei n.º 12.711/2012) configuram-se como critérios primordiais

²⁸ A saber, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (2004). Disponível em: <https://bit.ly/2ROs1wx>. Acesso em: 05 ago. 2019.

para o ingresso como estudante cotista²⁹ nas instituições de ensino. Nessa mesma linha argumentativa, Breno Baía Magalhães (2016), ao abordar a forma como a Lei n.º 12.711/2012 foi implantada, afirma:

[...] intencionam, principalmente, solucionar um problema econômico oferecer vagas das universidades públicas federais a pessoas pobres e, incidentalmente, tais vagas favorecerão negros pobres. Trata-se de uma construção que não se coaduna com as justificativas das teorias liberais sobre justiça distributiva (MAGALHÃES, 2016, p. 169).

O argumento do autor firma a compreensão de que, ao se estabelecer a distribuição das vagas para os cotistas, o entendimento da expressão “justiça distributiva” sofre comprometimentos, por se pautar na distribuição que tem como base apenas os bens materiais³⁰. Não se enquadra nessa perspectiva a distribuição dos bens imateriais³¹, o que impossibilita a um estudante negro não egresso de escola pública, mesmo que na condição de bolsista em escola particular, concorrer à vaga como cotista (MAGALHÃES, 2016). Desse modo, em concordância com o argumento defendido pelo autor, partimos da proposição de que a justiça distributiva, por meio da adoção de ação afirmativa, possibilita

[...] mitigar as iniquidades decorrentes da discriminação, pois não é justo que os negros sejam fadados, ao longo de suas vidas, a sempre ocuparem as posições inferiores ou subalternas na hierarquia social por razões que repousam unicamente na cor de sua pele (GOMES, 2001, p. 66).

Assim, com a adoção do critério de egresso de escola pública, desconsidera-se que foram negadas, durante séculos, a um grupo racial específico, iguais oportunidades de acesso à educação, em virtude do preconceito e/ou de discriminação racial (JACCOUD; BEGHIN, 2002; TEODORO *et al.*, 2008; SANTOS, 2012; OLIVEIRA; COSTA, 2016). Essas ponderações nos levam ao entendimento de que, no texto da Lei n.º 12.711/2012, bem como no Decreto n.º 7.824/2012, não

²⁹ Nos Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação.

³⁰ Definido por Breno Baía Magalhães (2016, p. 164) como “[...] os monetários que remete ao recebimento de salários menores pela minoria discriminada e os educacionais e políticos que simboliza a falta de representatividade política que defende os interesses do grupo”.

³¹ Conceituado por Magalhães (2016, p. 164) como o “[...] respeito, fraternidade, tratamento igual etc.”.

se explicitam os resultados que se pretendem alcançar com o ingresso dos estudantes negros nas instituições públicas de ensino por meio da referida modalidade de ação afirmativa³².

Essa indefinição, por parte da legislação vigente, em relação ao que se almeja alcançar com a adoção da reserva de vagas para estudantes negros, impulsionou-nos a levantar a seguinte hipótese: a dificuldade de se identificar, nos marcos regulatórios, a finalidade da Lei n.º 12.711/2012 e/ou reduzir essa finalidade a um único intento influenciaria os processos de sua implementação nas instituições de ensino, já que assim não haveria, por parte dos agentes incumbidos de concretizá-la, um norte mais seguro. Essa proposição, em nosso entendimento, pode ser ratificada ou refutada por meio da análise de como a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, encontra-se implementada no campo educacional dos Ifets, lócus desse estudo.

Com base nessa premissa, defenderemos a tese de que os *habitus* incorporados pelos agentes incumbidos dos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets, determinam a forma como esses agentes concebem a política de ação afirmativa, na modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets por força legal. Tal proposição justifica-se, uma vez que os agentes responsáveis por elaborar, com a participação dos demais atores, as propostas com vistas à execução da lei impõem, aos debates travados no campo educacional, determinados modos de percepção acerca da legislação. Tais modos, internalizados sob a forma de *habitus*, engendram as práticas dos agentes em relação à manutenção das normas e/ou subversão delas no que diz respeito à referida política.

Em meio a essas considerações, a proposta deste estudo tem como **objetivo geral** desenvolver uma análise da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets e sua relação com a Lei n.º 12.711/2012. A partir disso, estabelecem-se os seguintes **objetivos específicos**: identificar como se consolidou a adoção da política de ação afirmativa na modalidade cotas raciais nos

³² De acordo com o art. 7.º da lei, estabelece-se apenas que será realizada uma revisão dessa modalidade de ação afirmativa no ano de 2022, período em que serão decorridos dez anos da sua promulgação.

lfets pesquisados, no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012; traçar o perfil acadêmico e profissional dos agentes incumbidos dos processos de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos lfets pesquisados, para identificar o lugar ocupado pelos agentes nas discussões e formulações das ações de implementação da referida lei no campo educacional; examinar, a partir dos PDIs, como os agentes concebem a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada por meio da lei nos lfets pesquisados.

Os objetivos mencionados sustentam-se a partir da proposição de que a forma como a política de ação afirmativa instituída por meio da Lei n.º 12.711/2012 encontra-se implementada nos lfets pesquisados advém dos *habitus* incorporados pelos agentes incumbidos nas formulações dos documentos norteadores das ações em âmbito institucional. Dessa maneira, partimos da premissa de que os agentes incumbidos das discussões, das formulações e da execução da referida política de ação afirmativa no campo educacional incorporam, por meio do seu *habitus*³³, as suas percepções sobre a Lei n.º 12.711/2012 e as ações que serão desenvolvidas para efetivação desse diploma legal. Tais ações que podem contribuir para a manutenção e reprodução e/ou subversão das práticas de racismo. Em relação às práticas de reprodução, o racismo, tido como um “processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas [...] adquirem significação social negativa numa sociedade totalmente heterogênea” (JONES, 1973, p. 04), pode-se expressar como racismo institucional, sob dois sentidos: o primeiro ocorre por meio da extensão à esfera institucional das crenças racistas individuais, ou seja, por meio da manipulação consciente das instituições a fim de atingir os objetivos racistas; o segundo se evidencia por intermédio do subproduto de algumas práticas

³³ Constituído cognitivamente por meio de ações estruturadas (meios sociais passados) e estruturantes (representações presentes), o *habitus* possibilita aos agentes fazer escolhas, tomar decisões e agir adequadamente no *espaço social* em uma grande variedade de situações sem ter consciência de suas ações (BOURDIEU, 2004; 2009). Como resultado de disposições acumuladas ao longo da vida, o *habitus* tem relação com as trajetórias sociais e individuais dos agentes. Esse aspecto de sociação e de individuação (WACQUANT, 2007) nos permite conceituar diferentes tipos de *habitus*, entre eles o racista.

institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, os direitos, o acesso e a mobilidade de grupos a outras posições (JONES, 1973)³⁴.

Desse modo, historicamente legitimado pelo Estado, o racismo institucional opera no plano individual e institucional para a geração e manutenção das hierarquias sociais vinculadas ao pertencimento étnico-racial. Na sociedade brasileira, a conformação do racismo e das discriminações opera em maior amplitude no plano institucional do que no individual (SILVÉRIO, 2002). As particularidades do racismo institucional foram evidenciadas nos estudos realizados na área da Saúde³⁵ (KALCKMANN; SANTOS *et al.*, 2007; LOPEZ, 2012; WERNECK, 2013), da Justiça (SALES JÚNIOR, 2006; SOUZA, 2011; FONSECA; 2015), da Segurança (AMAR, 2005; OLIVEIRA JÚNIOR; LIMA, 2011; CERQUEIRA; COELHO, 2017) e da Educação (SILVÉRIO, 2002; SANTOS, 2013; SILVA, 2017; RIBEIRO; COSTA, 2018). Todos os pesquisadores reconheceram que o racismo institucionalizado opera em algumas situações por meio da criação e da manipulação de estratégias, tanto na esfera pública como na privada. Tais estratégias são utilizadas para camuflar a estrutura do racismo presente na sociedade brasileira e para conservar as estruturas de dominação (SANTOS, 2013).

1.1 Motivações e a relevância deste estudo

O meu interesse pelos estudos relacionados às relações raciais no campo educacional advém desde a minha aprovação, no ano de 2006, no curso de Mestrado em Educação e no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações

³⁴ Convém destacarmos que, embora as discussões trazidas por James Jones (1973) nos remetem à realidade da sociedade estadunidense, estas são utilizadas comumente nos estudos que abordam as relações raciais no Brasil em face das similaridades, entre os EUA e o Brasil, no que diz respeito às abordagens sobre os processos históricos decorrentes do sistema colonialista/escravocrata.

³⁵ No Brasil, em 2005, com um foco voltado especificamente para a saúde instituiu-se o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) com a parceria da Seppir, do Ministério Público Federal, do Ministério da Saúde, da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) e do Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (Dfid) com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Nestes documentos, o racismo institucional e/ou sistêmico opera para induzir, conservar e condicionar a organização e a ação do Estado, por meio de suas instituições e políticas públicas, também na esfera privada, de modo a produzir e reproduzir a hierarquia racial (GELEDÉS, CFEMEA, 2013; 2016).

Raciais e Educação (Nepre), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi então que desenvolvi uma pesquisa intitulada “Representações de adolescentes brancos, alunos de uma escola pública sobre as jovens negras”. A experiência no Nepre e no universo da pesquisa possibilitou, por meio das leituras e discussões, a compreensão de conceitos estruturais como *raça/cor*, identidade, desigualdades raciais, racismo, preconceito, estigma, estereótipo e discriminação racial, entre outros.

Com o término desse curso de Mestrado, no ano de 2008, assumi o cargo de Professora da rede municipal de ensino, para atuar na Educação Infantil. A partir de então, priorizei, nas minhas atividades pedagógicas, a discussão acerca do tema das relações raciais nesse nível de ensino. Com base nas formulações teóricas de Regina Pahim Pinto (1987), Fúlvia Rosemberg (1987), Neusa Maria Gusmão (1993), Iolanda de Oliveira (1999), Eliane dos Santos Cavalleiro (2000) e Rita Fazzi (2007), propus grupos de estudos para discutir, no contexto escolar da Educação Infantil, acerca das desigualdades raciais, do preconceito e da discriminação.

Tais discussões me permitiram identificar a não percepção, por parte dos professores, de atitudes discriminatórias envolvendo estudantes negros e não negros, bem como a ausência da abordagem da temática racial no âmbito escolar. Com a identificação dessas situações, iniciei a elaboração de um projeto voltado para a abordagem da temática racial na Educação Infantil³⁶.

No ano de 2010, passei a atuar como Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus Pontes e Lacerda*. O ingresso nessa instituição e a proximidade com a temática relações raciais possibilitaram a minha inserção no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte (Neabi/Numdi) e, conseqüentemente, geraram as discussões acerca desse assunto na Educação Profissional.

³⁶ Os resultados obtidos com a pesquisa foram apresentados no ano de 2009, na 17.ª edição do “Seminário de Educação Políticas Educacionais: cenários e projetos sociais”, promovido pela UFMT. Os resultados podem ser encontrados nos anais do evento, publicados pela editora da UFMT (vol. 1, p. 01-04).

No ano de 2014, com o meu ingresso no Curso de Especialização na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na área de Gestão Pública, tive o primeiro contato com a discussão sobre a política de ação afirmativa com ênfase na modalidade cotas raciais. No decorrer desse curso, realizei uma pesquisa intitulada “Política de Ação Afirmativa nos Cursos Superiores do IFMT *Campus Pontes e Lacerda-MT*: uma análise sob a ótica dos gestores e dos estudantes cotistas negros”³⁷.

Por meio dos dados do estudo, pude constatar que grande parte dos gestores entrevistados demonstrou ser contrário à modalidade de cotas raciais, pois alegam que as posições sociais ocupadas pelos agentes na sociedade têm de ser conquistadas por merecimento³⁸. Desse modo, a utilização dessa modalidade de ação afirmativa para ingresso de estudantes negros nas universidades configuraria, segundo os agentes dessa minha pesquisa, tirar o lugar daqueles que verdadeiramente merecem, em decorrência da luta e do esforço.

No que concerne aos dados obtidos com os estudantes cotistas negros, todos foram unânimes em afirmar que a entrada no IFMT contribuiu para que ampliassem seus conhecimentos acerca da temática racial. Contudo, foi possível identificar, nos discursos desses estudantes, que a trajetória deles na instituição foi marcada por alguns entraves de cunho social e educacional. Um exemplo disso diz respeito à dificuldade apresentada pelos estudantes cotistas negros de conciliar a jornada de trabalho com a rotina dos estudos³⁹. Outro exemplo refere-se à não assimilação de

³⁷ Trabalho apresentado no II Copene Sul Congresso das/os Pesquisadoras(es) Negras(os) da Região Sul Saberes Negros do Sul do Brasil: Pensamento Afro-brasileiro: Pensamento Africano e da Diáspora. Texto disponível em: <https://bit.ly/2UfZr8Z>. Acesso em: 09 ago. 2019.

³⁸ Proposição essa defendida pelos pesquisadores não favoráveis à adoção de cotas raciais. Entre eles, podemos citar Yvonne Maggie e Peter Fry (2002; 2004); Marcos Maio, Ricardo Ventura e Simone Monteiro (2005). Maggie e Fry (2002; 2004) se opõem a cotas raciais em defesa de que uma política racialmente não neutra, dirigida a aumentar a oportunidade educacional dos mais pobres, sem distinção de *raça/cor*. Os autores defendem que isso produziria efeitos para a população negra. Maio, Ventura e Monteiro (2005) defendem políticas universalistas, pois entendem que, na luta antirracista, em que se considera *raça* como uma categoria social, corre-se o perigo de se enveredar pela construção de categorias fixas próprias ao poder normativo das leis.

³⁹ Esse aspecto tem sido elencado na literatura especializada nos estudos dos seguintes autores: Moema de Poli Teixeira (2003); Edmara da Costa Castro (2005); Nadir Zago (2006); Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga (2007); Andreia Salvador (2008); e Daniela Frida Drelich Valentim (2012), entre outros.

alguns conteúdos ministrados em sala de aula. Essas dificuldades, atreladas à ausência de acompanhamento pedagógico e de apoio financeiro por parte da instituição, foram apontadas como um dos motivos para a evasão, segundo os estudantes cotistas negros. Vale mencionar que esse aspecto foi constatado, no decorrer do estudo, por meio da identificação do quantitativo de estudantes cotistas negros que ingressaram pela modalidade cotas raciais no ano de 2012 e que se evadiram antes de concluírem o curso.

Esse percurso de estudos vinculados à temática, bem como a minha inserção, no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Raciais (Neab/Gera/UFPA)⁴⁰ me motivaram a prosseguir com o estudo sobre política de ação afirmativa nos Ifets.

A discussão desta temática no PPGECM/UFPA justifica-se por quatro aspectos que serão descritos nos parágrafos a seguir. O **primeiro aspecto** está relacionado ao fato de que esse debate vai ao encontro dos preceitos da legislação vigente no que tange à obrigatoriedade de inserção das discussões sobre diversidade étnico-racial em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior) e modalidades da educação brasileira⁴¹. Em atendimento a esse preceito, enfatiza-se, no texto do Parecer CNE/CP n.º 03/2004⁴², instituído um ano pós-aprovação da Lei n.º 10.639/2003⁴³, a importância das esferas governamentais Federal, Estadual e Municipal no processo de implementação de políticas voltadas para a valorização da diversidade étnico-

⁴⁰ Esse núcleo encontra-se vinculado à UFPA, inserido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Faculdade de História, no Instituto de Educação Matemática e Científica (Iemci), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) – subunidade do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB).

⁴¹ Referimo-nos à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissional e Tecnológica, à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena, à Educação a Distância e à Educação Escolar Quilombola.

⁴² Aprovado por meio da Resolução n.º 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁴³ Lei que altera os arts. 26-A, 79-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB ou Lei n.º 9.394/1996) e estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

racial nas instituições de ensino, inclusive nas que desenvolvem programas de formação inicial⁴⁴ e continuada⁴⁵. Ao se promover a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar almeja-se que os agentes envolvidos nos processos educativos repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem dos estudantes e os objetivos da educação ofertada. Um dos pontos centrais que se encaminha a partir dessa proposta é a ampliação do foco dos currículos⁴⁶, nas diferentes áreas do conhecimento, para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004).

O atendimento a toda essa demanda requer dos agentes envolvidos nos processos educativos uma formação teórica sólida⁴⁷ e interdisciplinar que os auxiliem na elaboração e adoção de estratégias pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial no campo educacional. Nesse contexto, as instituições formadoras de docentes, por meio dos processos de formação inicial⁴⁸ e continuada⁴⁹, assumem um papel fundamental nas discussões acerca do racismo e seus desdobramentos (COELHO; COELHO, 2018) e no aprimoramento de práticas educativas voltadas para uma educação antirracista que possibilite o conhecimento

⁴⁴ Pressupõe, conforme o art. 2.º da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas compreendem três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

⁴⁵ De acordo com o art. 6.º, inciso VIII da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente e deve ser obrigatoriamente integrada ao cotidiano da instituição educativa e ao Projeto Pedagógico da escola de Educação Básica na qual o docente atua.

⁴⁶ Entende-se o currículo a partir dessa proposição, com base na definição exposta na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, como um conjunto de valores que contribui para a construção da identidade sociocultural dos estudantes.

⁴⁷ Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014) defendem que os profissionais da educação precisam dominar os saberes específicos de suas disciplinas e os conhecimentos teóricos e metodológicos que serão utilizados com vistas à oferta de uma educação inclusiva.

⁴⁸ Referimo-nos aos cursos mencionados no art. 9.º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019: os Cursos de Licenciaturas, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e Cursos de segunda Licenciatura.

⁴⁹ Referimo-nos às atividades e cursos mencionados no art. 17, parágrafo 1.º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019: atividades e/ou cursos de extensão e cursos de Aperfeiçoamento, de Especialização, de Mestrado Acadêmico e Profissional e de Doutorado.

respeitoso dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2005).

Outro elemento que reforça o papel das instituições formadoras refere-se à obrigatoriedade de inclusão da temática racial nos instrumentos de avaliação institucional⁵⁰, docente e de estudantes⁵¹, bem como a necessidade de articulação dessa avaliação às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão⁵² desenvolvidas em âmbito institucional. Em especial, temos que a articulação das discussões às atividades de ensino e pesquisa sinaliza para o **segundo aspecto** que justifica a realização deste estudo: a necessidade de ampliação do debate sobre a política de ação afirmativa nos Programas de Pós-Graduação⁵³. Isso porque a melhoria da qualidade da educação, em todos os níveis de ensino⁵⁴, está intrinsecamente associada, em primeira instância, à formação⁵⁵ de quadros⁵⁶ e à produção de conhecimento⁵⁷.

No que tange à produção do conhecimento, propõe-se no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011-2020), que os Programas de Pós-Graduação desenvolvam estudos que reforcem a aproximação da Educação Básica às demandas da sociedade. Em atendimento a essa reivindicação, uma das premissas que figura nos programas pertencentes à área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre eles os PPGECM⁵⁸,

⁵⁰ Entre eles, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) criado no ano de 2004, por meio da Lei n.º 10.861. O sistema agrega em sua avaliação três componentes principais: a avaliação das instituições; dos Cursos e do desempenho dos estudantes.

⁵¹ Preceito elencado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). Disponível em: <https://bit.ly/38WUB4G>. Acesso em: 06 ago. 2019.

⁵² Eixo elencado no Sinaes como um dos elementos da avaliação da Educação Superior.

⁵³ Consubstanciado no decorrer dos anos mediante a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) I (1975-1979); II (1982-1985); III (1986-1989); IV (1996) não concretizado; V (2005-2010); VI (2011-2020).

⁵⁴ A menção a esse aspecto justifica a interdependência da Pós-Graduação em relação à Educação Básica e Superior.

⁵⁵ Formação Inicial, função precípua dos Cursos de Licenciaturas e a Formação Continuada responsável pelo Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

⁵⁶ Profissionais que atuam diretamente nas escolas e nas administrações das redes escolares.

⁵⁷ De modo que se estabeleça uma relação da produção com as ações de melhoria do ensino nas respectivas áreas, preceito defendido no Comunicado Conjunto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) n.º 001/2013 – Áreas de Ensino e Educação.

refere-se ao conhecimento dos processos educativos, ou seja, à necessidade de interlocução com as áreas geradoras do conhecimento a serem ensinadas, à articulação dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos e ao aprimoramento das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Esse elemento figura como um dos aspectos que justifica a relevância acadêmica deste estudo, haja vista que a realização de um levantamento, nos meses de fevereiro a abril de 2019, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando as pesquisas produzidas entre os anos de 2014 e 2017, levou à identificação da existência de duas dissertações desenvolvida nos PPGECM da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁵⁹ e da Universidade Federal do Paraná (UFPR)⁶⁰. Essas pesquisas discutiam a temática da política de ação afirmativa em relação à implementação da Lei n.º 10.639/2003. Ambas as dissertações foram produzidas em PPGECM pertencentes à área de ensino da Capes⁶¹, com área de concentração em Educação em Ciências e Matemática.

Em relação ao **terceiro** e ao **quarto aspectos** que explicitam a relevância deste estudo, é importante mencionar a minha inserção como integrante do Núcleo Gera/UFPA e a minha atuação como Coordenadora Pedagógica em uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional⁶². Instituído há mais de dez anos na

⁵⁸ Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas estão vinculados à área 46 de Ensino da Capes, criada no ano de 2011 pela Portaria n.º 083. Essa área foi definida no texto do relatório de avaliação (2013-2016) quadrienal (2017) como uma área translacional, que possibilita a integração entre os conhecimentos acadêmicos gerados e sua aplicação em situações de ensino nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Cabe mencionar ainda que um dos desafios elencados no relatório mencionado, em relação à área de ensino, refere-se à formação continuada de professores universitários e docentes da Educação Básica. Nesse processo de formação de quadros entende-se que a formação de professores ofertadas nos PPG área de ensino, “[...] não pode prescindir da articulação entre o conhecimento disciplinar e pedagógico [...]” (MEC, 2013, p. 2). Essa articulação é promovida por meio das ações desenvolvidas pelas áreas de Educação e Ensino.

⁵⁹ Conferir dissertação intitulada “Estudos sobre a Formação de Professores de Ciências no Contexto da Lei n.º 10.639/03 (SOUZA, 2014)”. Disponível em: <https://bit.ly/2uqo2NY>. Acesso em: 17 jul. 2019.

⁶⁰ Conferir dissertação intitulada “Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: prática de professores de matemática (KOLODZIEISKI, 2015)”. Disponível em: <https://bit.ly/2OC591v>. Acesso em: 17 jul. 2019.

⁶¹ Os cursos de Pós-Graduação inseridos nessa área “[...] têm como objeto a mediação de conhecimentos científicos em espaços formais e não formais de ensino, e como objetivo a construção de conhecimentos científicos sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macro estrutural que nele interferem” (MEC, 2013, p. 02).

UFPA, o Núcleo Gera se consolidou no campo acadêmico com a realização de pesquisas⁶³ e publicações de obras⁶⁴ com ênfase na temática da formação de professores e na educação para as relações étnico-raciais⁶⁵. Esse Núcleo “[...] integra e colabora na consolidação de discussões e análises mais amplas no processo de reflexão sobre as relações étnico-raciais [...]” (COELHO, 2014, p. 55). A partir disso, as atividades do núcleo desdobram-se em três polos fundamentais: formação⁶⁶, divulgação-discussão⁶⁷ e pesquisa.

Especificamente em relação ao polo que remete ao fomento de pesquisas, prioriza-se a realização de estudos que contribuam para novas reflexões acerca da legislação vigente, da formação docente e da Educação Básica (COELHO, 2014). Com base nisso, pode-se afirmar que o desenvolvimento da pesquisa em tela agregará, às discussões do Núcleo Gera, reflexões sobre a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets.

Todavia, estas reflexões não se concretizarão sem a participação dos agentes escolares incumbidos dos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012. Mais especificamente, nesse cenário, é importante enfatizar a minha própria atuação, desde o ano de 2010, como Coordenadora Pedagógica no IFMT *Campus* Pontes e Lacerda. Dentre as funções inerentes a esse cargo podemos destacar, o assessoramento das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; a realização de atividades de orientação educacional, administração escolar, Educação Inclusiva, execução e avaliação das ações pedagógicas do sistema de ensino; e a elaboração,

⁶² Termo utilizado no art. 2.º da Lei n.º 11.892/2008, que cria os Ifets.

⁶³ Registra-se, no período de 2006 a 2014, a execução, sob a Coordenação da Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho, de dez projetos de pesquisas e a orientação de 17 trabalhos em nível de Mestrado e de Doutorado. Nesse cenário, cabe destacarmos ainda a participação do núcleo, na figura da Prof.ª Dr.ª Wilma em duas pesquisas nacionais – a saber, a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003” (COELHO *et al.*, 2016a) e a pesquisa “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte” (SILVA *et al.*, 2018).

⁶⁴ Dentre elas, uma coleção com doze exemplares sobre a temática, organizados pela fundadora e coordenadora do núcleo, Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho (no período de 2006 a 2016), com a participação dos demais integrantes.

⁶⁵ Integraram a coleção aproximadamente 27 pesquisadores, renomados em nível nacional.

⁶⁶ Nesse polo, o objetivo é “[...] o estímulo à produção de massa crítica, por meio das reuniões e discussões mensais, balizadas pela literatura especializada no campo das relações raciais e educação” (COELHO *et al.*, 2016a, p. 71).

⁶⁷ Constitui como objetivo desse polo a “[...] promoção de momentos de divulgação e reflexão de âmbito público, com os seminários anuais, divulgando pesquisas e encaminhando soluções neste campo de estudo” (COELHO *et al.*, 2016a, p. 71).

em conjunto com os demais profissionais da área, das políticas educacionais no contexto sócio-político-cultural (IFMT, 2010). As atribuições descritas revelam a importância do Coordenador Pedagógico para o desenvolvimento dos processos educativos.

De fato, as intervenções realizadas por esse agente costumam “ser cruciais para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar” (COELHO; PADINHA, 2013, p. 231), uma vez que ele assume uma posição estratégica ao atuar como mediador pedagógico nas relações, entre docentes e discentes (COELHO; PADINHA, 2013), e elaborador e executor de políticas públicas (COELHO; SILVA, 2017). Na função de elaborador e executor de políticas públicas, os desdobramentos das práticas dos coordenadores pedagógicos constituem-se elementos estruturantes para o desenvolvimento das políticas (COELHO; PADINHA, 2013) implementadas no campo educacional – dentre elas, destaca-se a política de ação afirmativa. Desse modo, para que o cumprimento das atribuições desse profissional seja realizado em atendimento à legislação vigente, em especial a que aborda o trato com a temática racial, faz-se necessário uma formação consubstanciada⁶⁸, que contribua para o enfrentamento pedagógico do racismo (COELHO; SILVA, 2017), do preconceito e da discriminação racial de forma consciente⁶⁹. Para tanto, requer-se dos agentes escolares a inserção em programas de Formação Inicial e Continuada⁷⁰, que os habilitem pedagogicamente para o reconhecimento da diversidade e subversão de práticas discriminatórias⁷¹.

O outro aspecto, não menos importante, que atesta a relevância de uma pesquisa como esta, no contexto de instituições que ofertam a Educação

⁶⁸ Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2017) defendem esse aspecto ao enfatizar que a prática pedagógica das Coordenadoras Pedagógicas influencia na definição de políticas educacionais internas e nos procedimentos teóricos metodológicos adotados na condução do trabalho pedagógico em âmbito institucional.

⁶⁹ Coelho e Silva (2017, p. 98, p. 235) defendem que “[...] o combate ao preconceito exige uma intervenção pontual e qualificada por parte dos agentes escolares [...]”.

⁷⁰ Utilizamos a menção a essas duas modalidades de formação em concordância com a concepção de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013), segundo a qual o *capital* cultural adquirido pelos agentes não se limita à formação inicial, mas deriva dos processos de formação contínua.

⁷¹ Defende-se que “[...] a ausência de referências científicas e de habilidades técnicas fragiliza a formação [...] de uma educação antirracista [...] (COELHO; PADINHA, 2013, p. 235)”.

Profissional, decorre desta ponderação de Iraneide Silva (2009, p. 139): “[...] há uma ausência do estudo do negro na educação profissional, o estudo das ações afirmativas no âmbito da educação profissional tem sido muito tímido e sem problematização”. Vejamos também o que afirmam João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2012, p. 12):

Há muitos poucos estudos acerca dos IFETNMs. Devido a suas características marcadamente diferentes da educação pública superior, há de se esperar resultados diferentes da aplicação de critérios similares. (FERES JÚNIOR, DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 12).

Observa-se, nas ponderações desses pesquisadores, a ressalva de que os estudos que tratam das ações afirmativas no contexto das instituições que ofertam Educação Profissional vêm se mostrando pouco representativos em relação aos anos de 2009 e 2012. Além disso, é importante referir que a produção acadêmica ligada à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no período que antecede a aprovação da Lei n.º 12.711/2012 – especificamente de 2004 a 2011⁷² – concentrava-se nas discussões sobre a adoção de cotas para estudantes negros no Ensino Superior das universidades públicas⁷³. Tal concentração justifica-se pelo fato de que, em 2012, ano em que se aprovou a Lei n.º 12.711, 71% das Universidades Federais e estaduais já adotavam algum tipo de modalidade de ação afirmativa. Registra-se ainda que, desse total, 57% possuíam ação afirmativa para estudantes negros (FERES JÚNIOR, DAFLON; CAMPOS, 2012).

Desse modo, conforme afirmam Paulo Vinicius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos Borba (2018), a adoção da modalidade cotas raciais nas universidades possibilitou a abertura de um amplo debate no campo acadêmico e,

⁷² Fernanda Vieira Guarnieri e Lucy Leal Melo Silva (2017), ao sistematizar as produções científicas sobre cotas no Brasil em uma década, 2003-2013, ponderam que estas focam em discussões sobre dois períodos: o primeiro compreende os anos de 2003-2008, início do processo de implementação do programa de cotas nas universidades brasileiras, e o segundo entre 2009-2013, considerado o período que demarca a consolidação da experiência nacional, com a presença de cotas e cotistas nas instituições de ensino e a aprovação da Lei n.º 12.711/2012. De acordo com as autoras, as produções realizadas nesses dois períodos sofrem variações nas suas abordagens conforme o ano de publicação. Assim, registram-se, no primeiro período, as discussões sobre a constitucionalidade das cotas e, no segundo, os efeitos da experiência de cotas na sociedade brasileira.

⁷³ Cabe citar os trabalhos Peria (2004), Freitas (2006), Sales (2007), Martini (2009) e Melo (2011).

consequentemente, com essa iniciativa, as publicações de artigos, dissertações e teses acerca da temática das políticas de ação afirmativa passaram a ser recorrentes a partir do ano de 2003⁷⁴. Embora os autores enfatizem que, se considerarmos no período de 2003 a 2014, foram produzidas 54 dissertações e 15 teses sobre a temática em questão na maior área da Pós-Graduação brasileira, a de educação, há que se ponderar que esse quantitativo é relativamente pequeno, face ao número de Programas de Pós-Graduação em Educação, de docentes orientadores e de discentes envolvidos no período mencionado.

Esse cenário possibilitou aos autores evidenciar que se faz necessário um investimento, em médio e longo prazo, na área de educação e na realização de pesquisas voltadas para a temática da política de ação afirmativa, com vistas a uma maior inserção desta nos grupos de pesquisas brasileiros. Os autores ressaltaram ainda que, nas produções (artigos, dissertações e teses) localizadas no período de 2003-2014, as discussões acerca da temática centraram-se no Ensino Superior. Esse aspecto foi apontado como uma das lacunas que precisam ser superadas com a inclusão de estudos sobre a política de ação afirmativa em outros espaços⁷⁵.

A partir dessa premissa levantada por Paulo Vinicius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos de Borba (2018) e das reflexões de Iraneide Soares da Silva (2009) e João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2012), surgiu o meu interesse de realizar uma consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de localizar os estudos desenvolvidos no período de 2012 a 2017⁷⁶ que davam ênfase

⁷⁴ Refira-se que, nos anos de 1990, não existiam publicações. Todavia, no período de 2003 a 2014, foi identificado um maior quantitativo de artigos. Em 2012, ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a constitucionalidade das cotas raciais e a adoção dessa modalidade de ação afirmativa nas Universidades Federais, têm destaque as produções de artigos nas áreas de maior reconhecimento acadêmico nas regiões sudeste, centro-oeste e sul. Já o ano de 2011 representa o ápice das publicações de dissertações e teses acerca das políticas de ações afirmativas (SILVA; BORBA 2018).

⁷⁵ Silva e Borba (2018) defendem esse argumento ao ponderar que o debate sobre cotas raciais no Ensino Superior apresenta-se muito difundido.

⁷⁶ O período de consulta inicia-se no ano em que foi aprovada a Lei n.º 12.711 e conclui-se no ano em que se comemoram cinco anos dessa implementação.

às discussões acerca da temática da política de ação afirmativa na Educação Profissional, mais especificamente nos Ifets, lócus de investigação deste estudo.

Para tal pesquisa, foram adotados como descritores para a busca as seguintes palavras-chave: a) “ações afirmativas”; b) “cotas”; c) “Lei n.º 12.711/2012”; d) “rede federal”; e) “Educação Profissional”; e f) “Ifets”. Na consulta, foram identificados nove trabalhos, todos em nível de Mestrado⁷⁷ – ou seja, não foi localizada, no período supracitado, nenhuma tese que abordasse a temática política de ação afirmativa e a modalidade cotas raciais na Educação Profissional.

Outro dado relevante refere-se ao quantitativo de trabalhos publicados em 2012, ano de aprovação da Lei n.º 12.711⁷⁸: há duas dissertações desenvolvidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)⁷⁹. Em 2016, ano em que se comemoraram quatro anos de implementação dessa lei, foram localizadas três produções em instituições distintas – Universidade Federal do Tocantins (UFT),

⁷⁷ Trata-se das dissertações intituladas: 1) “O Significado das Cotas para Estudantes Negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *Campus* São José” (ÁVILA, 2012); 2) “A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos Cursos Superiores do *Campus* São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)” (STROISH, 2012); 3) “A implementação da Lei de Cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS” (SILVA, 2014); 4) “Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo no IFPB de João Pessoa” (DANTAS, 2015); 5) “Jovens Negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identidade racial” (SILVA, 2015); 6) “Política de Cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *Campus* Gurupi: reflexos da Lei no 12.711/2012” (CASTRO, 2016); 7) “Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Médio: um estudo de caso no CEFET Maracanã - Rio de Janeiro” (SOUZA, 2016); 8) “Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Salto (sic).” (PIERONI, 2016); 9) “Lei de Cotas: um estudo da reserva de vagas em uma Instituição Federal de Ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados” (DIAS, 2014).

⁷⁸ Cabe ressaltar que nenhuma das produções produzidas em 2012 trata da Lei n.º 12.711/2012. A pesquisa desenvolvida por Mariângela Mattos Ávila (2012) objetivou verificar quais as concepções dos estudantes sobre as ações afirmativas e o programa de cotas na instituição investigada. Na pesquisa realizada por Adriane Stroisch (2012), buscou-se analisar as ações institucionais de permanência e êxito dos alunos ingressantes no ano de 2009-2010, por meio da reserva de vagas no IFSC – *Campus* São José.

⁷⁹ A primeira pesquisa, intitulada “O Significado das Cotas para Estudantes Negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *Campus* São José” (ÁVILA, 2012), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. A segunda, “A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos Cursos Superiores do *Campus* São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)” (STROISCH, 2012), foi defendida no mesmo programa. É importante mencionar que as duas investigações foram desenvolvidas no IFSC *Campus* São José.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)⁸⁰.

Os dados concorrem para a percepção de um tímido aumento nas produções sobre política de ação afirmativa na Educação Profissional: em julho de 2016 (primeira fase do levantamento) foram localizados sete trabalhos. Em julho de 2017 (na segunda fase), somaram-se ao quantitativo anterior duas dissertações⁸¹, totalizando, assim, nove produções. Esse cenário exposto nos permite afirmar que, do quantitativo de nove dissertações, quatro abordam aspectos sobre a Lei n.º 12.711/2012; todavia, apenas dois trabalhos sinalizam como objetivo uma discussão específica acerca da implementação da Lei n.º 12.711/2012. A primeira dissertação, “A implementação da Lei de Cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS”, publicada no ano de 2014, objetivou analisar a implementação da Lei n.º 12.711/2012 e o seu impacto na diminuição da desigualdade racial (SILVA, 2014).

Para isso, a pesquisadora Luana Rocha da Silva (2014) concluiu como um avanço a formulação e a aprovação de uma política de ação afirmativa no IFRS. Consequentemente, a partir de tal iniciativa, verificou-se, no período de 2013-2014, um maior ingresso do público-alvo beneficiário na instituição (negros (pretos e/ou pardos), indígenas e pessoas com deficiência). Todavia, de acordo com a autora, no decorrer da elaboração da política foi possível identificar, entre os agentes incumbidos dessa tarefa, um jogo de correlações de forças e disputas entre dois grupos: de um lado os defensores de uma política voltada para as pessoas com deficiência e/necessidades específicas; de outro os que defendiam a modalidade de

⁸⁰ A primeira intitulada “Política de Cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *Campus* Gurupi: Reflexos da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012” (CASTRO, 2016), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal de Tocantins (UFT). A segunda, “Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Médio: um estudo de caso no CEFET Maracanã Rio de Janeiro” (SOUZA, 2016), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A terceira, “Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Salto” (PIERONI, 2016), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

⁸¹ As dissertações são: “Política de Cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus* Gurupi: reflexos da Lei n. 12.711/2012” (CASTRO, 2016); e “Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Salto” (PIERONI, 2016).

ação afirmativa com direcionamento para negros e indígenas. No que tange à implementação dessa política, Silva (2014) constatou que não foi possível analisar a execução desta no âmbito institucional. Entretanto, algumas lacunas foram observadas: a falta de informação dos servidores sobre os critérios adotados para o acesso à política de ação afirmativa pelos candidatos a reserva de vagas.

A segunda dissertação, intitulada “Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo no IFPB de João Pessoa”, publicada no ano de 2015, teve como objetivo de investigar a ação afirmativa implementada a partir da Lei n.º 12.711/2012 e seus efeitos em Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse estudo, Maria José Pereira Dantas (2015) conclui que a combinação dos critérios escola pública, renda *per capita* e procedência étnico-racial, adotados na implementação da Lei n.º 12.711/2012, garantiram o ingresso de estudantes autodeclarados pretos, pardos e índios – metade deles com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo. No entanto, para a autora, a consolidação dos impactos sociais positivos para os grupos sociorraciais com desvantagens histórico-sociais depende de três fatores: a) manutenção do ingresso via cotas; b) acesso dos cotistas aos programas de benefícios estudantis; c) acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional.

Diante do exposto, foram identificadas as lacunas que demarcam cada investigação⁸² e, a partir de um novo olhar (BOURDIEU, 2009), tornou-se possível reinventar o objeto de estudo⁸³ e dar-lhe uma originalidade. Sobre esse aspecto, Marisa Vorraber Costa (2002), ao propor discussões sobre uma agenda para jovens pesquisadores, argumenta que o olhar do pesquisador inventa o objeto e dá-lhe uma

⁸² Podemos constatar, no estudo realizado por Luana Rocha da Silva (2014), que a adoção de cotas no IFRS, no período de 2013-2014, efetivou-se de forma pontual, como preceitua a lei, mas sem uma sistematização adequada. A pesquisa de Maria José Pereira Dantas (2015) aponta para a realidade de que a consolidação dos impactos sociais positivos advindos dessa ação afirmativa depende de outros fatores pós-implementação da Lei n.º 12.711/2012.

⁸³ Partimos do entendimento de que as estratégias argumentativas evidenciadas em cada investigação se diferenciam, de modo a atender aos interesses específicos de cada campo científico, pois, como assinala Pierre Bourdieu (2004), os objetos de estudos não surgem a partir de práticas científicas desinteressadas; eles são definidos pelos agentes a partir das relações de luta e/ou forças estabelecidas no campo científico.

característica inovadora. Desse modo, para a autora “não existem velhos objetos, mas, sim olhares exauridos” (COSTA, 2002, p. 152).

Com base nos estudos de Costa (2002), partimos do entendimento de que o princípio da originalidade⁸⁴, neste estudo, cumpre-se de duas maneiras: a) pelo preenchimento de lacunas nas discussões no tocante à implementação da Lei n.º 12.711/2012⁸⁵; b) pela possibilidade de articular as discussões a um documento de gestão, a saber, o PDI. Em razão disso, a proposta deste estudo se reveste de importância, pois se distancia das pesquisas já realizadas ao propor uma análise da política de ação afirmativa existente nos Ifets a partir dos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012.

Cabe ponderar que, além dos aspectos já mencionados neste tópico sobre a importância deste estudo no campo acadêmico, destaca-se que a relevância social⁸⁶ dele reside no fato de que as discussões propostas acerca da implementação da Lei n.º 12.711/2012 abarcarão o contexto social dos Ifets – instituições responsáveis pela oferta de educação de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação⁸⁷. De acordo com o art. 8.º da Lei n.º 11.892/2008, os Ifets são responsáveis pela oferta de 50%, no mínimo, de suas vagas para os Cursos Técnicos de Nível Médio; 20%, no mínimo, para os Cursos Superiores; e 30% para as demais modalidades, nas quais se incluem os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Nesse sentido, a relevância social deste estudo aponta para a obtenção de dados que contribuirão para as discussões travadas no o campo educacional dos Ifets acerca dos processos de

⁸⁴ No documento de avaliação da área de ensino da Capes, publicado em 2013, destaca-se como característica de originalidade a contribuição inovadora para o campo do conhecimento.

⁸⁵ Luana Rocha da Silva (2014) argumenta no estudo realizado no IFRS sobre a necessidade de dar continuidade às discussões e problematizações no tocante à implementação da Lei n.º 12.711/2012 na Educação Profissional.

⁸⁶ Destaca-se, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), como um dos critérios de avaliação das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação. Ressalta-se a importância do conhecimento novo produzido e o impacto deste no contexto social.

⁸⁷ Definição mencionada no art. 39 da Lei n.º 11.741/2008, que altera os dispositivos da Lei n.º 9.394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de Nível Médio, da educação de **jovens** e adultos e da educação profissional e tecnológica.

implementação da Lei n.º 12.711/2012, a partir de uma instituição de Educação Superior Básica e Profissional.

1.2 Apontamentos sobre o aporte teórico-metodológico

Este estudo pauta-se pelo entendimento de que em todo processo de investigação exige método e rigor científico (COSTA, 2002) para o alcance dos objetivos traçados no plano de pesquisa. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 83) explicitam, em relação aos aspectos que envolvem uma investigação qualitativa, que “[...] o termo ‘plano’ é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir [...]”. Desse modo, evidencia-se, além da necessidade de definição das etapas e processos que constituirão uma investigação, a compreensão de que estes se constituem como um plano flexível: à medida que o pesquisador vai se familiarizando com o lócus da investigação e com as fontes de dados, ao longo de toda a investigação, os objetivos podem ser modificados, e as hipóteses, reformuladas.

Nessa mesma linha argumentativa, Pierre Bourdieu (2009) afirma que a construção de um objeto de pesquisa não se produz “de uma assentada”. O autor define tal processo como um trabalho de grande fôlego, realizado de forma flexível, por meio de uma série de correções, emendas e retoques sucessivos (BOURDIEU, 2009). Esses procedimentos orientam as escolhas teóricas e metodológicas que foram utilizados neste estudo. A partir dessas considerações, definimos os autores da literatura especializada que consubstanciarão as proposições deste estudo, bem como o aporte metodológico e teórico que possibilitará a organização e a leitura dos dados. As reflexões que seguem nesta seção apresentam essas definições.

Em relação à literatura especializada, que diz respeito à política de ação afirmativa pesquisada, foram consideradas as discussões teóricas dos seguintes autores: Rosana Heringer (2001; 2003; 2006; 2010; 2014); Joaquim Barbosa Gomes (2001; 2007; 2003); Ayhas Siss (2003); Flávia Piovesan (2005; 2009); José Antonio Marçal (2012); João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2013; 2016); José Claudio Monteiro de Brito Filho (2014); Sales Augusto dos Santos (2015); e Breno

Baía Magalhães (2016), entre outros. Vale ressaltar que o entendimento dessas discussões estará sempre em articulação com categorias que norteiam o debate sobre relações raciais na sociedade brasileira – raça, racismo, classes sociais e desigualdades raciais.

Além dos referidos autores, neste estudo, apropriamo-nos das formulações teóricas de Pierre Bourdieu para a interpretação dos dados, especificamente das noções conceituais de campo e *habitus*. A propósito disso, cabe frisar que a utilização do termo “apropriação” neste estudo encontra-se fundamentada na concepção de Roger Chartier (1991, p. 180), segundo a qual, com esse procedimento, pretende-se construir “[...] uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem [...]”. Para Chartier (1991), essa definição distancia-se da ideia defendida pela hermenêutica da apropriação, pensada como uma configuração narrativa particular à situação do leitor.

Tendo em vista esse aspecto, partimos do entendimento de que, ao nos apropriarmos das noções conceituais de campo e *habitus* de Bourdieu (2004), por meio da leitura e interpretação de suas obras, torna-se possível produzirmos sentidos para as práticas dos agentes que dão significados ao mundo (CHARTIER, 1991). Todavia, para isso, faz-se necessário superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo (CATANI, 2004), criticada por Bourdieu (1996; 2004; 2009) em seus escritos⁸⁸, e compreender o *modus operandi*⁸⁹ do autor, a partir da junção das noções conceituais de campo e *habitus*.

Bourdieu (2004, p. 63) aproxima as noções conceituais em questão ao afirmar que “[...] a relação entre os *habitus* e os campos fornece a única maneira

⁸⁸ A partir das suas críticas ao objetivismo e ao subjetivismo, Bourdieu (2004) formula outro modo de conhecimento, denominado “*praxiológico*”, com o objetivo de articular dialeticamente a estrutura social e o ator social (CATANI, 2004), pois, na acepção de Bourdieu (2004), a oposição entre indivíduo e sociedade impossibilitaria a elaboração de uma teoria da ação capaz de explicar os processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação individual, uma vez que o indivíduo, conforme postula o autor, constitui-se como um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes, desde as suas preferências, gostos, aptidões e posturas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

⁸⁹ Definido como um “modo de produção científico que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 22).

rigorosa de reintroduzir os agentes singulares e suas ações singulares sem cair de novo na anedota sem pé nem cabeça da história factual”. Em suma, na acepção do autor (2004), não existe um agente que não seja determinado pelo social, ou seja, os agentes não estão livres dos condicionamentos sociais produtores de *habitus*.

Dessa maneira, Bourdieu (2004; 2009) argumenta sobre a necessidade de distanciar-se da polarização objetivismo/subjetivismo e indivíduo/estrutura, que impede que o objeto da Ciência Social seja considerado por meio da relação mútua entre os sistemas de percepção⁹⁰, apreciação e ação/*habitus* das diferentes estruturas constitutivas do mundo social⁹¹ e das práticas existentes nos diferentes campos da sociedade⁹². Por conseguinte, a definição de ação afasta-se das perspectivas subjetivistas e objetivistas que tendem a conceber as ações a partir do ponto de vista individual ou subjetivo, como resultado de escolhas e preferências (BOURDIEU, 2004). Conforme Cláudio Marques Martins Nogueira (2017), Bourdieu apresentou críticas a essa abordagem, pois ela limita a investigação das condições sociais objetivas ao conceder ao sujeito uma autonomia e uma consciência na condução de suas ações e interações que não correspondem aos fatos.

Nessa perspectiva, a noção conceitual de “campo” cunhada por Bourdieu (1996; 2004; 2009) sustenta-se a partir dos seguintes elementos estruturais: os campos são formados por agentes⁹³ e/ou instituições; constituem-se como um

⁹⁰ Ao argumentar que a maior parte das nossas condutas cotidianas são guiadas por princípios práticos que impõem a ordem na ação, Bourdieu (2004) define a “*percepção*” como sendo totalmente diacrítica, uma vez que ela distingue “[...] o que é importante do que não é, o central do que é secundário, o que é atual do que é inatual [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 99).

⁹¹ Bourdieu discorre que o mundo social se constitui pela representação dos agentes. Estes constroem o mundo individualmente e/ou coletivamente, seja por meio da cooperação, ou do conflito. Ainda segundo o autor, “[...] essas construções não se dão no vazio [...] a posição ocupada no *espaço social* pelos agentes [...] comanda as representações desses espaços [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 27).

⁹² Listados nas obras de Bourdieu (2004): Campo Artístico; Campo Científico; Campo Intelectual; Campo Universitário; Campo Literário; Campo Cultural; Campo Artístico; Campo da Alta Costura; Campo Econômico; Campo Político; Campo Jurídico; Campo Religioso e Campo Esportivo. Para o autor, o estudo de cada *campo* em particular evidencia características específicas e diferenciadas entre eles.

⁹³ A utilização, por Bourdieu, do termo “*agente*” não se justifica simplesmente em função de uma preferência pessoal do autor: a sua recorrência se coaduna com a ideia de construção de uma teoria da ação prática, na qual se preza pelo conhecimento sobre o modo como os agentes, inseridos em uma determinada posição do *espaço social* e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas (*habitus*), agem nas situações sociais (NOGUEIRA, 2017).

microcosmo social dotado de leis, regras e *habitus* específicos; a autonomia de um campo evidencia-se como relativa, já que ele não escapa das imposições advindas dos macrocosmos; como detentor de autonomia relativa, cada campo tem o poder de tomar suas decisões, bem como assumir posições; as posições são assumidas no campo, por intermédio dos agentes pertencentes a ele; o lugar ocupado pelos agentes no campo determina as suas tomadas de decisão a partir dos seus interesses⁹⁴ e objetos de disputa; interesses e/ou *illusio* que são assumidos no campo pelos agentes com o intuito de conservação/aceitação das normas vigentes e/ou contestação/subversão às regras impostas⁹⁵.

Tais elementos possibilitam o entendimento de que o encadeamento das ações dos agentes inseridos no campo e suas posturas e tomadas de decisões decorrem da incorporação de um *habitus*, pois, “[...] para que um campo de força e/ou luta exista, faz-se necessário definir os objetos de disputas e pessoas (dotadas de *habitus*) prontas para entrar no Jogo [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Dessa forma, no *modus operandi* defendido pelo autor, o conceito de campo e *habitus* são relacionais – ambos funcionam na sua totalidade quando se relacionam com o outro, já que um campo não é uma estrutura morta (BOURDIEU, 1983). O campo, na perspectiva bourdieusiana, configura-se como um espaço social de luta e força, formado por instituições e agentes dotados de *habitus* específicos.

Destarte, o *habitus* encontra-se situado no campo, construído como um “produto da relação dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais” (CATANI, 2004, p. 04). Ele consiste em “uma disposição geral” (BOURDIEU, 2007a, p. 211), que condiciona o campo à sua lógica de funcionamento, uma espécie de mola propulsora que determina o saber agir de um agente inserido em determinado campo dotado de regras e leis específicas.

⁹⁴ Os interesses condicionam o funcionamento de um *campo*, pois, a partir dele, estimulam-se as pessoas a concorrer, rivalizar e lutar. Os interesses consistem no “[...] produto do funcionamento do campo [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 127).

⁹⁵ Segundo Pierre Bourdieu (2004, p. 23-24), “[...] aqueles que monopolizam um *capital* específico no campo costumam assumir estratégias de conservação, e os que estão em condição contrária (contando com menor *capital* e prestígio), tendem a estratégias de subversão”.

Esse conceito de *habitus* ressalta seu caráter de “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco [...] de escolhas de pessoas, de bens de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 22). Explicita-se essa noção conceitual na definição em questão como “[...] maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levar [...] os agentes a resistir, a opor às forças do campo [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Dito de outro modo, a noção de *habitus* defendida por Pierre Bourdieu (2004) enfatiza a condição relacional e mutável⁹⁶ desse conceito.

A esse mesmo respeito, o autor fala ainda em um sistema de disposições⁹⁷ duráveis⁹⁸, responsáveis pelo encadeamento das práticas individuais e coletivas (BOURDIEU, 2003) dos agentes pertencentes a determinados campos – práticas⁹⁹ essas que não são geradas de forma consciente e mecânica, uma vez que constituem-se como o resultado de um trabalho de inculcação e apropriação:

necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência (BOURDIEU, 2003, p. 70).

Desse modo, as inflexões teóricas formuladas por Bourdieu (2003) se opõem à visão objetivista, que considera as práticas como um fato social dado e acabado, sem a possibilidade de alteração, em vez de construírem “[...] seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação” (BOURDIEU, 2003, p.

⁹⁶ Ou seja, para Bourdieu (1996), o *habitus*, como produto de um meio específico, sofre alterações sempre que o indivíduo transitar em outros *campos*. Segundo o autor, as regras que regem cada *campo* específico diferem entre si, o que implica alterações significativas no modo de ação de cada agente.

⁹⁷ De acordo com Bourdieu (2003), essa terminologia é bastante apropriada para se exprimir o que recobre o conceito de *habitus*, como resultado de uma ação organizadora e próxima ao sentido de estrutura, que é designada, por outro lado, como uma maneira de ser, um estado habitual ou, sobretudo, uma predisposição, tendência, propensão ou inclinação.

⁹⁸ Para Bourdieu (2003), o *habitus* dos agentes constitui-se a partir de dois elementos: pelo *ethos*, no qual as estruturas mentais e morais são regidas, e por meio do *hexis*, determinante dos aspectos corporais e fisiológicos.

⁹⁹ A prática compreende o produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 2003).

40). A partir deste princípio geral, Pierre Bourdieu (2003) defende a construção de uma teoria da prática¹⁰⁰, na qual se torna possível estabelecer uma análise do indivíduo e da sociedade, o que sopesa as práticas sociais engendradas pelos agentes em sua atuação nos diferentes campos.

Dessa forma, para uma reflexão das práticas dos agentes inseridos em um determinado campo, faz-se necessário ultrapassar a mera análise do produto (*opus operatum*) das ações, para um mergulho perscrutativo no processo de produção (*modus operandi*) que sustenta essas práticas (BOURDIEU, 2003; 2009). Bourdieu (1983) esclarece esse movimento ao indicar que a incorporação dos *habitus* engendrados nas práticas dos agentes condiciona a atuação nos campos nos quais eles se encontram inseridos. Assim, segundo o autor, uma explicação das práticas dos agentes só faz sentido, sobretudo, “[...] se as relacionarmos com a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas), com as condições de exercício desse *habitus* [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 58).

Considerando essas reflexões, acionam-se, neste estudo, as noções conceituais de *campo* e *habitus* formuladas por Bourdieu, sob a perspectiva de que o campo educacional se encontra estruturado mediante leis e regras específicas, de acordo com as posições ocupadas pelos agentes inseridos nesse espaço social. Por meio dessa forma de organização, definem-se os *habitus* específicos que poderão ser incorporados pelos agentes às suas ações e tomadas de posição no campo, uma vez que essas tomadas de posição impactam a lógica interna de funcionamento desse elemento. Ele pode operar como:

[...] um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a

¹⁰⁰ Advinda da noção conceitual de conhecimento praxiológico, o qual “tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las – isto é, trata-se do duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2003, p. 40).

conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Esse entendimento encaminha a compreensão de que, para o alcance dos objetivos deste estudo, que se propõe a uma análise da política de ação afirmativa implementada nos Ifets e a sua relação com a Lei n.º 12.711/2012, faz-se necessário averiguarmos como se estruturam a lógica de funcionamento do campo educacional dos institutos e as posições ocupadas pelos agentes elaboradores do PDI nesses *espaços sociais*. Tal necessidade impõe-se em função do fato de que, a depender do lugar ocupado por esses agentes, a finalidade que se almeja alcançar com a implementação da lei pode ou não se concretizar, consoante as ações desenvolvidas no campo educacional em questão. Logo, a noção conceitual de *campo* atrelada a de *habitus* auxiliará a nossa tarefa de identificar os *habitus* incorporados pelos agentes aos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets. Isso se dá uma vez que a incorporação de *habitus* específicos no trato com a implementação da lei pode ou não impactar de modo substancial a forma como os agentes concebem a política de ação afirmativa, na modalidade cotas raciais, implementada nos institutos.

Pierre Bourdieu (2004) expõe tal processo por meio da argumentação de que o lugar ocupado pelos agentes no espaço social determina os seus pontos de vistas e as variações dos *habitus* a serem incorporados às suas ações, haja vista que os agentes se engajam nos diferentes *campos* em função da posição que ocupam no espaço social e nas estruturas mentais, por meio das quais eles apreendem esse espaço (BOURDIEU, 2004). Assim, as tomadas de posição no *campo* são engendradas por meio das práticas dos agentes pertencentes a ele. Tais tomadas de posição decorrem do volume de *capital*¹⁰¹ acumulado por cada agente

¹⁰¹ Bourdieu (2009) discorre sobre a existência de quatro capitais como estruturantes do *espaço social*: o *capital cultural*, que corresponde às qualificações intelectuais produzidas no âmbito escolar e/ou transmitidas pela família; o *capital econômico*, constituído pelos diferentes modos de produção (trabalho, terras e fábrica) e pelo conjunto dos bens econômicos (patrimônio/bens materiais e renda); o *capital social*, definido pelo conjunto das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo e/ou grupo; e o *capital simbólico*, que corresponde ao conjunto dos rituais ligados ao reconhecimento e a honra.

no *campo* e dos interesses que se pretendem alcançar nesse espaço social¹⁰², de modo que

[...] aqueles que monopolizam um capital específico no campo, costumam assumir estratégias de conservação, e os que estão em condição contrária (contando com menor capital e prestígio), tendem a estratégias de subversão (BOURDIEU, 2004, p. 23-24).

A adoção das reflexões de Pierre Bourdieu (2007) como aporte teórico neste estudo, justifica-se tendo em vista a importância que esse autor assume nas investigações voltadas para o campo educacional, precisamente enquanto espaço no qual a legitimação das desigualdades econômicas e sociais (BOURDIEU, 2007) são engendradas pelos agentes, por meio de seus *habitus*. A fecundidade da interlocução com esse autor está ligada à possibilidade de conhecimento dos mecanismos acionados nos processos de legitimação operados nesse *campo*. Essa apropriação concorre para o questionamento e conscientização no que tange à dinâmica das relações de poder, o que possibilita a subversão dos cenários instituídos.

Destarte, a partir da compreensão de como os *habitus* são incorporados às práticas dos agentes formuladores do PDI torna-se possível evidenciarmos como os agentes concebem a implementação da Lei n.º 12.711/2012 no campo educacional dos Ifets, uma vez que, no decorrer dos processos de elaboração desses planos, os agentes participam das discussões propostas em cada instituição – ao se envolverem, eles emitem suas opiniões, deixam rastros nos *habitus* incorporados e evidenciam como se posicionam em relação à política de ação afirmativa existente nas instituições onde atuam. Tal assertiva ampara-se na compreensão de que “[...] as representações oficiais daquilo que um homem é oficialmente em um espaço social dado tornam-se *habitus*”, ou seja, “elas tornam-se o fundamento real das práticas [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 152).

¹⁰² Segundo Bourdieu (1983), a estrutura de um *campo* tem relação com os capitais que são valorizados e a forma como são distribuídos entre os agentes pertencentes ao *campo*.

Aliado ao arcabouço teórico exposto está o aporte metodológico utilizado neste estudo. Em relação a esse aspecto da pesquisa, a nossa opção seguiu as orientações do método qualitativo, em razão de considerarmos que os princípios defendidos por essa abordagem harmonizam-se com a nossa escolha do aporte teórico. Na abordagem qualitativa, existe “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” [...] (CHIZOTTI, 2001, p. 79).

Essa definição de Antonio Chizotti (2001) nos permite entrever que a compreensão de um fenômeno, na abordagem qualitativa, constitui-se por meio da participação do agente no processo de interpretação e da atribuição de significados aos dados coletados, ou seja, todo o conhecimento produzido não advém de dados isolados. O espaço social no qual se insere o objeto de um estudo está imerso em significados atribuídos pelos agentes, por meio de suas ações. Dessa forma, ao se inserir no campo de investigação, o pesquisador que se utiliza da abordagem qualitativa busca captar as nuances do seu objeto de estudo, a partir das ações dos agentes envolvidos na dinâmica na qual está inserido o fenômeno investigado. Sendo assim, a captura de tais nuances, neste estudo, relaciona-se ao *habitus* incorporados às práticas dos agentes formuladores do PDI, com vistas a compreender como estes concebem a implementação da Lei n.º 12.711/2012 no campo educacional dos Ifets.

No que tange ao campo educacional, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) argumentam que a investigação qualitativa, nesse espaço social, passou a ser reconhecida em meados dos anos de 1980 e 1990. Essa abordagem agrupa estratégias de investigação distintas e é caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) a fonte direta dos dados advém do ambiente natural, e o investigador configura-se como instrumento principal; 2) a investigação qualitativa figura-se como descritiva; 3) os investigadores que se utilizam da abordagem qualitativa interessam-se mais pelo processo de investigação do que pelo produto/resultados propriamente dito; 4) nessa abordagem, a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva; 5) os significados assumem importância vital nessa abordagem (BOGDAN; BIKLEN

1994). Os autores afirmam que nem todos os estudos que adotam a abordagem qualitativa recorrem a todas essas características de forma igual. De todo modo, a dinâmica de tentar compreender o processo por meio do qual os agentes constroem os significados para suas ações e a descrição desses significados constituem-se como traços essenciais dessa abordagem.

Convém mencionar que, para percorrer algumas etapas no processo de investigação, recorreremos à abordagem qualitativa aliada à abordagem quantitativa, sempre com base na compreensão de que os dados qualitativos e quantitativos não se separam – pelo contrário, eles se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente: exclui-se, assim, qualquer separação (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015). Além disso, as abordagens mencionadas encontram-se ancoradas na pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da utilização da pesquisa bibliográfica buscou-se, em primeiro lugar, realizar o mapeamento dos estudos desenvolvidos acerca da temática da política de ação afirmativa, na modalidade cotas raciais, com o intuito de identificar o que se produziu sobre essa temática e quais são as lacunas existentes nos estudos já realizados.

Neste estudo, o emprego da pesquisa documental possibilitou a obtenção de uma fonte rica e estável de dados, o que contribuiu para uma leitura aprofundada do objeto estudado (GIL, 2019). Várias são as fontes que nos fornecem material documental para análises. Entre elas, podemos citar documentos pessoais, documentos oficiais, fontes estatísticas e fontes não escritas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste estudo, recorreremos às fontes estatísticas, por meio de consulta aos dados do Ipea e às fontes primárias – documentos oficiais, Portarias, atas de reunião, os editais de processos seletivos, PDIs dos Ifets pesquisados, processos de pedido de informação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) e legislação vigente sobre a temática racial, mais especificamente sobre a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, em âmbito nacional e institucional.

Os dados advindos das fontes primárias¹⁰³ possuem como uma de suas vantagens o fato de que os documentos oficiais são uma fonte não reativa e de fácil acesso. Além disso, as informações neles contidas evidenciam a perspectiva oficial sobre determinado assunto, num dado período (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por serem escritos por agentes pertencentes a determinados campos dotados de *habitus* específicos, torna-se possível, com tais documentos, apreendermos as percepções e os pontos de vista dos agentes envolvidos nos processos de elaboração, nomeadamente do PDI.

O processo de coleta de dados, numa pesquisa documental, passa por três etapas: a) seleção das fontes; b) acesso às fontes; c) procedimentos adotados na análise das fontes recolhidas. Em relação ao processo de análise, a técnica de análise de conteúdo tem sido uma das mais utilizadas na pesquisa documental (BOGDAN; BIKLEN 1994). Com base nas considerações de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), recorreremos a essa técnica proposta por Laurence Bardin (2016), descrita pela autora como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 2016, p. 44). O foco da análise de conteúdo consiste na manipulação de mensagens, sejam elas orais, escritas, gestuais, silenciosas ou até mesmo figurativas. Entende-se que todo conteúdo de uma mensagem expressa um significado e, desse modo, não pode ser considerado um ato isolado.

Considerando essa exposição inicial, compreende-se que os diferentes modos pelos quais os agentes se inscrevem no texto correspondem, sem dúvida, às diferentes representações que eles têm de si e dos processos discursivos. Na técnica de análise de conteúdo, compreende-se que a mensagem está diretamente ligada às condições contextuais de seus emissores (BARDIN, 2016). Esse entendimento sinaliza para a possibilidade de evidenciarmos, por meio dos

¹⁰³ Definido como o material bruto recolhido no trabalho de campo. Constituem-se “[...] simultaneamente como provas e pistas [...]” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 149), pois incluem os elementos necessários para pensarmos de forma adequada e profunda os aspectos que pretendemos explorar com a investigação.

documentos oficiais, as mensagens veladas ou “não ditas” sobre a política de ação afirmativa – modalidade cotas raciais – implementada nos Ifets. Amparamo-nos no pressuposto de que essas mensagens não são produzidas num vazio; elas estão imersas em um campo constituído por agentes, objetos de disputas e interesses.

Segundo Laurence Bardin (2016), os procedimentos adotados na execução da técnica análise de conteúdo compreendem três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Conforme as orientações da autora, a fase da pré-análise consiste na sistematização das ideias iniciais, ou seja, na definição dos objetivos e hipóteses, na seleção do lócus de investigação, na escolha do corpus a ser submetido a análises e na sua organização, por meio da elaboração de indicadores para a interpretação do material coletado. A fase da exploração do material consiste na transformação dos dados brutos em categorias. A criação dessas categorias ocorre por meio de processos de codificação e categorização¹⁰⁴. A codificação concretiza-se pelo recorte do texto em unidades de registro¹⁰⁵ e de contexto¹⁰⁶; posteriormente, os dados são descritos e organizados em categorias.

A última etapa, a do tratamento dos resultados, inferências e interpretações, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes de todo o material coletado. No decorrer desse processo, enfatizam-se os aspectos considerados semelhantes e distintos, para, com base no aporte teórico adotado, realizarem-se as interpretações e as análises reflexivas. A seguir, descreveremos as etapas percorridas na investigação.

¹⁰⁴ Sobre o processo de categorização Bardin (2016) adverte que os requisitos básicos para uma boa categorização são definidos, por meio das exclusões mútuas, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

¹⁰⁵ A unidade de registro (UR) figura como a unidade de significação codificada, de ordem semântica, que se liberta do texto. Constitui-se por uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, dentre outros (BARDIN, 2016).

¹⁰⁶ A unidade de contexto (UC) serve de unidade de compreensão para a unidade de registro: corresponde ao segmento da mensagem (BARDIN, 2016).

1.3 Etapas percorridas na investigação

Firmamo-nos na compreensão de que, no percurso da investigação, diferentes etapas precisam ser percorridas para o alcance dos objetivos estabelecidos (ECO, 2014). As etapas iniciais desse percurso, geralmente, são: 1) identificação do tema a ser pesquisado; 2) levantamento da documentação sobre a temática; 3) organização dos documentos levantados; 4) exame da documentação recolhida para fins de seleção do material que será utilizado no estudo (ECO, 2014).

Neste estudo, a fase exploratória¹⁰⁷, **primeira etapa** da investigação, efetivou-se por meio do estudo da legislação vigente, que trata da implantação da Lei n.º 12.711/2012 nas instituições de ensino, e da leitura da bibliografia especializada sobre políticas de ação afirmativa. A **segunda etapa** foi precedida por uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD¹⁰⁸, com o intuito de situar o movimento das discussões acerca da temática política de ação afirmativa – modalidade cotas raciais – na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹⁰⁹. Os resultados obtidos por meio dessa consulta foram anteriormente apresentados, quando discorreremos sobre as motivações do estudo e a relevância social do mesmo.

A partir desse levantamento, foi possível definirmos os elementos estruturais da proposta de investigação: sob qual perspectiva iríamos abordar o objeto a ser pesquisado, qual seria a problemática central do estudo e os seus objetivos. Delinear o objeto, de acordo com essa perspectiva, significa “[...] definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que outros estabeleceram antes de nós [...]” (ECO, 2014, p. 21).

¹⁰⁷ Constitui-se como um período de investigação informal, no qual o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa (GIL, 2019).

¹⁰⁸ Os dois instrumentos utilizados contam com um amplo acervo de dissertações e teses e permitem a realização de buscas em diferentes áreas do conhecimento.

¹⁰⁹ Nos termos da Lei n.º 11.892/2008, a designação tem sido utilizada como referência às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica em Nível Médio e Superior, cuja estrutura de organização e funcionamento possui objetivos similares, voltados para o atendimento às demandas de desenvolvimento socioeconômico e de inclusão social (SILVA *et al.*, 2009).

Concomitantemente, procedeu-se à seleção de autores, por meio da consulta a livros, periódicos, dissertações e teses, que consubstanciariam as proposições apresentadas neste estudo. A **terceira etapa** consistiu na seleção do locus da investigação, os Ifets, que compuseram amostra do estudo. A escolha foi realizada por meio da adoção de dois critérios: no **primeiro**, levou-se em consideração os institutos que possuem em seu organograma departamento e/ou setores vinculados a diretorias, coordenações, assessorias e gerências que lidam com as questões de diversidade e de políticas inclusivas¹¹⁰.

O **segundo critério** adotado para integrar a amostra pesquisada esteve ligado à verificação da oferta de Cursos de Licenciatura, ou seja, os Ifets selecionados deveriam ofertar em seus campi, no mínimo, três Cursos nas seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Física, Química e Biologia. O atendimento a esse preceito vai ao encontro do art. 7.º da Lei n.º 11.892/2008, que prevê como um dos objetivos dos institutos a oferta de Cursos de Licenciatura, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemáticas. Além disso, está em consonância com a proposta veiculada no Comunicado n.º 001/2013, da Capes, que trata da área de concentração dos PPGECM.

Esse comunicado indica que tais programas devem ser inseridos na área de Ensino que é abrigada pela grande área multidisciplinar. Desse modo, por meio das pesquisas e das produções na área do ensino realizadas nesses programas, busca-se uma interlocução com as áreas geradoras dos conhecimentos a serem trabalhados, com o intuito de estabelecer diálogos entre os conhecimentos acadêmicos gerados nas áreas da educação e do ensino. Logo, não podemos desconsiderar a relevância que as pesquisas realizadas em articulação com essas áreas assumem no desenvolvimento de proposições de políticas públicas, bem como nos processos de formação de professores para atuarem na Educação Básica. Como exemplo disso, o Comunicado n.º 001/2013 da Capes –

¹¹⁰ Sobre esse aspecto, vale mencionar que essas denominações sofrem variações de acordo com a estrutura de gestão adotada em cada instituto.

intrinsecamente associado à produção de conhecimento nos Programas de Pós-Graduação brasileiros – evidencia a importância da formação de quadros que atuam diretamente nas escolas e nas administrações escolares, ou seja, dos que elaboram e participam dos processos de definição e implementação de diretrizes para o ensino.

Após tais ponderações, foram selecionados 12 Ifets para a realização desse estudo. Localizados nas cinco regiões do Brasil, são eles: o Instituto Federal de Brasília (IFB); o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); o Instituto Federal da Farroupilha (IFFAR); o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); o Instituto Federal do Pará (IFPA); o Instituto Federal de Rondônia (IFRO); o Instituto Federal do Tocantins (IFTO); o Instituto Federal de Alagoas (IFAL); o Instituto Federal do Ceará (IFCE); o Instituto Federal do Maranhão (IFMA); o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e o Instituto Federal de Sergipe (IFS)¹¹¹. Concluída a fase de seleção dos institutos, procedemos ao início da **quarta etapa** do estudo. Essa fase compreendeu as atividades de consulta aos sites oficiais desses Ifets, com o objetivo de realizar o recolhimento dos documentos oficiais para fins de categorização e análise.

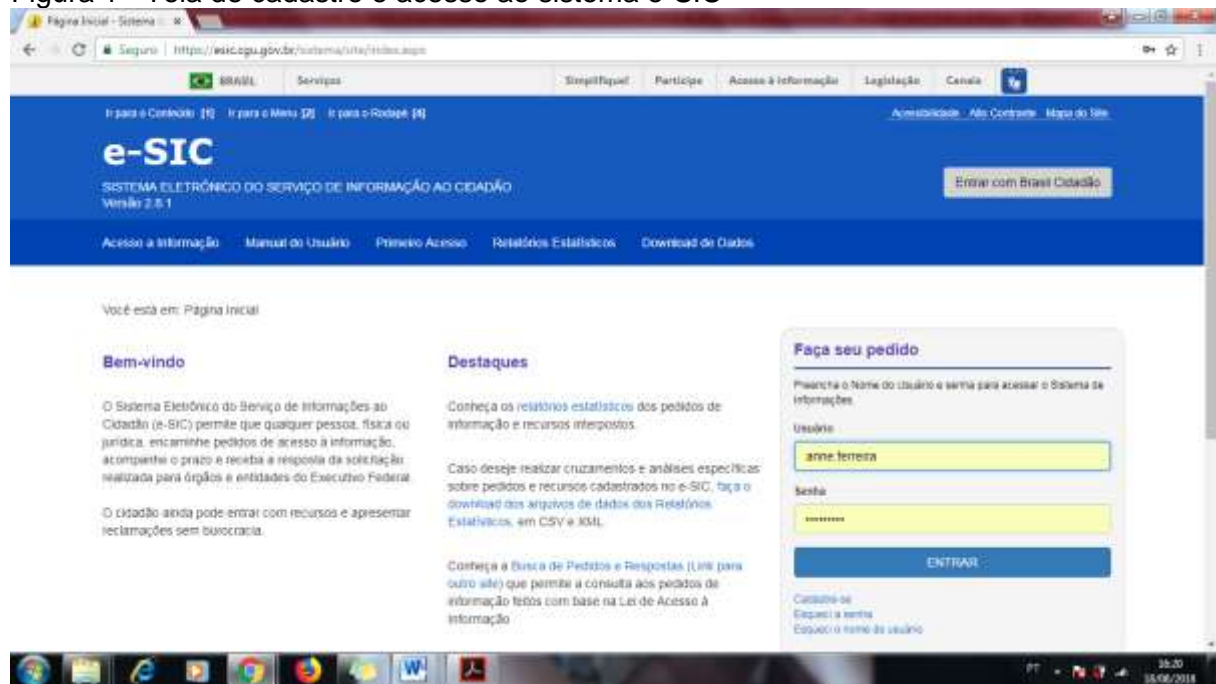
Em relação aos PDIs, estabelecemos que seriam selecionados os planos referentes ao período de 2014-2019. Tal escolha justifica-se pelo fato de que esse documento é elaborado pela comunidade acadêmica para um período de vigência de, no máximo, cinco anos. Dessa forma, se recorrêssemos aos PDIs anteriores a esse período análise, não contemplaríamos o período de implementação da política de ação afirmativa prevista na Lei n.º 12.711/2012.

Quando não acessíveis nos sites da instituição, os editais dos certames (2008-2013) e as atas de reuniões dos processos de elaboração do PDI dos Ifets pesquisados foram obtidos por meio do e-SIC. Trata-se de um sistema de uso obrigatório, gerenciado pela Controladoria Geral da União (CGU) e utilizado por todos os órgãos e entidades do Executivo Federal para o recebimento de

¹¹¹ Importante mencionar que, de acordo com os critérios estabelecidos, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) também comporia o locus da investigação; todavia, por questões éticas (ligadas essencialmente ao fato de a pesquisadora integrar o quadro de servidores desse instituto) optamos por excluí-lo da amostra.

requerimentos de acesso à informação, conforme a Portaria Interministerial n.º 1.254/2015. Nessas etapas, primamos pelo cumprimento de um preceito defendido por Umberto Eco (2014), segundo o qual, em todo trabalho de pesquisa, faz-se necessário situarmos o leitor de como procedermos para obtermos as fontes estudadas. Por isso, julgamos oportuno apresentar, a seguir, as principais telas de acesso ao e-SIC.

Figura 1 - Tela de cadastro e acesso ao sistema e-SIC



Fonte: <https://bit.ly/38ZoYYg>. Acesso no período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Figura 2 - Tela de registro do pedido de informação via sistema e-SIC

The screenshot shows the 'Registrar Pedido de Informação' page in a web browser. The browser address bar shows 'https://sic.egu.gov.br/sistema/Pedido/RegistroPedido.aspx'. The page title is 'Registrar Pedido de Informação'. Below the title, there is a section for 'Campos de preenchimento obrigatório' (Mandatory filling fields). The main content area is titled 'Preencher dados do pedido' (Fill in request data). It includes a blue box with 'Dicas para o seu pedido' (Tips for your request) containing three points: 1) e-SIC is not for complaints or service requests; 2) personal information should not be included; 3) requests should be clear and objective. Below this, there are several form fields: 'Solicitante' (Requester) with the name 'ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA' and a 'Selecionar' button; 'Órgão Destinatário' (Destination Agency) with a 'Selecione' dropdown; 'Forma de Recebimento da Resposta' (Response Reception Method) with 'Pelo sistema (com avisos por e-mail)'; and 'Resumo da Solicitação' (Request Summary).

Fonte: <https://bit.ly/385VYhi>. Acesso no período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Figura 3 - Tela de consulta e acompanhamento do pedido de informação

The screenshot shows the 'Consultar Pedido' page in a web browser. The browser address bar shows 'https://sic.egu.gov.br/sistema/Pedido/ConsultaPedido.aspx'. The page title is 'Consultar Pedido'. The header includes 'SISTEMA ELETRÔNICO DO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO Versão 3.1.13' and user information for 'ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA' with a session expiration of 10:22 minutes. A navigation menu contains 'Registrar Pedido', 'Consultar', 'Dados Cadastrais', and 'Início'. The main content area is titled 'Consultar Pedido' and contains several search filters: 'Protocolo' (Protocol) with the value '39480.023229.3013-08'; 'Órgão Superior/Instância' (Superior Agency/Instance) with a dropdown set to 'Todos'; 'Data de Abertura' (Opening Date) with two empty date input fields; 'Prazo de Atendimento' (Response Time) with two empty date input fields and a 'Prazo Esgotado' checkbox; 'Pedidos Promovidos' (Promoted Requests) with a checked checkbox; and 'Nome do Solicitante' (Requester Name) with the value 'ANNE DE MATOS SOUZA FERREIRA'. At the bottom, there are radio buttons for 'Todos', 'Pessoa Física', 'Pessoa Jurídica', and 'Identidade Preservada'.

Fonte: <https://bit.ly/2S2igLB>. Acesso no período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Figura 4 - Tela de consulta aos dados da resposta



Fonte: <https://bit.ly/398Di0A>. Acesso no período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Figura 5 - Tela de avaliação da resposta obtida



Fonte: <https://bit.ly/2Sk5SFr>. Acesso no período de agosto de 2018 a agosto de 2019.

Reiteramos a importância dessas ações de consulta por meio da apresentação, passo a passo, das etapas seguidas durante o acesso ao e-SIC. Ao demonstrarmos como procedemos para localizar a documentação analisada neste estudo, permite-se a adoção desse mesmo procedimento em investigações futuras (ECO, 2014). O sistema em questão permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação para órgãos e entidades do Executivo Federal, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação. Cabe destacar que um dos aspectos positivos de utilizarmos o e-SIC, deve-se ao fato de que todas as instituições devem cumprir obrigatoriamente o prazo de envio das respostas, que é de, no máximo, 20 dias, com direito a prorrogação (caso solicitada) de mais 10 dias. O sistema também possibilita que o solicitante avalie a resposta fornecida pela instituição. Além disso, a ausência de resposta por parte da instituição implica sanções ao gestor do órgão¹¹².

Depois de obtidos os documentos oficiais mencionados, realizamos a organização desse material, com o intuito de procedermos à etapa de categorização, conforme as orientações de Laurence Bardin (2016) mencionadas anteriormente. Por meio do estudo das reflexões de Pierre Bourdieu sobre as noções conceituais de *habitus* e *campos* e da leitura dos PDIs, identificamos a necessidade de situarmos qual o lugar ocupado pelos agentes elaboradores no campo educacional dos institutos. Para tanto, estabelecemos como **quinta etapa** de investigação a consulta aos currículos da Plataforma Lattes desses agentes – seguimos esse procedimento para os 12 Ifets pesquisados. Por fim, como **sexta e última etapa**, procedemos à materialização dos dados coletados.

Sendo assim, este estudo encontra-se estruturado em **quatro seções**. Na **Seção I**, apresentaremos **os** aspectos introdutórios que versam sobre as discussões propostas neste estudo.

¹¹² Para saber sobre as sanções, consultar o art. 65, capítulo IX (“Das Responsabilidades”) do Decreto n.º 7.724/2012, que regulamenta a Lei n.º 12.527/2011 e dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do *caput* do art. 5.º, no inciso II do § 3.º do art. 37 e no § 2.º do art. 216 da Constituição Federal de 1988.

Na **Seção II**, intitulada de “Política de ação afirmativa no campo educacional”, desenvolvemos, inicialmente, uma discussão teórica sobre as categorias norteadoras de *raça/cor, classes e desigualdades raciais*, que embasaram o debate acerca da adoção da modalidade cotas raciais no campo educacional. Na sequência, identificamos como se consolidou a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets pesquisados, no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012, bem como os desafios enfrentados para a permanência dos estudantes negros nos institutos. Nossa intenção, nessa primeira seção, foi situar o leitor sobre as modalidades de ações afirmativas adotadas nos Ifets e os critérios utilizados para tal intento.

Na **Seção III**, intitulada “O perfil dos agentes elaboradores do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019) nos Ifets”, dedicamos, em primeiro lugar, o escopo da nossa discussão para os marcos legais de formulação do PDI, documento de gestão norteador das ações institucionais dos Ifets. Tal empreendimento foi realizado como subsídio para traçarmos o perfil, acadêmico e profissional dos agentes incumbidos da elaboração desse documento, bem como a posição ocupada por eles nas discussões e formulações acerca da política de ação afirmativa implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012 no campo educacional. Esse procedimento sustenta-se na premissa de que as posições que tais atores ocupam na estrutura do campo tendem a orientar e determinar as suas tomadas de decisão no espaço social (BOURDIEU, 2004).

Frisamos que, como exercício de reflexão, durante o desenvolvimento deste estudo, algumas das discussões aqui apresentadas nas seções II e III foram publicadas sob a forma de artigos¹¹³, em veículos qualificados e em parceria com a

¹¹³ Recomendamos consultar artigo publicado na **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, V.16, N. 44 (2019) Política de Ação Afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional: Reflexões sobre o Acesso e a Permanência dos Estudantes Negros dos Cursos Técnicos de Nível Médio (Período de 2008 a 2013) disponível em: <https://bit.ly/2SuRlaP>; Consultar publicação na **Revista Exitus**, V. 09, N.05 (2019) Ações dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Ifets) no período de 2006-2017 disponível em: <https://bit.ly/2KVLnLY>; Consultar artigo publicado na **Revista Educação em Questão**, V.58, N.55 (2020) Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019) nos Ifets: o perfil dos agentes elaboradores disponível em: encurtador.com.br/otCH6.

orientadora, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, para submissão à crítica da intersubjetividade acadêmica.

A última **Seção IV**, intitulada “A política de ação afirmativa implementada nos Ifets: a disposição da Lei n.º 12.711/2012 nos PDIs (2014-2019)”, examinamos a forma como os agentes elaboradores do PDI, nos Ifets investigados, concebem a lei e a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional, e como os princípios defendidos por esses atores são incorporados às práticas institucionais no nesse espaço social.

Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados do estudo, a partir do aporte teórico utilizado e dos argumentos defendidos a partir da tese proposta.

2. SEÇÃO II: POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CAMPO EDUCACIONAL

As discussões que serão desenvolvidas nesta seção são balizadas pelas ideias construídas historicamente acerca da categoria “*raça*” e de suas interseções com a categoria “*classe*”, ideias essas que acabaram se materializando em ações concretas de preconceito, de discriminação racial e de perpetuação das desigualdades raciais em todas as esferas da sociedade brasileira, inclusive no campo educacional. Nesse *espaço social* específico, a ratificação das desigualdades se legitima por meio de diferentes ações, entre elas as formas de acesso excludente, que se valem de critérios supostamente meritocráticos nos processos de seleção dos estudantes, e os mecanismos intraescolares de discriminação. Essas ações ocasionam, em grande parte, os entraves para a permanência dos estudantes negros nos diferentes níveis de ensino. Trataremos desse aspecto nesta seção.

2.1 Raça, classes sociais e desigualdades raciais: categorias norteadoras das discussões sobre política de ação afirmativa

Registra-se que toda a construção ideológica acerca da categoria *raça* decorre do século XVIII, quando os Iluministas, em protesto à forma de construção do conhecimento então vigente, controlada pela Igreja e pelos reis, rompem com a explicação para a ideia de *raça* predominante até então. Esses intelectuais iluministas constroem, então, uma nova área de conhecimento acerca da história natural da humanidade. Com o passar do tempo, essa nova área se desdobra em outras duas: a da Biologia e a da Antropologia Física. Destas, emergem as teorias explicativas para a diversidade humana (MUNANGA, 2003).

Nesse contexto oitocentista, surge a necessidade de explicar quem seriam esses outros “africanos e ameríndios”, já que a existência do branco era tida como central. A partir das diferenças fenotípicas do negro em relação ao branco, foi esboçada uma suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro. A cor passa então a ser critério para a divisão da espécie humana, com base na seguinte

explicação: “[...] a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que residem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, amarela e negra¹¹⁴ [...]” (MUNANGA, 2003, p. 03). A partir desse período histórico, as diferenças existentes entre os seres humanos passam a ser explicadas com base nas características físicas e biológicas dos indivíduos.

As concepções advindas das teorias evolucionistas e deterministas na Europa do século XIX passam a ser difundidas no Brasil e, assim, propagam a defesa de uma pretensa inferioridade dos não brancos, com base em teorizações de três principais escolas. A primeira delas era chamada de escola “etnológica-biológica” (1840-1850) e apresentava formulações teóricas advindas dos Estados Unidos da América (EUA), sustentadas na ideia de que a suposta inferioridade dos negros e indígenas podia ser explicada pelas suas diferenças físicas em relação aos brancos. A segunda, denominada de “corrente histórica”, surgiu nos EUA e na Europa e partia do pressuposto de que era possível definir raças humanas diferenciadas, com a raça branca a ocupar o nível de superioridade. No contexto da terceira e última escola, chamada de “darwinismo social”, defendia-se a tese de um processo evolucionário em que predominam as raças superiores e o desaparecimento das raças inferiores. Essas três escolas de pensamento influenciaram todos os brasileiros que pensavam a questão racial nesse período histórico (SKIDMORE, 2012).

Por meio dessas formulações, atribuíam-se às características fenotípicas da população negra signos de inferioridade social (SEYFERTH, 1995)¹¹⁵, que serviam como justificativa para a manutenção das estruturas de dominação na sociedade e para a propagação de uma ideologia de superioridade racial ainda muito presente no

¹¹⁴ Roberto DaMatta (1987) refere-se à “fábula das três raças” como uma *triangulação de raças*, na qual existe uma interação entre o elemento branco, que está no topo, e o negro e o índio, que estão nos extremos da base da triangulação. Para o autor, “[...] essa triangulação étnica, pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do ‘branco’, do ‘negro’ e do ‘índio’ como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas” (DAMATTA, 1987, p. 63).

¹¹⁵ A autora defende esse argumento a partir da premissa de que a ideia de *raça* no Brasil constitui-se como uma invenção peculiar inspirada nos determinismos raciais europeus e nortes americanos.

ideário brasileiro (GUIMARÃES, 1999)¹¹⁶. Dessa forma, com a difusão das teorias evolucionistas e deterministas, reforçaram-se as ideias sobre a posição social inferior dos negros, e as diferenças físicas passam a ser utilizadas como critério de separação entre os indivíduos e de demarcação do lugar ocupado por cada um na sociedade de classes (SEYFERTH, 1995).

A partir desse cenário, o debate em torno da utilização da categoria de “classes sociais”¹¹⁷ nos estudos pertinentes às relações raciais perpassa por duas concepções: de um lado, estão os que defendem as classes como meros estratos sociais, dotados de consciência e sociabilidade própria¹¹⁸; de outro, encontramos aqueles que as consideram pertencentes a estruturas sociais condicionadas às ações da sociedade capitalista¹¹⁹. Em síntese, as discussões em torno dessas duas concepções fortalecem as análises acerca da categoria “classe social”, pautada por uma perspectiva sociológica que se fundamenta no princípio de que a estrutura social e sua reprodução dependem, fundamentalmente, da ação das classes (GUIMARÃES, 2012).

Dentre os defensores da primeira concepção, podemos citar Donald Pierson (1945) e Thales de Azevedo (1955). Pierson (1945), ao realizar um estudo acerca das relações raciais em Salvador, Bahia, estabelece uma comparação entre os EUA e o Brasil para a defesa do argumento segundo o qual, na sociedade brasileira, prevalece certa cordialidade nas relações entre brancos e negros. Em razão disso, as distâncias sociais entre os grupos de cor são estabelecidas por meio da sua classe social¹²⁰ – ou seja, justifica-se a posição de inferioridade dos negros no

¹¹⁶ O autor parte da premissa de que as hierarquias sociais presentes nas relações sociais se sustentam por meio de um discurso de ordem natural que se legitima por meio de teorias.

¹¹⁷ A utilização dessa terminologia surge no interior do pensamento ocidental e adquire novas roupagens com as formulações da teoria marxista (IANNI, 1987; FERNANDES, 2008; GUIMARÃES, 2012).

¹¹⁸ Entendida como sinônimo de “camada social”, defendia-se a sua aplicação a qualquer sociedade humana. Contudo, o que a distinguia de outros tipos de estratos era o grau de mobilidade ou solidariedade que proporcionava (GUIMARÃES, 2012).

¹¹⁹ Para os defensores desta segunda concepção, as economias ocidentais capitalistas teriam se encarregado de destruir com as sociedades de castas e de estados, e, em virtude desse aspecto, a sociedade de classes passou a condicionar a sociabilidade própria (GUIMARÃES, 2012).

sistema capitalista em face do regime de escravização. Em virtude disso, uma possível correção das desigualdades sociais demoraria vários anos¹²¹.

Todavia, embora haja esse reconhecimento por parte de Donald Pierson (1945), a responsabilidade de superar essa situação de inferioridade caberia tão somente ao negro, posto que, “na determinação do status social, a competência do indivíduo tende a superar a origem racial” (PIERSON, 1945, p. 240). Ademais, o autor considera que, nesse cenário, as pontuais exceções de casos de ascensão social por indivíduos pertencentes a grupos de cor desvirtuavam a importância das discussões em torno das desigualdades raciais.

Já Thales Azevedo (1955), no estudo “As elites de cor”, também realizado em Salvador, aborda aspectos da mobilidade social do negro nos diferentes grupos sociais, no início da década de 1950, para defender a ideia de que, diferentemente dos EUA, na Bahia, existe uma suposta democracia racial resultante de um sistema escravista brando e humano. Em defesa dessa ideia, o autor recorre a um grupo de “mulatos baianos” que ocupam posições de prestígio na sociedade e, a partir disso, explica a predominância do papel da classe, em detrimento da cor¹²², nos processos de ascensão social do negro. Para Azevedo (1955), na medida em que os indivíduos do grupo de cor ocupam melhores posições nas várias esferas da sociedade, dentre elas, no mercado de trabalho, eles tendem a serem vistos como brancos nas relações sociais.

Nessa conjuntura, cabe mencionarmos que o processo de embranquecimento¹²³ refere-se àquilo que o negro sofre com a sua ascensão social.

¹²⁰ Para esta análise, o autor toma como base as divisões de classes estabelecidas na Bahia: uma superior, composta por descendentes da antiga aristocracia, grandes comerciantes e intelectuais; a outra, uma classe baixa, formada por pessoas de profissões braçais e manuais, e uma intermediária, formada por pequenos funcionários públicos e comerciantes, que, para Pierson (1945), não poderiam ser chamados de “classe média”.

¹²¹ Argumento defendido por Octavio Ianni (1987) e Florestan Fernandes (2008).

¹²² Vale ressaltar que, assim como Donald Pierson (1945), Thales de Azevedo (1955) utilizou-se da expressão “sociedade multirracial de classes” para exemplificar que a estratificação da sociedade, em especial a baiana, se baseava não apenas na cor, mas também, e especificamente, nas condições econômicas e nas relações familiares e pessoais estabelecidas entre os indivíduos (GUIMARÃES, 1999).

¹²³ Surge entre as diferentes correntes dos adeptos das teorias racistas como uma solução para o desenvolvimento do país. O foco principal da teoria do branqueamento recaía na ideia de que era

Para Azevedo (1955), isso não envolve tão somente os processos de mestiçagem e a incorporação de traços físicos do branco europeu, mas também as mudanças nos padrões de renda, estilos de vida e níveis de escolaridade. São esses elementos que elevam o *status* social do negro para branco. É aí que entra em cena a educação, tida como um mecanismo importante para a ascensão social do negro, uma vez que, por meio do acesso à escolarização, era possível a incorporação dos valores e comportamentos aceitos pela elite dominante (AZEVEDO, 1955).

Na segunda concepção dos defensores da ideia de classe como pertencente a estruturas sociais condicionadas às ações da sociedade capitalista, inserem-se, como já mencionamos anteriormente, os estudos de Luiz de Aguiar Costa Pinto (1946) e Florestan Fernandes (2008). Especificamente, Florestan Fernandes (2008) recorre a uma análise dos processos de transformação socioeconômica na sociedade brasileira para afirmar que esta não atende aos anseios de todos os indivíduos de forma igualitária. Registra-se, em especial, que os negros pós-abolição foram libertos e inseridos na sociedade de classes sem as mínimas condições de sobrevivência e de competição por posições no mercado de trabalho. Eles foram excluídos do mundo do *capital* (FERNANDES, 2008), do acesso à educação e de melhores oportunidades de mobilidade social.

Após afirmar que os problemas enfrentados pelos indivíduos negros na sociedade brasileira resultaram da situação supracitada, Fernandes (2008) defende que tais problemas podem ser superados com a eliminação das classes sociais. O autor afirma que as transformações socioeconômicas da sociedade ocasionariam, paulatinamente, a absorção do negro pelo sistema de *classes sociais*. Contudo, este

possível atingir a “pureza racial” por meio da miscigenação com imigrantes europeus. Tal premissa sustentava-se na concepção de que certos mestiços eram melhores que a massa de trabalhadores nacionais, fadada ao desaparecimento progressivo (SKIDMORE, 2012). Desse modo, a teoria do branqueamento emergiu e obteve aceitação da elite do período pós-abolicionista por ser uma das formas encontradas pela classe dominante para resolver o problema de um país majoritariamente não branco (SEYFERTH, 1995). Para aprofundar o estudo desse aspecto, recomendamos, entre outros, a leitura do artigo “Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...”, de Edith Piza (2000); da obra *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, de Maria Aparecida Bento e Iracy Carone (2002); e do artigo “Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil”, de Joaze Bernardino (2002).

processo ocorreria lentamente e, com raríssimas exceções, demoraria anos para que este grupo racial ultrapassasse a linha de pobreza social (FERNANDES, 2008).

Em suma, assim como Donald Pierson (1945) e Thales Azevedo (1955), Florestan Fernandes (2008) defende que as desigualdades existentes na sociedade derivam da existência de diferentes classes. Tal concepção foi incorporada aos dias atuais, aos discursos a partir dos quais se atribui aos próprios indivíduos negros a culpabilização para a situação de pobreza em que vivem, sem considerar, nesse cenário, as barreiras impeditivas vivenciadas por este grupo racial ao longo da sua história (TEIXEIRA, 2003).

Nesse sentido, de acordo com Octavio Ianni (1987), o problema racial brasileiro somente poderá ser compreendido se analisarmos o contexto das estruturas econômicas e sociais e o seu caráter dominante na sociedade de classes¹²⁴ – ou seja, o racismo só se torna explicável quando é visto a partir da estrutura de dominação vigente, à luz das condições e possibilidades reais e/ou imaginárias de mobilidade, haja vista que os princípios da dominação-subordinação estabelecidos nas relações na sociedade são organizados e são subvertidos por meio das interações entre os grupos/classes sociais (IANNI, 1987). Desse modo, na acepção desse autor, ao propormos uma análise do problema racial brasileiro, devemos nos atentar para os produtos negativos e/ou discriminatórios¹²⁵ das relações entre os grupos que se concebem como racialmente distintos. Tais produtos são elementos fundamentais para o esclarecimento de questões estruturais e limitadoras¹²⁶ da expansão da democracia. A partir dessas ponderações, Octavio Ianni (2004) sustenta, em seus estudos, a tese de que raça e classe:

¹²⁴ De acordo com Ianni (1987), as relações entre os homens são governadas por dois princípios básicos: o primeiro, o regime de propriedade privada dos meios de produção, ou seja, modo de apropriação do produto; o segundo, as relações de dominação-subordinação geradas pelas condições, manifestações e tendências da divisão do trabalho social. Para o autor, é por meio desses dois elementos que se organizam e são alteradas as relações entre os grupos e classes sociais.

¹²⁵ Em relação a tais produtos, o autor refere-se à incorporação do negro na sociedade como força escravizada de trabalho, à formação e desenvolvimento das castas, à formação social escravocrata, aos mitos criados pela elite dominante sobre a história da sociedade brasileira, à longa história de alienação e à ideologia racial consolidada em vários setores da sociedade.

¹²⁶ A análise de Ianni (1987) refere-se ao fato de que o “trabalhador livre ex-escravo” insere-se no sistema capitalista com diferenças perceptíveis das funções exercidas pelo trabalhador branco.

[...] são constituídas simultânea e reciprocamente na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais. Essa é a fábrica da dominação e alienação que pode romper-se, quando uns e outros, assalariados de todas as categorias, simultaneamente negros e brancos, em suas múltiplas variações, compreendem que a sua emancipação implica a transformação da sociedade: desde a sociedade de castas à de classes, desde a sociedade de classes à sociedade sem classe (IANNI, 2004, p. 147).

Desse modo, embora os estudos de autores como Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999; 2003; 2012), Sérgio Costa (2002) e Kabengele Munanga (2003) discorram acerca da categoria raça a partir de vertentes teóricas distintas, as suas conclusões se aproximam da ideia de que tal categoria não produziria nenhum efeito científico para a divisão da espécie humana. Apesar disso, as ideias construídas acerca desse assunto continuam a gerar diferenças de comportamento e atitudes, uma vez que, “[...] guiados por ideologias de hierarquia e de dominação racial, os seres humanos impõem categorias raciais e tratam os outros de acordo com elas” (TELLES, 2003, p. 301).

Sendo assim, não podemos negar que, não obstante o fato de a categoria raça não possuir qualquer comprovação científica, ela passou a existir, no imaginário social de diversas populações, como um dos elementos responsáveis pela discriminação da população negra (SEYFERTH, 1995; MUNANGA, 2003; GUIMARÃES, 2012). Com essa existência efetiva e eficaz, apenas no mundo social ela passa a ser utilizada frequentemente nas Ciências Sociais¹²⁷ como uma categoria analítica e /ou nativa.

[...] um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Já no conceito nativo ocorre ao contrário porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático e efetivo.

Ressalta-se ainda que o negro, para desfrutar de condições semelhantes ao branco, teria que se esforçar muito.

¹²⁷ Para Guimarães (1999, p. 46), “[...] aqueles que defendem a utilização do termo pelas ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar a necessidade de empregar o conceito para demonstrar o caráter específico das práticas e crenças discriminatórias que fundamentam formas agudas de desigualdades raciais e, em segundo lugar, o fato de que, para aqueles que sofreram os efeitos do racismo não há outra alternativa senão reconstruir criticamente as noções dessa mesma ideologia [...]”.

Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano (GUIMARÃES, 2003, p. 95).

Assim, nos estudos sobre as relações raciais utiliza-se o termo *raça* como uma categoria discursiva (GUIMARÃES, 2003; 2012) e de análise da sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2003), que possibilita descortinarmos o viés racista que marca a produção e a reprodução das iniquidades sociais (DAMATTA, 1987; SEYFERTH, 1995; GUIMARÃES; 2003; MUNANGA, 2003; GOMES, 2005). Logo, a recorrência, nas discussões teóricas, das ideias construídas acerca desse conceito oferece-nos elementos para a compreensão de que, no Brasil, as discriminações e desigualdades advindas da classificação de cor são efetivamente raciais, e não apenas de classe (HASENBALG; SILVA, 1992; JACCOUD; BEGHIN, 2002; GUIMARÃES, 2012).

A cor da pele constitui-se como uma “propriedade corporal inteiramente arbitrária” (BOURDIEU, 1999, p. 08) e, ao mesmo tempo, determinante nos processos de estratificação social na sociedade brasileira (HASENBALG; SILVA, 1992; ROCHA, 2016). Dessa maneira, tratar as desigualdades sociais especificamente como uma questão de classe¹²⁸ significa desvincular-se da ideia de *raça/cor* como promotora de desigualdades raciais (SILVA, 2000; SANTOS, 2012) e do preconceito como eminentemente racial em primeira escala (COELHO; CABRAL, 2008). Em razão disso, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães argumenta que:

[...] o conceito de *raça* [...] aplicados aos estudos sobre desigualdades socioeconômicas [...] eles têm o efeito virtuoso de revelar aspectos que o conceito de "classe" não poderia explicitar. Eles desvelam certas particularidades na construção social da pobreza que eram antes ignoradas. Em vez de continuarmos a pensar que a relação entre 'cor e pobreza' é de coincidência, passamos a investigar o papel constituinte da 'cor' sobre a pobreza. Passamos a buscar também os fundamentos raciais da classificação por cor no Brasil [...] (GUIMARÃES, 2012, p. 78).

¹²⁸ Nesse grupo, inserem-se os que atribuem as mazelas da sociedade brasileira à pobreza e desconsideram, nessa conjuntura, as articulações entre ser pobre e ser negro (SILVÉRIO, 2003).

Assim, a utilização da categoria *raça*, neste estudo, não está ancorada na visão biológica, mas, sim, à dimensão sociológica¹²⁹, defendida nos estudos de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999; 2003; 2012), Ayhas Siss (2003), Edward Telles (2003) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009), entre outros autores. Tal opção justifica-se pelo fato de que uma análise a partir dessa perspectiva nos oferece subsídios para a compreensão dos elementos que retratam as desigualdades raciais a que estão sujeitas a população negra, especificamente no campo educacional.

Dessa maneira, o entendimento de *raça* como uma categoria socialmente constituída (GUIMARÃES, 2012) nos possibilita desconstruir as representações erigidas historicamente acerca desse termo, com base no viés biológico¹³⁰ e, ao mesmo tempo, nos oferece subsídios para o reconhecimento das diferenças existentes entre os indivíduos no que diz respeito às categorias *raça/cor* (JACCOURD; BEGHIN, 2002; GOMES, 2005), diferenças essas que se configuram como elementos primordiais nos processos de implantação e implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para o combate ao preconceito, à discriminação, ao racismo e às desigualdades raciais (HENRIQUES, 2002). A esse propósito, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004) adverte que um dos grandes desafios para os que lutam contra o racismo no Brasil é o convencimento da opinião pública sobre o caráter sistemático das desigualdades existentes nas várias esferas da sociedade – entre elas, as do campo educacional.

As estatísticas demonstram que *raça/cor* são determinantes para a estratificação social da população negra¹³¹. Se o ciclo de partida pós-regime de

¹²⁹ Conforme afirma Guimarães (2012, p. 64), “[...] a noção de *raça* é recuperada pela sociologia contemporânea como um conceito nominalista – isto, é para expressar algo que, não existindo de fato, no mundo físico, tem realidade social e efetiva”.

¹³⁰ Alguns militantes e intelectuais utilizam o termo “*raça*” “[...] atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete [...]” (GOMES, 2005, p. 47). Já outros estudiosos, entre eles Guimarães (2012), fazem uso do termo a partir de uma perspectiva social.

¹³¹ Emerson Ferreira Rocha (2016) em seu artigo “Negros, brancos e o grupo dos ricos: o outro lado da desigualdade racial brasileira”, defende que os fatores que explicam a desigualdade racial de renda têm comportamento diferenciado ao longo da distribuição dos estratos sociais, com as desvantagens diretamente associadas à condição do negro atingindo seu pico nas posições mais

escravização foi desvantajoso para a população negra, em cada estágio da competição social, seja na educação ou no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tais desvantagens – ou seja, constantemente, a população negra tem que conviver com um “ciclo cumulativo de desvantagens” (HASENBALG; SILVA, 1992). Tal ciclo pode ser observado nos resultados dos estudos que tratam das desigualdades raciais nas várias esferas da sociedade, inclusive no campo educacional¹³². Basta compararmos as taxas de escolarização, no decorrer dos anos, dos indivíduos de *raça/cor* negra e dos brancos para identificarmos as disparidades ainda existentes entre esses dois grupos raciais no que diz respeito ao acesso à educação.

O pesquisador Ricardo Henriques (2002), ao propor uma discussão sobre as condições de igualdade de oportunidades educacionais entre brancos e negros, a partir da análise das taxas de escolarização dos brasileiros, no período de 1992 a 1999¹³³, revela que os índices de escolaridade mais baixos são maiores entre os negros do que entre os brancos – isso ocorre em todos os níveis de ensino. Considerando o ano de 1999, esse autor mostrou que a taxa de analfabetismo das pessoas negras com idade igual e/ou superior a 15 anos era de 19,8%, enquanto que, para as pessoas brancas, o percentual equivalia a 8,3%. Tem-se, ainda, que, no ano de 1992, as taxas de analfabetismo dos negros são superiores às taxas de 10,6% dos brancos.

No período mencionado (de 1992 a 1999), de acordo Henriques (2002), 19% da população branca já possuíam 11 anos ou mais de estudos – por outro lado, apenas 8% da população negra atingiam esse patamar. Nesse cenário, o nível de escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade girava em torno de 6,1 anos

elevadas. Para o autor, embora a mobilidade educacional constitua-se como uma das melhores vias para que pessoas negras reduzam suas desvantagens, com relação às pessoas brancas na competição por melhores posições no mercado de trabalho, ao que tudo indica, essa via perde um pouco de força na competição em estratos de renda mais elevados, enquanto a discriminação racial, por outro lado, torna-se mais relevante.

¹³² Segundo Henriques (2002), dentre os fatores de reprodução das desigualdades raciais, a educação ocupa um lugar privilegiado, em virtude do peso decisivo que tem nos processos de mobilidade e ascensão social dos indivíduos.

¹³³ Vale mencionar que, para as análises, o autor utiliza-se dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 1999).

de estudos; já para o jovem branco da mesma idade o total de anos equivalia a 8,4. Trata-se de uma diferença de 2,3 anos de estudos a mais para o jovem branco. Em suma, o pesquisador concluiu, após as análises, que, no século XX, mesmo ocorrendo um crescimento na taxa de escolaridade média da população negra, os brancos ainda se situam no topo da pirâmide, sendo os primeiros nos níveis mais elevados de ensino (HENRIQUES, 2002).

Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) utilizaram-se dos dados do Ipea (1992-2001) para analisar as taxas de analfabetismo e a média dos anos de estudos segundo a *raça/cor* no Brasil. As autoras apontaram, após suas análises das taxas de escolarização de negros e brancos, que a população negra se apresenta em grande desvantagem em relação aos indivíduos de *raça/cor* branca – as taxas de analfabetismo da população branca, no ano de 2001, eram de 8%; já para os negros, o percentual equivalia a 18%, ou seja, uma diferença de 10%.

Em relação aos anos médios de estudos, em 1992, o percentual para os negros era de 3,6%, mas, para os brancos, esse valor equivalia a 5,9%. Apesar de, no ano de 2001, esses percentuais apresentarem um aumento nas taxas para os dois grupos raciais, a população negra ainda se encontra em desvantagem, com um percentual de 4,7%, em comparação com os 6,9% da população branca. A partir desses dados, Jaccoud e Beghin (2002) concluem que, embora os dois grupos raciais tenham se beneficiado com mais escolarização no período mencionado (a partir de 2001), a desigualdade entre negros e brancos permaneceu inalterada¹³⁴.

Os dados de um estudo publicado no ano de 2017 pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaal/leap/UERJ) reforçam o argumento de que os negros¹³⁵ estão sempre em desvantagem em nível de escolaridade, se comparados aos indivíduos de *raça/cor* branca. Tal aspecto se evidencia nas análises dos dados de escolaridade divulgados na Pesquisa Nacional por Amostra

¹³⁴ Para mais dados que sinalizam para esse cenário, recomendamos consultar os documentos “Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça” (edições 1.º, 2.º, 3.º e 4.º), divulgados pelo Ipea nos anos 2004, 2006, 2009 e 2011.

¹³⁵ Vale mencionar que, no estudo, são apresentados os dados dos indivíduos negros a partir da agregação da categoria preta e parda. Tal aspecto foi considerado para demonstrar que o quadro de desigualdades educacionais perpassa por esses dois grupos raciais sem distinções.

de Domicílios (Pnad) de 2011 a 2015. No período mencionado, os indivíduos de *raça/cor* branca atingiram entre nove a dez anos de escolaridade, enquanto os negros obtiveram de sete a oito anos. Foi possível evidenciar, nos dados analisados, que os brancos possuem percentuais menores que pretos e pardos nas categorias sem instrução¹³⁶, Fundamental completo¹³⁷ e incompleto¹³⁸ e Médio incompleto¹³⁹ (LEÃO *et al.*, 2017). Já na categoria de Ensino Superior completo, os brancos, com 19%, se apresentaram como o grupo que mais frequentemente consegue obter um diploma de Graduação, já que o percentual de negros (pretos e pardos) concluintes desse nível de ensino equivale a 14% (LEÃO *et al.*, 2017).

Em 2018, com os dados publicados pelo Gema, pudemos constatar que esse quadro de desigualdade permanece refletido, sobretudo, nos baixos índices de escolaridade, nas categorias sem instrução¹⁴⁰ e no Fundamental completo¹⁴¹ e incompleto¹⁴² apresentados pelos indivíduos autodeclarados negros, representados no estudo por 54,5% em relação aos 44,7% de *raça/cor* branca. Embora o percentual de concluintes no Ensino Superior no ano de 2018 tenha aumentado para 18% se comparado a 2017, percebemos que o acréscimo foi de 4%, o que diminuiu a diferença entre o percentual alcançado pelos indivíduos brancos em apenas 1%, tendo em vista que estes, em 2018, alcançaram o percentual de 22% (CAMPOS; FRANCA; FERES JÚNIOR, 2018). No ano de 2019, evidencia-se, por meio dos dados publicados pelo IBGE no relatório “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, que, embora a trajetória educacional da população negra tenha sofrido um avanço no período de 2016 a 2018, em decorrência da implantação das políticas públicas de correção de fluxo e ampliação do acesso às instituições de ensino, as

¹³⁶ Brancos (4%); pretos (9%); pardos (9%).

¹³⁷ Brancos (9%); pretos (11%); pardos (11%).

¹³⁸ Brancos (21%); pretos (28%); pardos (31%).

¹³⁹ Brancos (5%); pretos (8%); pardos (8%).

¹⁴⁰ Brancos (9%); pretos (9%); pardos (8%).

¹⁴¹ Brancos (9%); pretos (10%); pardos (10%).

¹⁴² Brancos (20%); pretos (29%); pardos (30%).

desvantagens nos níveis de escolaridade entre negros e brancos continuam evidentes¹⁴³.

Em síntese, os dados apresentados nesses estudos sinalizam um aspecto recorrente na literatura especializada, que trata das discussões sobre desigualdades raciais no campo educacional. Tal aspecto refere-se ao fato de que as diferenças no nível de escolaridade de brancos e negros refletem a discriminação racial ocorrida no passado, resultando em uma privação da população negra do acesso à educação (SOARES *et al.*, 2002). Trata-se de algo ainda vigente atualmente, sob novas roupagens ideológicas (SANTOS; COELHO, 2013), visível nas relações no âmbito escolar e nos estereótipos negativos associados ao negro no espaço social, reproduzidos no âmbito escolar por intermédio dos instrumentos didáticos (GUSMÃO, 1993; OLIVEIRA, 1999; CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2007).

Esse cenário aqui traçado serviu de subsídio, no decorrer dos anos, para as reivindicações do Movimento Negro em prol da formulação e implementação de uma política de ação afirmativa no campo educacional (JACCOUD; BEGHIN, 2002; HENRIQUES, 2002). Trataremos no tópico a seguir dessa discussão.

2.2 Panorama da política de ação afirmativa no campo educacional

Antes de iniciarmos a discussão proposta neste tópico, cabe mencionar que várias terminologias têm sido utilizadas para definir política de ação afirmativa¹⁴⁴. A partir desse contexto, José Antonio Marçal (2012) compreende que se faz

¹⁴³ Registra-se, entre 2016 e 2018, que a taxa de analfabetismo da população negra, na faixa etária de 15 anos ou mais de idade, passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o Ensino Médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Todavia, evidencia-se, no estudo, que esses indicadores permaneceram aquém dos observados para a população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%. A proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era, em 2018, de 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados. Aponta-se ainda que, no ano de 2018, não havia quase diferença entre as proporções de crianças de seis a dez anos de idade brancas e negras cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente). Contudo, a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de *cor* ou *raça* branca, que frequentavam ou já haviam concluído o Ensino Superior, cujo percentual 36,1%, era quase o dobro da observada entre aqueles de *raça/cor* negra com percentual de 18,3%.

¹⁴⁴ Para mais leituras sobre esse assunto, sugerimos a consulta às definições apresentadas nas produções dos seguintes pesquisadores: Jaccoud e Beghin (2002), Moehlecke (2002), Siss (2003), Heringer (2003, 2006), Weisskopf (2008), Marçal (2012) e Paiva (2013).

necessário estabelecer uma diferenciação entre “ação afirmativa” (AA) e “política de ação afirmativa” (PAA)¹⁴⁵. A primeira expressão compreende as iniciativas realizadas pela sociedade civil e o setor privado desde a década de 1990 – por exemplo, os Cursinhos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC). A denominação “política de ação afirmativa”, por sua vez, vincula-se às “[...] iniciativas estritamente estatais, implementadas a partir da década de 2000 [...]” (MARÇAL, 2012, p. 89). Nessa definição, inclui-se a política de ação afirmativa na modalidade de cotas e/ou reserva de vagas nas universidades públicas (HERINGER, 2014)¹⁴⁶.

Definida por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1997, p. 233) como uma política que consiste em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – às minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídos total ou parcialmente”, a política de ação afirmativa “[...] surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores se pautam pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (GUIMARÃES, 1997, p. 181). Desse modo, na acepção de Guimarães (1997) com a adoção dessa política garante os princípios de individualidade, de igualdade e de liberdade aos indivíduos. Esse argumento do autor vai ao encontro das formulações de Joaquim Barbosa Gomes (2003), quando o jurista assinala que essa política tem como finalidade a:

concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003, p. 21).

Gomes (2003) defende que as definições utilizadas na compreensão da expressão “política de ação afirmativa” perpassam três momentos distintos. Em

¹⁴⁵ Estudiosos da temática, tais como Guimarães (1997; 1999), Gomes (2001), Moehlecke (2002), Silvério (2002), Feres Júnior e Zoninsein (2006), Paiva (2013), entre outros, defendem que a utilização da expressão remete à experiência dos EUA.

¹⁴⁶ Paulo Alberto dos Santos Vieira (2012) também utiliza essas duas categorias para diferenciar as iniciativas implementadas pelo Estado brasileiro (política de ação afirmativa) e as realizadas pela sociedade civil e ativistas do Movimento Negro (ação afirmativa).

primeiro lugar, tal política é definida como uma ação do Estado, meramente formal, que possibilita aos agentes com poder de decisão, tanto na esfera pública como privada, considerarem fatores como *raça*, sexo e origem nacional na composição de grupos na sociedade e/ou mercado de trabalho. Já no segundo momento, de uma forma mais marcada e rígida, já se acena para a cotização das minorias em determinados setores do mercado de trabalho e da educação. No terceiro momento, o conceito passa a ser definido como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p. 22).

Essa definição de Joaquim Barbosa Gomes (2001) passa a ser usual nas discussões acerca da política de ação afirmativa na modalidade de cotas¹⁴⁷ raciais¹⁴⁸. Neste estudo, adotaremos essa definição do autor, por entendemos que a discussão no campo educacional em torno da adoção de tal política passa pela desconstrução do conceito de “igualdade formal”¹⁴⁹, preceituado no artigo 5.^o¹⁵⁰ da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988. Embora o princípio de igualdade entre os indivíduos esteja legitimado nesse artigo, não podemos desconsiderar as desigualdades existentes na sociedade brasileira entre os indivíduos de *raça/cor* negra e branca (JACCOUD; BEGHIN, 2002; HENRIQUES, 2002; LEÃO *et al.*, 2017; CAMPOS; FRANCA; FERES JÚNIOR, 2018).

Desse modo, a política de ação afirmativa na modalidade cotas raciais insere-se em um conjunto de medidas de caráter temporário, que tem como objetivo

¹⁴⁷ Sistema que “[...] consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível [...]” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

¹⁴⁸ Nessa modalidade de política de ação afirmativa, “[...] a *raça/cor* passa a ser considerado um critério absoluto para a seleção de pessoas” (BERNADINO, 2002, p. 257).

¹⁴⁹ Conferir Piovesan (2009).

¹⁵⁰ “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

igualar o acesso dos grupos minoritários a bens fundamentais, dentre eles, a educação. Essa lacuna existe em virtude da discriminação, que, durante séculos, gerou um processo excludente para determinados indivíduos (BERNADINO, 2002; HENRIQUES, 2002; JACCOUD; BEGHIN, 2002). Dessa forma, para atender a esse preceito, várias modalidades de ações afirmativas voltadas para a população negra foram propostas no decorrer dos anos, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades desse grupo racial nas várias esferas da sociedade (MOEHLECKE, 2002; MARÇAL, 2012; SANTOS, 2015).

Registra-se que, desde a primeira metade da década de 1940, o Movimento Negro já reivindicava, por meio de manifestos, políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra em várias esferas da sociedade, inclusive no campo educacional. Destacam-se, nesse período, os manifestos lançados na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em São Paulo, no ano de 1945, e na Convenção Política do Negro, no Rio de Janeiro de 1946 (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000; SILVÉRIO, 2003; MARÇAL, 2012; NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2015).

As reivindicações advindas desses dois manifestos foram sintetizadas em um documento intitulado de “Manifesto à Nação Brasileira”. Uma das propostas veiculadas para o campo educacional consistia em possibilitar, em caráter temporário, a admissão de negros como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos particulares, militares e oficiais de Ensino Secundário e Superior do país. Tal modalidade de ação afirmativa duraria até que se concedesse o acesso gratuito à educação em todos os níveis de ensino (NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2015).

Posteriormente, nos anos de 1948 e 1949, por intermédio do *Jornal do Quilombo*, órgão informativo do Teatro Experimental Negro (TEN), reiteraram-se as demandas por bolsas de estudos para os estudantes negros nas escolas secundárias e universidades (MARÇAL, 2012; SANTOS, 2015). Vale mencionar que, nesse período, as discussões em torno da implementação de políticas de ação afirmativa pautavam-se por duas técnicas: uma pela modalidade de cotas, que previa a reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias, e a

outra pela da concessão de bolsa de estudos para ingresso de estudantes negros no Ensino Secundário e Superior (MARÇAL, 2012; SANTOS, 2015).

Todavia, mesmo com todas as reivindicações do Movimento Negro em defesa da adoção de modalidades de ações afirmativas, não se obteve o sucesso esperado nessa altura. Em virtude disso, os debates foram retomados pelos ativistas negros no ano de 1950, no “I Congresso do Negro Brasileiro”, organizado pelo TEN (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000; SILVÉRIO, 2003; MARÇAL, 2012; SANTOS, 2015). Ainda assim, somente em 1983 apareceu a primeira proposta legislativa de política de ação afirmativa: trata-se do Projeto de Lei n.º 1.332, de autoria do ativista do Movimento Negro e ex-deputado Abdias Nascimento. No texto do projeto apresentado ao Congresso Nacional Brasileiro, propunham-se ações compensatórias com vistas à promoção de oportunidades no mercado de trabalho e no acesso à educação para a população negra. Com tais propostas, visava-se garantir a esse público-alvo, historicamente discriminado, uma melhor inserção nas várias esferas da sociedade, o que compensaria a desvantagem imposta pela condição histórica de discriminação (MOEHLECKE, 2002; NASCIMENTO, 2013).

Nos arts. 7.º e 8.º do referido Projeto de Lei n.º 1.332, elencavam-se as propostas de ação afirmativa voltadas para o campo educacional. No art. 7.º, incluía-se, como uma das medidas, a concessão, em caráter compensatório, de 40% de bolsas de estudos a estudantes negros em todos os níveis de ensino (Primário, Secundário e Superior). No art. 8.º, ressaltava-se a necessidade de realização de estudos, por parte dos integrantes do Ministério da Educação e Cultura, dos representantes das entidades negras e dos intelectuais negros, com vistas à implementação de modificações nos currículos escolares acadêmicos em todos os níveis de ensino¹⁵¹ (MOEHLECKE, 2002; MARÇAL, 2012; NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2015).

No entanto, mesmo com o apoio de vários partidos políticos, o Projeto de Lei n.º 1.332 foi rejeitado, após tramitar cinco anos e dez meses no Congresso, sob a

¹⁵¹ A saber, defendia-se a incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática e a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002).

justificativa que faltavam evidências acerca da existência de discriminação racial no Brasil (NASCIMENTO, 2013; SANTOS, 2015). Sob tal alegação, não seria necessária a adoção de medidas de ações afirmativas específicas para a população negra (NASCIMENTO, 2013). É importante frisar que todas as reivindicações em prol de políticas de ação afirmativa mencionadas nos períodos supracitados advêm exclusivamente das iniciativas do Movimento Negro¹⁵² (GUIMARÃES, 1999; GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA 2000; SILVÉRIO, 2002; JACCOUD; BEGHIN, 2002; SILVÉRIO, 2003; PAIVA, 2013), sem nenhuma interferência na agenda política de Governo.

Posteriormente, em meados dos anos 1990, as demandas em prol de política de ação afirmativa para a população negra são inseridas como objeto de discussão na esfera pública (SILVÉRIO, 2002; MOEHLECKE, 2002; JACCOUD; BEGHIN, 2002; HERINGER, 2001; 2006; 2010; 2014). Essa inserção ocorre por meio uma série de ações: uma delas refere-se à produção e divulgação de dados, por órgãos governamentais, entre eles o Ipea, que retratam as desigualdades por *raça/cor* existentes na população brasileira, especialmente no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho e à educação (HASENBALG; SILVA, 1992¹⁵³; SILVÉRIO, 2002; FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012; PAIVA, 2013; SANTOS, 2015). Tal encaminhamento consiste em um avanço. Segundo Vantoan José Ferreira Gomes (2004):

[...] a produção e a divulgação das estatísticas públicas [...] foram, assim elementos fundamentais na estratégia de mobilização e denúncia por parte das organizações do movimento negro, fornecendo subsídios para o encaminhamento e posterior adoção de políticas públicas direcionadas à população afro-descendente (GOMES, 2004, p. 37).

¹⁵² Apontado, por Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) como o movimento social mais antigo do Brasil, vigente desde meados do século XVI.

¹⁵³ Na obra *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*, os pesquisadores pontuaram que, por meio da divulgação dos dados sobre desigualdades raciais, seria possível intervir de três maneiras na correção das disparidades existentes entre brancos e negros no Brasil. A primeira seria por intermédio da punição do racismo como crime; a segunda via adoção de ações afirmativas para grupos específicos, com base no critério de *raça e/ou gênero*; e a terceira consistia na adoção de políticas não racialmente específicas de caráter redistributivo e de combate à pobreza.

A divulgação de dados sobre as disparidades existentes entre a população negra e branca revela que “[...] a desigualdade social no Brasil tinha cor” (PAIVA, 2013, p. 45). Em face desse cenário, medidas são adotadas na tentativa subverter as desigualdades raciais nas várias esferas da sociedade, entre elas no campo educacional. Destaca-se, no ano de 1993, a já referida criação dos cursinhos PVNC no Rio de Janeiro (HERINGER, 2006; PAIVA, 2013; SANTOS, 2015).

Concentrados nos grandes centros urbanos, esses cursinhos representam uma das estratégias utilizadas pelos jovens egressos do Ensino Médio para que pudessem ter condições de competir com os estudantes de escolas particulares no acesso ao Ensino Superior público (PAIVA, 2013). A realização desses cursinhos foi considerada uma das ações bem-sucedidas de inclusão da população negra (HERINGER, 2001). Outra ação que reflete a inserção das demandas por políticas de ação afirmativa na agenda política do Governo consiste na realização, em 1995, do evento “Marcha do Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília. Com a presença de aproximadamente 30 mil participantes, entre eles lideranças do Movimento Negro, foram feitas, no evento, inúmeras denúncias de racismo e discriminação racial vivenciada pela população negra (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000; MOEHLECKE, 2002; JACCOUD; BEGHIN, 2002; BERNADINO, 2002; SILVÉRIO, 2003; GOMES, 2012; SANTOS, 2015).

A partir das discussões promovidas nesse evento, instituiu-se o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) (HERINGER, 2001; MOEHLECKE, 2002; SISS, 2003). Composto por integrantes do Movimento Negro e representantes do Estado, o GTI despontou como um elemento primordial para a discussão, nos anos posteriores, sobre a atuação do Estado nos processos de adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra:

[...] o GTI surge como consequência de um longo período de maturação dos Setores do Movimento Social Negro Contemporâneo, que percebe como necessário e importante o papel do Estado no processo de implementação da cidadania dos afro-brasileiros em todos os aspectos (SISS, 2003, p. 147).

Composto por 16 eixos temáticos¹⁵⁴, o grupo fomentou o debate acerca das desigualdades raciais brasileiras, com o intuito de elaborar propostas para a valorização da população negra e a elevação dos padrões sociais desse grupo racial (HERINGER, 2001; 2003; 2006; MOEHLECKE, 2002; SISS, 2003; MARÇAL, 2012). No âmbito educacional, discutiu-se a importância da promoção de mecanismos que facilitassem o acesso dos estudantes negros às universidades públicas e privadas e ao ensino profissionalizante. A par da necessidade de inserção desse grupo racial nas instituições de ensino, reconheceu-se a necessidade de garantir formas de acesso facilitado ao crédito educativo, bem como a oferta de bolsas de estudos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação.

As manifestações presenciadas no evento “Marcha do Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, em prol da necessidade de adoção de políticas de ação afirmativa para a eliminação das desigualdades raciais, impulsionaram, no ano de 1996, a realização do “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos¹⁵⁵” (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000; MOEHLECKE, 2002; BERNADINO, 2002; SILVÉRIO 2003; SISS, 2003; SANTOS, 2015). Nesse evento, pela primeira vez um chefe do Estado brasileiro, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, declarou publicamente que, no Brasil, havia discriminação contra a população negra e que a desigualdade racial decorre do racismo existente (BERNADINO, 2002; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013; PAIVA, 2013; SANTOS, 2015). Todavia, vale mencionar que o contexto no qual foi proferido esse discurso estava marcado por pressões e pelas reivindicações do Movimento

¹⁵⁴ 1) Informação - Quesito Cor; 2) Trabalho e Emprego; 3) Comunicação; 4) Educação; 5) Relações Internacionais; 6) Terra (Remanescentes de Quilombo); 7) Políticas de Ação Afirmativa; 8) Mulher Negra; 9) Racismo e Violência; 10) Saúde; 11) Religião; 12) Cultura Negra; 13) Esportes; 14) Legislação; 15) Estudos e Pesquisas e 16) Assuntos Estratégicos (GTI, 2001). Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2019.

¹⁵⁵ Evento realizado pelo Departamento de Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania, vinculada ao Ministério da Justiça, e pela Universidade de Brasília (UnB).

Negro, uma vez que, à época, já se colocava em discussão a suposta existência de uma “*democracia racial*”¹⁵⁶.

Dessa maneira, a ênfase dada ao racismo nesse discurso do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso fortaleceu ainda mais, naquele período, as reivindicações do Movimento Negro pela criação de uma política de ação afirmativa. Cardoso reconheceu o racismo como força estruturante das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Em atendimento a essas manifestações, criou-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com o intuito de propor ações de superação às injustiças sociais brasileiras (HERINGER, 2001; JACCOUD; BEGHIN, 2002; MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2015).

Instituído pelo Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996¹⁵⁷, data histórica em que se comemora a suposta abolição da escravização no Brasil –para o Movimento Negro, a data é lembrada como o Dia Nacional de Denúncia do Racismo –, o PNDH representa oficialmente a primeira ação explícita de inserção da temática de política de ação afirmativa nas discussões governamentais (SANTOS, 2015). No seu texto, há uma sessão específica sobre os direitos da população negra e são estabelecidas 22 metas de curto, médio e longo prazo para a efetivação, na prática, de tais direitos. Entre as metas previstas, estão duas propostas de adoção de políticas de promoção da igualdade racial: uma delas diz respeito ao desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos Cursos Profissionalizantes, à universidade e a áreas de tecnologia de ponta; na outra, propõe-se a formulação de políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra (HERINGER, 2001; 2003; JACCOUD; BEGHIN, 2002).

A aprovação do PNDH constituiu um marco divisor no que se refere às mudanças na legislação brasileira (SANTOS, 2015). Contudo, no que diz respeito à efetivação das metas estabelecidas, especialmente quanto à adoção de políticas de

¹⁵⁶ Corrente ideológica que defendia a inexistência de discriminação racial e de desigualdades entre brancos e negros – ou seja, os dois grupos encontravam-se na mesma situação em igualdade de oportunidades e de tratamento desde a formação do Brasil. A partir dessa concepção, a condição desigual da população negra era tida como incapacidade inerente a esse grupo racial (GOMES, 2005).

¹⁵⁷ Revogado pelo Decreto n.º 4.228 de 13 de maio de 2002.

ação afirmativa para a população negra, há que se frisar que estas se fizeram presentes, sobretudo, no “[...] plano simbólico como meras indicações de possibilidades de enfrentamento do racismo” (SANTOS, 2015, p. 35).

Cinco anos após a aprovação do PNDH, ocorreu em Durban, na África do Sul, a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”. O evento é considerado pelos pesquisadores¹⁵⁸ que abordam a temática política de ação afirmativa no Brasil como um momento-chave para as discussões sobre os processos de implantação¹⁵⁹ de modalidades de ações afirmativas nas várias esferas da sociedade brasileira¹⁶⁰, entre elas, no campo educacional.

Não podemos deixar de apontar que, assim como a realização da “Conferência de Durban”, a divulgação dos dados do Censo, realizado no ano 2000 – que retratou as desigualdades brasileiras de *raça/cor* –, também contribuiu para fomentar os debates em torno da necessidade de adoção de uma política de ação afirmativa (HERINGER, 2014). No período que antecedeu essa conferência, a população negra já se encontrava em ampla desvantagem em relação aos indivíduos brancos no que refere ao acesso à educação¹⁶¹, ao mercado de trabalho e à distribuição de renda¹⁶².

¹⁵⁸ Consultar os trabalhos de: Heringer (2001; 2003), Siss (2003), Santos e Lobato (2003), Feres Júnior (2006), Feres Júnior, Daflon e Campos (2012) e Santos (2015).

¹⁵⁹ Utilizamos o termo “implantação”, por se tratar do momento inicial de debate e regulamentação de uma política pública, conforme Nilma Lino Gomes (2012).

¹⁶⁰ Na área trabalhista, podemos citar a abertura de “linhas de créditos especiais para micros e pequenos empresários” afro-brasileiros; na área de Comunicações, tem-se o estímulo a programas de televisão com vistas à valorização da população negra; e, na área de Saúde, destacam-se os programas de treinamentos voltados para os profissionais dessa área, com o intuito de favorecer o diagnóstico/tratamento das doenças da população negra (SISS, 2003).

¹⁶¹ Segundo Ricardo Henriques (2002), de acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), realizada no ano de 1999, a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos de idade variava em torno de 6,1 anos de estudos; já para um branco da mesma idade, esse percentual equivalia há 8,4 anos. Tal dado revela um diferencial de 2,3 anos, se comparado aos anos de estudos de um indivíduo negro. Ainda de acordo com o autor, no ano mencionado, dos 160 milhões de indivíduos que compunham a população brasileira, 54% se declaravam brancos, 39,9% pardos, 5,4% pretos, 0,46% amarelos e 0,16% indígenas. Isso nos leva a constatar que, em 2009, 45,3% dos indivíduos negros (agregados por pretos e pardos, de acordo com procedimentos adotados pelo IBGE) já estavam inseridos nesse quadro de desigualdade racial.

¹⁶² É oportuno enfatizar que o nível de escolaridade de cada indivíduo, sem dúvida, influencia o seu acesso nas profissões de maiores prestígios no mercado de trabalho, bem como a distribuição de renda, como bem aponta Henriques (2002). Esse autor destaca que cerca de 49% da diferença

Em 2001, no contexto desse quadro de desigualdade racial cada vez mais evidente, reconheceu-se, no texto da Declaração e Programa de Ação, adotado na “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, a necessidade de o Governo adotar medidas que promovessem a integração, na sociedade brasileira, das vítimas de racismo e discriminação racial. Cabe destacar, ainda, que no documento, enfatizava-se a urgência de elaborar propostas que contemplassem a participação igualitária dos grupos raciais em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, por meio da adoção de políticas de ação afirmativa (SILVA JÚNIOR, 2002; PIOVESAN, 2005; ZONINSEIN, 2006; SANTOS, 2012; MARÇAL, 2012; OLIVEIRA; COSTA, 2015; SANTOS; COELHO, 2013).

Um ano após a realização da referida “Conferência de Durban”, as pressões em torno da implantação de políticas de ação afirmativa para a população negra continuavam sendo o centro das reivindicações do Movimento Negro. Essa demanda, inclusive, passou a se fazer presente nos programas políticos – a saber, no ano de 2002, na campanha do então candidato à presidência do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012; SANTOS, 2015).

Ao cumprir parte desse seu plano de Governo, quando em exercício da Presidência da República, Lula da Silva (2003-2006) lançou o “Caderno Temático Brasil sem Racismo” e assumiu como um dos compromissos do seu mandato combater as desigualdades raciais e resgatar as dívidas históricas do país com os negros (HERINGER, 2003), por meio da adoção de políticas de ação afirmativa (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Uma das suas primeiras ações no campo educacional, que reflete o atendimento a um compromisso firmado no plano de Governo, refere-se à aprovação, em 09 de janeiro de 2003, da Lei n.º 10.639. Esse diploma “amplia os artigos 26 e 79 da Lei n.º 9.394/1996” (MÜLLER; COELHO 2013, p. 37) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino. Como parte integrante de um conjunto de políticas de

salarial entre brancos e negros resulta das disparidades associadas à escolaridade dos indivíduos de cada *raça/cor*. Para Henriques (2002), a educação, em face do seu caráter de mobilidade social, ocupa um lugar privilegiado e decisivo na reprodução das desigualdades raciais na sociedade.

ação afirmativa almeja-se, com essa lei, “reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo foram discriminadas e caladas na história nacional” (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 43). A Lei n.º 10.639/2003 constitui, assim, uma modalidade de ação afirmativa que contribuiu para a inserção dos “discursos e vozes historicamente silenciados nos currículos das instituições de ensino” (COELHO; SOARES 2016, p. 578).

Na regulamentação dessa lei, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, refere o seguinte, a propósito do escopo das ações afirmativas voltadas para a população negra no campo educacional:

[...] o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 02).

Observa-se, no texto do referido parecer, a recomendação de que, por meio de políticas de reparações, sejam garantidos à população negra o acesso, a permanência e o sucesso na educação escolar e na qualificação profissional. Esse debate amplia-se na esfera governamental com a criação, em 21 de março de 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (a já referida Seppir)¹⁶³ e, em outubro, com o lançamento de um Grupo de Trabalho

¹⁶³ Essa secretaria foi instituída aos dois meses e 21 dias do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e foi extinta no ano de 2016, por meio da Medida Provisória n.º 726, que alterou e revogou os dispositivos da Lei n.º 10.683/2003, que, por sua vez, dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: <https://bit.ly/2RTJfJ3>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Interministerial (GTI) – com a representação¹⁶⁴ dos ministérios da Educação e do Desporto, da Cultura, da Justiça, da Saúde, das Relações Exteriores, do Planejamento e Orçamento, do Trabalho e do Esporte, da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e membros da sociedade civil¹⁶⁵. As atividades do GTI propunham a realização de um levantamento sobre as desigualdades raciais e étnicas no ensino brasileiro e a elaboração de uma política de acesso para os negros ao Ensino Superior (HERINGER, 2003).

Como resultado das discussões travadas por esse grupo, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou à Casa Civil, no ano de 2004, uma proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas a adotarem cotas (HERINGER, 2003). Esse documento foi enviado ao Congresso ainda em 2004, sob a forma do Projeto de Lei n.º 3.627¹⁶⁶. Buscava-se, com as medidas, legitimar a adoção dessa política de ação afirmativa já existente nas instituições de Ensino Superior (HERINGER, 2003), visto que, em 2002, sete¹⁶⁷ universidades estaduais já adotavam a reserva de vagas. Em 2003, esse quantitativo passou por um acréscimo, com a adoção de mais cinco¹⁶⁸ instituições estaduais¹⁶⁹. Somente em 2004, iniciaram-se os processos de implantação nas Universidades Federais – as pioneiras foram a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (MACHADO, 2013).

Nos anos subsequentes até a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, 47 universidades passaram a adotar a reserva de vagas. Em 2013, um ano após a

¹⁶⁴ Dos 18 integrantes, oito eram membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro, oito eram integrantes dos ministérios governamentais referidos e dois eram representantes das Secretarias de Comunicação Social e de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (BRASIL, 1996).

¹⁶⁵ Informações disponíveis no Decreto de 07 de fevereiro de 1996.

¹⁶⁶ O projeto instituiu o sistema especial de reserva de vagas (no mínimo de 50%) para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de Educação Superior. Para uma discussão aprofundada sobre ele, recomendamos a leitura do artigo “Acesso à Universidade, cotas para negros e o Projeto de Lei n.º 3.627/2004”, de Zanitelli (2005).

¹⁶⁷ Entre elas, podemos citar: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (MACHADO, 2013).

¹⁶⁸ A saber: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) (MACHADO, 2013).

¹⁶⁹ Essas primeiras experiências efetivaram-se por intermédio de Conselhos Superiores e/ou de legislações estaduais (OLIVEIRA; COSTA, 2012).

aprovação dessa lei, quase todas as universidades brasileiras ofertavam uma política de ação afirmativa – apenas quatro não apresentavam nenhuma ação, sendo elas a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA), a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) (MACHADO, 2013).

Ressalta-se que, mesmo antes da aprovação da lei, os opositores¹⁷⁰ em relação à implantação da modalidade cotas raciais nas Universidades Estaduais e Federais apresentavam seus argumentos. Nos estudos de João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2013), tais argumentos foram agrupados em três núcleos discursivos: raça e identidade nacional; Estado, cidadania e procedimentos; e resultados. No **primeiro**, discute-se o suposto impacto da política de ação afirmativa sobre a identidade nacional¹⁷¹ e, no **segundo**, defende-se que a política não deve funcionar a partir de pressupostos considerados errados, uma vez que estes podem produzir efeitos indesejados¹⁷². O **terceiro núcleo**¹⁷³ ocupa um espaço epistêmico mais difuso nas discussões sobre a política em questão, por abarcar aspectos de diferentes áreas do conhecimento (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Dois dos argumentos que compõem o núcleo de procedimentos e resultados pauta-se pela concepção de que a adoção de cotas raciais incitaria o preconceito e a discriminação entre os estudantes negros e brancos e provocaria uma queda na qualidade do ensino. Isso ocasionaria, na opinião dos opositores, a degradação das universidades (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Cabe mencionar que esses argumentos são amplamente desmitificados na literatura especializada e em inúmeros estudos. Os dados têm apontado que a adoção da modalidade de ação afirmativa cotas raciais tem aumentado o acesso de

¹⁷⁰ Por meio do “Manifesto Contra as Cotas” (2006), defendia-se que todos têm direitos iguais em uma democracia. Desse modo, não seria viável decidir os direitos das pessoas com base na tonalidade da pele (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Entre os defensores dessa perspectiva podemos citar Peter Fry, Yvonne Maggie, Demétrio Magnoli e Mônica Grin.

¹⁷¹ Defendia-se que a política provocaria a racialização da sociedade ao impor uma identidade bicolor e se opor à tradição brasileira de mestiçagem (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

¹⁷² Defendia-se que a política pressupõe a existência biológica de raças, oficializa o racismo e viola o princípio da igualdade formal ao instituir privilégios (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

¹⁷³ Defende-se que o caminho é investir nas políticas universais e no Ensino Básico. A adoção do sistema de cotas é ineficiente já que a pobreza dos negros não se deve à discriminação (FERES JÚNIOR *et al.*, 2013).

estudantes negros à educação (HERINGER; FERREIRA, 2009; 2010; 2014; OLIVEIRA; COSTA, 2012; 2016). Esse acesso não tem interferido negativamente na qualidade do ensino das universidades¹⁷⁴. Em seguida, apresentaremos alguns dados que sustentam essas constatações.

A pesquisa de Jocélio Santos e Delcele Queiroz (2013) acerca do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas na UFBA, realizada no período de 2004 a 2012, registra que a universidade iniciou o processo de adoção da modalidade de cotas para os estudantes que cursaram os três anos do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Por meio desse critério, estabeleceu-se o percentual de 36,5% das vagas ofertadas nos diferentes cursos da instituição aos estudantes autodeclarados pretos e pardos (SANTOS; QUEIROZ, 2013).

Um dado relevante o do estudo refere-se ao impacto que a adoção da modalidade de cotas teve no ingresso de estudantes negros. Os pesquisadores ressaltam que, embora esses estudantes tenham elevado o seu percentual de participação entre os inscritos no certame, esse grupo racial ainda segue sub-representado nos processos de seleção na instituição no período mencionado. Tal dado pode ser verificado ao estabelecermos uma comparação entre a representação deste grupo racial na população do estado da Bahia e o percentual representado nos processos seletivos promovidos pela instituição (SANTOS; QUEIROZ, 2013).

Em relação à análise do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas no período de 2004 a 2012¹⁷⁵, os pesquisadores constataram que a diferença das médias de desempenho no exame do vestibular entre os estudantes cotistas e não cotistas foi pouco significativa. De acordo com os pesquisadores, no curso de Engenharia Civil, em regime de educação à distância, a média de pontuação do

¹⁷⁴ Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), em seu artigo “Acesso de negros às universidades públicas”, rebate esse argumento com base nas ponderações dos ativistas negros. Para o autor, os defensores dessa concepção não apresentam dados que comprovam tal afirmação e, por esse, motivo essa opinião se mostra preconceituosa. Não se considera, nesse cenário, que o ingresso à universidade é determinado por uma nota mínima de aprovação para os diferentes cursos. Logo, se os defensores desse argumento estão preocupados “com a queda da qualidade das instituições”, estes deveriam se ater à exigência de atribuir um ponto de corte (expresso em nota), que correspondesse à habilidade necessária para o ingresso dos estudantes.

¹⁷⁵ Os pesquisadores consideraram as informações dos candidatos a cotistas nos cursos de alto prestígio e de maior concorrência. Entre outros, podemos citar Direito, Medicina, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil e Engenharia Química.

primeiro candidato classificado como não cotista, em relação ao cotista, diferenciava-se por décimos. No curso de Direito, um dos mais concorridos, a média do primeiro candidato classificado cotista é mais elevada do que a do candidato não cotista.

Em outra pesquisa realizada por Juliano Tobias (2014), na qual se analisou, no período de 2003 a 2005, a trajetória acadêmica¹⁷⁶ e as perspectivas profissionais dos estudantes negros aprovados pela modalidade de cotas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), informa-se que a reserva de vagas na instituição foi regulamentada no ano de 2004, por meio da Resolução n.º 23, que estabeleceu um aumento de 10% no quantitativo de vagas nos Cursos de Graduação¹⁷⁷, com o objetivo de destiná-las aos candidatos afrodescendentes e indígenas que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas.

Tobias (2014) constatou semelhanças entre o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas nos Cursos de Graduação mais concorridos e, conseqüentemente, de maior prestígio social – trata-se dos Cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina e Tecnologia Oftálmica¹⁷⁸. Segundo o autor (2014), grande parte dos estudantes cotistas frequentou cursinhos preparatórios para o ingresso na universidade pública, o que contradiz o argumento de que, com essa política, os estudantes negros teriam mais facilidade no acesso, o

¹⁷⁶ Moema de Poli Teixeira (2003), ao propor uma discussão sobre as trajetórias de ascensão social de docentes e alunos negros na UERJ, buscou compreender quais as estratégias individuais utilizadas por esse grupo racial (filhos de pais poucos escolarizados) para a sua inserção em uma universidade pública. A partir dessa premissa, a autora constatou que, no decorrer do estudo, um dos elementos identificados como condicionantes nos processos de não ascensão educacional e profissional foi a discriminação racial. Por outro lado, a pesquisadora identificou como um elemento fundamental que explica as performances de sucesso dos docentes e alunos investigados, a possibilidade de formação por meio de redes de solidariedade e ajuda. Essas redes constituídas por pessoas das famílias e grupos nas instituições proporcionaram o apoio para a superação de dificuldades relacionadas à condição socioeconômica e aos processos de discriminação racial vivenciados.

¹⁷⁷ Registra-se, nesse estudo Juliano Tobias (2014), que, nos dois anos (2003-2004) que antecedem o período de aprovação das cotas, o percentual de alunos negros originários de escolas públicas matriculados na UNIFESP, nos cinco cursos mencionados, era de 3,0% em 2003 e 2,6% em 2004. Já em 2005, pós-aprovação das cotas, o percentual subiu para 10,3%.

¹⁷⁸ Os aprovados pela modalidade de cotas no curso de Ciências Biológicas obtiveram nota 7,74, e os não cotistas, 7,59; no curso de Enfermagem, os cotistas alcançaram nota 7,74, e os não cotistas, 8,14; no curso de Fonoaudiologia, os cotistas obtiveram nota 8,10, e os não cotistas, 8,07; no curso de Medicina, os cotistas tiveram nota 8,08, e os não cotistas, 8,31; no curso de Tecnologia Oftálmica, os cotistas alcançaram 7,59, e os não cotistas, 7,55.

que, conseqüentemente, influenciaria negativamente a qualidade do ensino ofertado pelas IES.

Por sua vez, Sales Augusto Santos (2015), ao apresentar uma análise do perfil racial e trajetória escolar dos ex-estudantes cotistas da UnB que se formaram na primeira geração da modalidade de cotas, durante o período de 2004 a 2011, identificou que, do segundo semestre de implantação, em 2004, até o segundo semestre de 2011, 1.050 desses estudantes já haviam concluído a Graduação pretendida. A partir dos dados coletados, o pesquisador concluiu que a inserção dos ex-estudantes cotistas em Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e no mundo do trabalho em sua área de formação aponta para a eficácia da modalidade de reserva de vagas no combate às desigualdades raciais. Ainda segundo Santos (2015), esses estudantes tornaram-se pessoas emblemáticas para seus familiares, vizinhos e amigos, contrariando, assim, as estatísticas de desigualdades atribuídas a esse grupo racial.

Embora o estudo realizado por Willian Bowen e Derek Bok (2004) retrate a experiência das universidades e faculdades seletivas¹⁷⁹ a partir da implementação da política de ação afirmativa no contexto norte-americano¹⁸⁰, importa apontarmos alguns dados que esses autores trazem¹⁸¹ para a nossa discussão acerca dos resultados acadêmicos dos estudantes negros¹⁸². Assim como outros pesquisadores

¹⁷⁹ Instituições extremamente concorridas. Diferem das outras universidades norte-americanas em virtude das condições oferecidas aos estudantes – desde um quadro de docentes mais qualificados até ajuda financeira a alunos carentes.

¹⁸⁰ A realidade do sistema de Ensino Superior norte-americano distingue-se da brasileira, pois, nos EUA, as universidades têm total autonomia na elaboração e implementação de suas políticas educacionais.

¹⁸¹ Os pesquisadores buscaram mapear as 28 universidades e faculdades mais seletivas, com o intuito de identificar o que significam as normas de admissão pertinentes à *raça*, tanto para os alunos como para a sociedade. No que se refere aos estudantes, foram incluídos, como sujeitos do estudo, estudantes hispânicos, brancos e afro-americanos, embora os autores tenham se concentrado na comparação no rendimento acadêmico de estudantes brancos e negros.

¹⁸² Consideramos importante fazer menção ao estudo de Bowen e Bok (2004), apesar das diferenças existentes nos processos de implementação da modalidade de cotas nos EUA e no Brasil pelo fato de que a experiência exitosa com a adoção da política de ação afirmativa no contexto norte-americano repercutiu de forma positiva em prol da defesa da implantação dessa mesma política em sociedades consideradas multirraciais e democráticas, como o Brasil (BERNADINO, 2003; FERES JÚNIOR, 2007). João Feres Júnior (2007) defende esse argumento com base em três razões: a primeira está relacionada ao fato de que o Brasil tem similaridades históricas com os EUA, ou seja, ambos foram construídos sob uma base colonialista/escravocrata; a segunda razão advém do fato de o Brasil

anteriormente citados, Bowen e Bok (2004) também identificaram, no estudo realizado, que grande parte dos estudantes negros matriculados no período de 1976 a 1989 nas universidades e faculdades altamente seletivas norte-americanas diplomou-se, passando a ocupar posições de prestígio no mercado de trabalho, em carreiras liberais e em Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Além disso, verificaram que, “[...] no cômputo geral, [...] as faculdades e universidades academicamente seletivas tiveram extremo sucesso no uso da política de admissão sensível à raça” (BOWEN; BOK, 2004, p. 411), pois chegaram ao alcance de metas educacionais e proporcionaram aos estudantes, de igual modo, a possibilidade de atingir metas sociais.

Em suma, a partir dos dados das inúmeras pesquisas realizadas¹⁸³ no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012¹⁸⁴ e pós-implantação dessa legislação, torna-se possível afirmarmos que ocorreram avanços, no decorrer dos anos, em relação à democratização do acesso à Educação Superior no Brasil¹⁸⁵.

Todavia, um panorama distinto para as Universidades Estaduais e Federais conforma a experiência dos Ifets em relação à adoção da modalidade cotas raciais. Evidenciamos, a partir dos dados divulgados no estudo realizado por Ana Carolina de Oliveira Teixeira (2017), que, no período que antecede a implementação da Lei n.º 12.711/2012, mais especificamente entre os anos de 2005 a 2008, dos quatorze institutos que já haviam aderido a alguma modalidade de ação afirmativa em seus processos seletivos, dez adotavam, por meio de resoluções internas, unicamente as cotas sociais. Além disso, três ofertavam duas modalidades (as cotas sociais e raciais) – excepcionalmente, um instituto adotou a modalidade de bônus com a

sofrer grande influência da cultura norte-americana; e a terceira, ainda ligada ao aspecto cultural, diz respeito à forte visibilidade da cultura negra norte-americana promovida pelas lutas do Movimento Negro, lutas essas que influenciaram as mobilizações do seu homólogo brasileiro.

¹⁸³ Paulo Vinicius Baptista da Silva e Carolina dos Anjos de Borba (2018) pontuam esse aspecto ao abordar as produções sobre ações afirmativas no período de 2003 a 2014.

¹⁸⁴ O foco desses estudos ia para as discussões sobre os argumentos favoráveis e contrários à adoção da modalidade cotas raciais e para os resultados obtidos com a sua implantação em diferentes universidades (SILVA, BORBA, 2018).

¹⁸⁵ Esse aspecto foi pontuado no estudo realizado por Amélia Artes e Arlene Martinez Ricoldi (2015), a partir das informações dos Censos Demográficos do IBGE dos anos de 2000-2010. As autoras concluíram, após as análises dos dados, que, no período mencionado, houve um crescimento no acesso ao Ensino Superior pelos estudantes negros. No ano de 2000, o percentual era de 19,5%; em 2010, saltou para 35,3%.

utilização do critério social e racial. Esses dados sinalizam para o fato de que, embora os Ifets também tenham aderido a essas medidas¹⁸⁶ afirmativas promulgadas no ano de 2004 para a implantação de cotas raciais (HERINGER, 2003), tal modalidade, no período mencionado, se apresentava pouco representativa nessas instituições. No tópico a seguir, abordaremos como ocorreu a adoção da política de ação afirmativa nos 12 Ifets investigados, no período de 2008 a 2011.

2.3 Política de ação afirmativa nos Ifets: apontamentos sobre o período em que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012

O procedimento adotado nesta etapa do estudo consistiu no levantamento e na leitura dos editais dos Processos Seletivos de 2008 a 2013 dos Ifets. Mais especificamente, foram consultados os editais dos Cursos Técnicos de Nível Médio e Subsequente e os “Manuais dos Candidatos”, quando disponibilizados pelas instituições¹⁸⁷. A apresentação desses dados foi de extrema relevância para este estudo, uma vez que, por meio dos deles, tornou-se possível identificarmos, a priori, como se consolidou a adoção de modalidades de ação afirmativa no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012 e quais foram as mudanças ocorridas após a implementação da legislação nos Ifets pesquisados. Tais modificações decorrem dos processos de discussões e de tomadas de decisão por parte dos agentes que participam dos processos de implementação da política de ação afirmativa no campo educacional dessas instituições.

Tendo em vista a participação de diversos atores, esses processos caracterizam-se como complexos e dinâmicos (MACHADO; SILVA 2010). A atuação desses profissionais no campo educacional pressupõe a lide com modalidades de ação afirmativa distintas, a depender dos *habitus* incorporados¹⁸⁸ por eles nas

¹⁸⁶ Com a Medida Provisória, buscava-se legitimar a modalidade cotas raciais, evitando, assim, contestações judiciais e protestos. Propunha-se também a autodeclaração como mecanismo de identificação dos beneficiários, bem como se apontava para a necessidade de delimitar uma pontuação mínima a ser alcançada pelos candidatos a cotas (HERINGER, 2003).

¹⁸⁷ Os editais não localizados no *site* dos Ifets foram solicitados via sistema e-SIC.

¹⁸⁸ As ações incorporadas sob a forma de *habitus* constituem-se como práticas estruturadas (por meios sociais passados) e estruturantes (de ações e representações presentes) no *campo* no qual os agentes se encontram inseridos (BOURDIEU, 2003).

tomadas de decisão e no contexto no qual se inserem os debates sobre essa política. O *habitus* figura como o gerador das práticas e das estratégias utilizadas pelos agentes nos diversos campos (BOURDIEU, 2003). Logo, tais práticas são determinantes para as tomadas de posição e definição das modalidades de ação afirmativa implementadas no âmbito institucional.

A partir dessa premissa, podemos considerar que as modalidades de ação afirmativa implementadas nos Ifets, investigadas no período que antecede a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, sinalizam para o princípio gerador e estruturante das escolhas dos agentes inseridos no campo educacional. O Quadro 1, a seguir, ilustra o panorama das modalidades adotadas nos 12 Ifets pesquisados.

Quadro 1 - Modalidades de ação afirmativa (AA) adotada nos Ifets no período de 2008 a 2011

Instituto	Modalidade de AA
Instituto Federal do Pará (IFPA)	Cota Social
	Cota Racial
Instituto Federal da Farroupilha (IFFAR)	Cota Social
	Cota Racial
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Cota Social
	Cota Racial
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Cota Social
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	Cota Social
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Cota Social
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Cota Social
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	Nenhuma localizada
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Nenhuma localizada
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	Nenhuma localizada
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	Cota Social
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Nenhuma localizada

Fonte: Levantamento realizado pela autora no *site* dos Ifets e no sistema e-SIC, no período de abril a junho de 2018.

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, podemos constatar que, dos 12 (doze) Ifets pesquisados, quatro¹⁸⁹ não adotaram nenhuma modalidade de ação afirmativa no período mencionado, e oito adotaram a modalidade cota e/ou reserva de vagas. Todavia, o que diferenciou a escolha por essa modalidade pelos institutos

¹⁸⁹ Destacam-se os institutos IFMG, IFS, IFRS e IFCE.

foi a prevalência do critério social e/ou racial. Isso se distancia da realidade das universidades, uma vez que, no período que antecede a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, estas já adotavam diferentes modalidades de ação afirmativa (FERES JÚNIOR, 2008; MACHADO; SILVA 2010; PAIVA, 2013). Entre tais modalidades, podemos citar o acréscimo de notas¹⁹⁰, o acréscimo de vagas¹⁹¹, o acréscimo de notas e vagas¹⁹² e o bônus¹⁹³.

Em relação à cota e/ou reserva de vagas, “esse tipo de modalidade intitula-se como sendo todas aquelas que têm como princípio o estabelecimento de porcentagem ou quantidade fixa no número total de vagas oferecidas” (MACHADO; SILVA, 2010, p. 29). Desse modo, as cotas centram-se na característica primordial de redistribuição das vagas totais destinadas no processo seletivo a grupos específicos beneficiários da política de ação afirmativa (MACHADO; SILVA 2010).

Como já mencionamos anteriormente, de acordo com os dados obtidos nos editais, podemos observar duas distinções no tocante à adoção da modalidade de cotas e/ou reserva de vagas nos Ifets. Na primeira, situam-se os institutos que optaram unicamente pela modalidade com base no critério social (cinco institutos inserem-se nesse primeiro cenário)¹⁹⁴; e a segunda, composta por aqueles que utilizaram, de forma paralela, os dois critérios – o social e o racial (incluem-se nessa categoria três institutos)¹⁹⁵.

Uma característica determinante tanto na modalidade de cotas com base no critério racial como no social refere-se à condição de que todos os candidatos à reserva de vagas precisam ser egressos de escola pública. Essa particularidade, no caso da modalidade de cota racial, encontra-se atrelada a outro elemento que condiciona a autodeclaração. A partir dessas especificidades no processo de adoção

¹⁹⁰ Destina-se ao acréscimo de mais de pontos (fixos ou porcentagem) para o candidato (MACHADO; SILVA, 2010).

¹⁹¹ Destina-se às vagas criadas fora do modelo do edital. Geralmente, são quantidades fixas, mas podem ser feitas com porcentagens (MACHADO, SILVA, 2010).

¹⁹² Resultante das duas associações – acréscimo de pontos e criação de vagas.

¹⁹³ Destina-se a uma bonificação no vestibular para conferir uma vantagem adicional aos candidatos que atendem a determinados critérios – como ser egresso de escola pública ou autodeclarado preto ou pardo (PAIVA, 2013; DAFLON *et al.*, 2013).

¹⁹⁴ Destacam-se os institutos IFMA, IFTO, IFAL, IFPE e IFRO.

¹⁹⁵ Destacam-se os institutos IFPA, IFFAR e IFB.

da modalidade de cota e/ou reserva de vagas, torna-se possível identificarmos as dinâmicas que permeiam as possibilidades de acesso de determinados grupos ao ensino público. Um dos elementos que reforça esse argumento diz respeito às diferenças existentes na redistribuição das vagas.

Esse dado foi observado na análise aos editais dos processos seletivos, uma vez que se verificaram variações no percentual das vagas disponibilizadas de acordo com o público-alvo atendido. Localizamos dois institutos que adotaram a modalidade de cota social e racial e que, no processo de redistribuição das vagas, estabeleceram um percentual menor de vagas aos estudantes que optaram pela cota racial e um percentual maior aos que escolheram a cota social. Tal escolha reveste-se de particular importância ao considerarmos as discussões acerca da prevalência do critério social em detrimento do racial nos processos de adoção de política de ação afirmativa no campo educacional. Os defensores dessa posição – entre eles estão Yvonne Maggie e Peter Fry (2002; 2004) – consideram que, ao se estabelecer como critério para o ingresso dos estudantes nas instituições de ensino os aspectos de ordem econômica, atinge-se um dos objetivos propostos na política de ação afirmativa – o combate às desigualdades no campo educacional.

Dessa maneira, ao se propor a redistribuição de vagas de forma desigual para os estudantes candidatos à reserva de vaga por cota racial, desconsidera-se o critério *raça/cor* como um elemento preponderante na promoção das desigualdades raciais¹⁹⁶. Além disso, nenhum dos Ifets que adotaram a modalidade de ação afirmativa optou unicamente pela cota racial. Cabe destacarmos que, em dois institutos, o IFFAR e o IFAL, o estabelecimento da reserva de vagas no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.117/2012 encontra-se regulamentado via resolução e/ou decreto.

Esse dado também se mostrou recorrente nas primeiras experiências da adoção da modalidade cotas raciais nas universidades brasileiras (MACHADO; SILVA, 2010; PAIVA, 2013; SANTOS; QUEIROZ, 2013; SANTOS, 2015; TEIXEIRA,

¹⁹⁶ Definida no Estatuto da Igualdade Racial “como toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (art. 1.º da Lei n.º 12.288/2010).

2017). Eliema Ayres Machado e Fernando Pinheiro da Silva (2010) consideram esse aspecto importante, pois, para os pesquisadores, o público em geral desconhece, na maioria das vezes, os processos que ocasionam a adoção das modalidades de ação afirmativa no campo educacional. Não concebem, assim, que tais ações possam ser instituídas por decisão dos Conselhos Universitários.

Na esfera das instituições de ensino, esses órgãos são instituídos em observância ao princípio de gestão democrática estabelecido pela Lei n.º 9.394/1996. A partir desse diploma legal, assegura-se a existência de órgãos colegiados deliberativos, que contam com a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional. Sendo assim, os Conselhos Universitários são “[...] o órgão máximo de tomada de decisões no âmbito da Universidade, ocupa funções normativas, deliberativas e de planejamento [...]” no seio das instituições de ensino (BATISTA, 2015, p. 107-108).

Com representatividade de vários agentes envolvidos nos processos educativos, as discussões travadas em tais órgãos colegiados expressam os embates e as disputas dos seus diversos agentes para a definição e implementação, entre outras inovações, de políticas de ação afirmativa (BATISTA, 2015). Nesse sentido, o campo universitário, uma espécie de “arena de luta” (BOURDIEU, 1996), funciona como “[...] um lócus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias consagradas e legitimadas” (CATANI, 2011, p. 198). Dito isso, devemos considerar a importância que os Conselhos Universitários assumem nas tomadas de posição em âmbito institucional, embora, neste estudo, tenhamos evidenciado outra realidade – a da representatividade ínfima de tais instâncias nas decisões acerca das modalidades de ação afirmativa implantadas nos institutos. De fato, dos 12 Ifets pesquisados, apenas dois relataram que os processos de adoção da política de ação afirmativa foram regulamentados via Conselho.

Em relação ao público-alvo atendido por tais ações nas instituições pesquisadas, encontramos uma realidade bastante diversa. É o que mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Público-alvo das modalidades de ação afirmativa (AA) adotadas nos Ifets no Período de 2008 a 2011

Instituto	Público-alvo
Instituto Federal do Pará (IFPA)	Egressos de Escola Pública
	Negros (pretos e pardos)
	Indígenas
Instituto Federal da Farroupilha (IFFAR)	Egressos de Escola Pública
	Egressos de Escola Pública Rural
	Filhos de Agricultores
	Pessoas com Deficiência
	Afrodescendentes (pretos e pardos)
	Indígenas
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Egressos de Escola Pública
	Egressos de Escola Pública Rural
	Agricultores Familiares
	Quilombolas
	Negros (pretos e pardos)
	Indígenas
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Egressos de Escola Pública
	Agricultores Familiares
	Pessoas com Deficiência
	Pescadores Artesanais
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	Egressos de Escola Pública
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Egressos de Escola Pública Rural
	Egressos de Escola Pública
	Filhos de Agricultores
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Egressos de Escola Pública
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	Nenhum localizado
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Nenhum localizado
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	Nenhum localizado
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	Egressos de Escola Pública
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Nenhum localizado

Fonte: Levantamento realizado pela autora no *site* dos Ifets e no sistema *e-SIC*, no período de abril a junho de 2018.

Em virtude dessa diversidade encontrada no público-alvo atendido pelas modalidades de ação afirmativa adotadas nos Ifets, torna-se importante a adoção de mais de um critério como condicionante para a candidatura do estudante à reserva de vaga. Essa característica de abrangência nos critérios adotados para a designação dos estudantes beneficiários constitui um aspecto marcante da política de ação afirmativa adotada no Brasil (FERES JÚNIOR, 2008). Neste estudo, essa ideia, referida por João Feres Júnior (2008), torna-se evidente quando atentamos

para o quantitativo de grupos distintos de beneficiários das modalidades de ação afirmativa adotadas nos Ifets pesquisados. Entre as instituições, o número de grupos (tipos de beneficiários) varia entre três e sete¹⁹⁷. Todavia, observa-se, no Quadro 2, que, nos oito Ifets nos quais identificamos a adoção de modalidades de ação afirmativa, a condição de ser egresso de escola pública é um elemento estruturante para a candidatura à vaga cotista¹⁹⁸. Mais especificamente, três¹⁹⁹ institutos adotaram essa categoria condicionada a mais um critério – o de ser egresso de escola pública rural.

Entre os Ifets pesquisados, o IFAL e o IFPE destacam-se como os únicos a adotarem exclusivamente o critério de egresso de escola pública como condição para pleitear a vaga de cotista. Cabe destacarmos também que quatro institutos²⁰⁰, ao adotarem uma postura peculiar, destinaram a oferta de vagas nos Cursos de Agropecuária e Agroindústria para agricultores e/ou seus filhos. Essas reservas, especificamente no caso do IFRO, instituto que destinava 30% do total de vagas oferecidas a cursos específicos, justificavam-se em virtude da economia agrícola do estado de Rondônia e da localização dos *campi* da instituição (WANDROSKI; COLEN, 2014).

Em relação à reserva de vagas com a utilização do critério de *raça/cor*, localizamos três institutos²⁰¹ que ofertaram vagas para estudantes negros²⁰². O movimento de publicação dos editais e o ingresso desses estudantes estão apresentados no Quadro 3 a seguir, que indica periodizações para a implantação da modalidade cotas raciais nos Ifets pesquisados e o período de ingresso dos primeiros estudantes cotistas negros.

¹⁹⁷ Egressos de escolas públicas; egressos de escolas públicas rurais; negros (pretos e pardos); indígenas; pessoas com deficiência; filhos de agricultores; pescadores artesanais.

¹⁹⁸ Esse cenário também foi evidenciado nas primeiras iniciativas de adoção de modalidades de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras (DAFLON *et al.*, 2013).

¹⁹⁹ IFFAR, IFB e IFRO.

²⁰⁰ IFFAR, IFB, IFMA e IFRO.

²⁰¹ IFPA, IFFAR e IFB.

²⁰² Designados nos editais por “pretos e pardos”, “afrodescendentes” e “quilombolas”.

Quadro 3 - Implantação da modalidade de cotas raciais nos Ifets no período de 2008 a 2013

Instituto	Ano de publicação	Edital	Período de ingresso
Instituto Federal do Pará (IFPA)	2008	Edital n.º 028 ²⁰³	2009-1
Instituto Federal Farroupilha (IFFAR)	2009	Edital n.º 01 ²⁰⁴	2010-1
Instituto Federal de Brasília (IFB)	2011	Edital n.º 129 ²⁰⁵	2012-1
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	2012	Edital n.º 050 ²⁰⁶	2013-1
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	2012	Edital n.º 031 ²⁰⁷	2013-1
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	2012	Edital n.º 083 ²⁰⁸	2013-1
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	2012	Edital n.º 10 ²⁰⁹	2013-1
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	2012	Edital n.º 027 ²¹⁰	2013-1
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	2013	Edital n.º 01 ²¹¹	2013-1
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	2013	Edital n.º	2013-1

²⁰³Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Subsequente do *Campus* Belém.

²⁰⁴Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado dos *campi* Alegrete, Júlio de Castilhos, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul.

²⁰⁵Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Agropecuária do *Campus* Planaltina.

²⁰⁶Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Subsequente no *Campus* Maranhão.

²⁰⁷Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do *Campus* Palmas.

²⁰⁸Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Subsequente dos *campi* do IFRO.

²⁰⁹Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado e Subsequente e de Graduação dos *campi* do IFAL.

²¹⁰Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Subsequente e Concomitante do IFMG.

²¹¹Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado no *Campus* Cedro e de Baturité.

		05 ²¹²	
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	2013	Edital n.º 041 ²¹³	2013-1
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	2013	Edital n.º 01 ²¹⁴	2013-1

Fonte: Levantamento realizado pela autora no *site* dos Ifets e no sistema e-S/C, no período de abril a junho de 2018.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 3, podemos concluir que, dos 12 (doze) Ifets pesquisados, três adotaram a modalidade cotas raciais no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012 – entre 2008 e 2011. O ano de 2012 aparece como aquele em que houve o maior quantitativo de adoção da modalidade de ação afirmativa. Sobre esse aspecto, podemos inferir que a implementação dessa modalidade de ação afirmativa, meses após a aprovação da lei, sinaliza um empenho por parte dos institutos, ainda que devido a uma imposição legal, de acolher uma nova parcela da população em seus quadros de estudantes. O dispositivo legal está no art. 8.º da Lei n.º 12.711/2012, que estabelece o cumprimento, a partir da promulgação da referida lei, de no mínimo 25% da reserva de vagas para os estudantes negros no primeiro ano²¹⁵.

Dessa forma, o atendimento a essa determinação confirma-se nos dados apresentados no “Relatório Balanço da Política de Cotas”, elaborado pelo MEC em 2013. Nesse documento, ficou evidenciado que, um ano após a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, 83% dos Ifets já haviam atendido à meta de reserva de vagas prevista para o ano de 2016. A esse respeito, de acordo com Ana Carolina de Oliveira Teixeira (2017), 31 Ifets aderiram aos 50% ou mais da reserva de vagas em 2012, e quatro optaram por realizar a oferta de vagas de forma gradativa. Foram eles: Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal Fluminense (IFF),

²¹²Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado no *Campus* Itabaiana.

²¹³Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado nos *campi* do IFPE.

²¹⁴Dispõe sobre a seleção para ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado no *Campus* Osório.

²¹⁵ Estipula-se o prazo máximo de quatro anos para o estabelecimento da reserva integral dos 50% de vagas (art. 8.º da Lei n.º 12.711/2012).

Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSP).

Ainda em relação aos dados levantados acerca da implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets, é importante atentarmos para a regulamentação da política de ação afirmativa em um dos institutos pesquisados – o IFRS. A implantação de modalidades de ação afirmativa nesse instituto foi regulamentada por meio da Resolução n.º 022/2014, um ano após a implementação de cotas raciais. No art. 1.º, parágrafo 1.º da resolução mencionada, define-se o estabelecimento de medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência²¹⁶, indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. As regras se estendem a todos os cursos ofertados pela instituição.

O art. 2.º dessa resolução elenca como um dos princípios norteadores da política ação afirmativa adotada no IFRS a igualdade de condições de acesso, permanência e êxito no percurso formativo. Sobre esse aspecto, vários autores têm reiterado, em seus estudos, o argumento de que não basta garantir o acesso²¹⁷ por meio da adoção da modalidade cotas raciais – faz-se necessário também adotar medidas que promovam a permanência e o sucesso dos estudantes negros nas instituições de ensino. Essa ideia bastante reiterada escancara a necessidade de ampliar a discussão sobre as medidas que precisam ser adotadas com vistas à garantia da permanência²¹⁸ e da trajetória exitosa aos estudantes cotistas negros nas instituições de ensino (HERINGER, 2010; 2013; PAIVA, 2013; CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016).

A partir dessa proposição, argumentamos, neste estudo, que a garantia do acesso por meio da modalidade cotas raciais vincula-se à necessidade de efetivação de programas e/ou ações institucionais que ultrapassem as barreiras racialmente

²¹⁶ Estabelece-se como uma das diretrizes da política de ação afirmativa adotada no IFRS o estabelecimento da reserva de vaga nos processos seletivos de, no mínimo, 5%.

²¹⁷ Nessa perspectiva, considera-se o acesso como a participação na educação por meio de três dimensões: o ingresso, a permanência, a conclusão e a formação/qualidade do nível de ensino (SILVA, 2011).

²¹⁸ Sobre essa discussão, consultar os trabalhos de Heringer (2010; 2014), Brito *et al.*, (2015), Gonzaga (2012) e Paiva (2013).

seletivas (SISS, 2003), que têm desembocado em implicações para os percursos escolares do alunado negro. A escola, nesse cenário, enquanto espaço de relações sociais, “é desafiada a não transformar a diversidade e diferença em desigualdade escolar, logo em fator de evasão escolar” (CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016, p. 132). Portanto, os desafios relacionados não só ao ingresso, mas também à permanência precisam ser superados com urgência. Trataremos dessa discussão no tópico a seguir.

2.4 Os desafios para a permanência dos estudantes negros nos Ifets

Inicialmente, convém mencionarmos que, no período que antecede a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, já se discutia nas universidades brasileiras a necessidade de implementação da modalidade cotas raciais conjugada a programas voltados para a permanência dos estudantes negros nesses espaços. Sob a justificativa de que estes enfrentariam barreiras em sua trajetória acadêmica, argumentava-se, em defesa dessa implementação, que não seria “suficiente abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra era preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica” (GOMES, 2005, p. 258).

Essa ideia sustenta-se a partir do disposto no art. 206, inciso I da CF de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola”. Esse princípio é, contudo, apresentado de forma genérica na legislação, sem o estabelecimento de critérios e programas para a sua efetivação (CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016). Por outro lado, trata-se de um princípio central para a definição de políticas públicas educacionais voltadas para o combate ao fracasso escolar²¹⁹ e à evasão nos diferentes níveis de ensino. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 consiste no enfrentamento das barreiras

²¹⁹ Entende-se o fracasso escolar, neste estudo, a partir de duas dimensões: a institucional, movida pela lógica excludente da instituição escolar, e a política permeada pelas relações de poder e questões culturais (Cultura Escolar e Popular). Conferir Angelucci *et al.*, (2004).

que impedem o acesso e a permanência dos estudantes e o combate às desigualdades educacionais ocasionadas, sobretudo, em função de fatores como *raça/cor* e nível socioeconômico.

Em relação à categoria *raça/cor*, esta se apresenta representativa, nos estudos consultados, nomeadamente nos divulgados pelo Ipea nas edições 1.º, 2.º, 3.º e 4.º do documento o “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, o qual aborda as disparidades existentes nos níveis de escolaridade dos indivíduos negros se comparados aos de *raça/cor* branca. Essa discussão perpassa os diferentes níveis e modalidades de ensino. Sobretudo na Educação Profissional e nos Cursos Técnicos de Nível Médio, as desigualdades raciais podem ser identificadas nas pesquisas que abordam a evasão.

Wilney Fernando Silva (2011), no estudo intitulado “Evasão escolar nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus Eunapólis*”, realizou um diagnóstico a fim de identificar o perfil dos estudantes evadidos e as causas dessa evasão. O pesquisador constatou que 50% dos estudantes que abandonaram os estudos se declararam da cor parda; 37,5% eram da cor branca, e 12,5%, de cor preta. Destaca-se, ainda, que há similaridades entre o perfil dos estudantes evadidos e o dos estudantes que tencionam não permanecerem na instituição. Silva (2011) observou que uma das características que indicam essas semelhanças refere-se ao fato de que tanto os estudantes que já se evadiram quanto os propensos a abandonarem o curso são estudantes pretos e pardos. Dois elementos, segundo o pesquisador (2011), são preponderantes para analisarmos fatores que levam esses estudantes à desistência: os fatores internos à instituição, ou seja, os que dizem respeito às questões didático-pedagógicas e os fatores externos, os quais se vinculam à situação econômica e à dificuldade de conciliar os estudos com a jornada de trabalho.

Em uma pesquisa que versa sobre a evasão nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado de Agropecuária e Informática da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006), Márcia Rodrigues Machado (2009) analisou as percepções de gestores, professores e estudantes em relação à evasão, estabelecendo uma relação entre os diferentes fatores que vêm contribuindo para

esse fenômeno. Os resultados obtidos apontaram que os fatores que estimulam a evasão são, principalmente, os seguintes: as dificuldades com o processo de ensino-aprendizagem; a deficiência na formação escolar; o distanciamento cultural da escola em relação à realidade do estudante; e as práticas pedagógicas e discriminatórias.

Diferentemente da pesquisa de Silva (2011), o estudo de Machado (2009) não retrata a *raça/cor* dos estudantes pesquisados. Contudo, há que se ponderar que os estudantes retratados nessa pesquisa apresentam uma maior tendência de pertencerem à significativa parcela da população negra brasileira, se considerarmos dados socioeconômicos. Basta observarmos os números divulgados na 4.^a edição do já referido “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, do Ipea (2011), no qual se evidencia que em 2009 eram extremamente pobres 5,2% da população; em 2011, essa situação de pobreza era vivenciada por 10% dos brasileiros, sendo que, desse percentual, 7% inseriam-se no grupo dos indivíduos de *raça/cor* negra e 3% no dos brancos. Esse perfil da população é traçado de acordo com os anos de estudos, atividade profissional, duração da jornada de trabalho e taxa de desemprego.

Ao sermos confrontados com esse cenário de desigualdades, estratégias devem ser propostas no campo educacional com vistas à garantia da permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Nesse contexto, o PNE (2014-2024) é um documento importante. Ele propõe ações a serem desenvolvidas no Ensino Médio para a ampliação dos programas de correção de fluxo do Ensino Fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do estudante com baixo rendimento escolar e da implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação. Para isso, o plano criou uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Outra ação instituída no âmbito das instituições vinculadas à RFEPCT, por meio da Portaria MEC/Setec n.º 23, de 10 de julho de 2015, refere-se à criação de uma Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o

Êxito dos Estudantes²²⁰, cuja finalidade é elaborar e aperfeiçoar os planos estratégicos para a permanência e êxito dos estudantes e acompanhar e executar as propostas. No que concerne aos resultados já obtidos com a implementação dessa portaria, destacamos a experiência do IFMG, instituição que fez um diagnóstico²²¹ sobre a evasão e, em seguida, propôs uma elaboração das diretrizes da política institucional de permanência e êxito dos seus estudantes. Os dados sobre a evasão foram coletados, no ano 2015, por meio da aplicação de questionários aos estudantes evadidos²²² dos Cursos Técnicos de Nível Médio, Subsequentes e de Graduação (Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados). Com esse instrumento, buscou-se traçar o perfil dos estudantes a partir das categorias faixa etária, percurso escolar prévio (egresso de escola pública e/ou privada), *raça/cor*, renda média, composição familiar e escolaridade dos pais. O intuito era o de identificar as características dos estudantes que têm se evadido do IFMG e as causas apontadas por eles como mais relevantes para essa evasão²²³.

Esse diagnóstico mostrou que 59,12% dos estudantes evadidos apresentavam renda familiar igual ou inferior a três salários mínimos e residiam em um domicílio composto por duas a cinco pessoas. Em relação ao percurso escolar, os entrevistados eram predominantemente provenientes de escola pública e de *raça/cor* branca (48%), parda (39%) e preta (12%) – ou seja, 51% dos estudantes evadidos encontravam-se inseridos no grupo de negros, de acordo com as

²²⁰ A criação dessa Comissão foi impulsionada em atendimento ao Acórdão n.º 506/2013 do TCU. Previa-se que cada instituição vinculada à RFEPCT elaborasse um plano para o monitoramento e o combate à evasão. Tal plano deveria contemplar o levantamento de dados e variáveis que possibilitassem a identificação dos estudantes com maior propensão à evasão.

²²¹ Síntese dos dados publicada no documento intitulado “A Evasão Escolar no IFMG: diagnóstico e diretrizes da política institucional para a permanência e êxito dos estudantes (2017)”. Disponível em: <https://bit.ly/36O9aWQ>. Acesso em: 13 out. 2019.

²²² O questionário foi enviado para 982 estudantes, sendo que 324 responderam, o que totalizou 33% de taxa de retorno do instrumento.

²²³ Registra-se, nesse documento, que, em todos os cursos ofertados no IFMG, a taxa de evasão apresentou-se elevada no ano de 2016, se comparada à média nacional. Vejamos os comparativos: nos Técnicos de Nível Médio, 19,6% contra 6,4% de média nacional; nos Cursos Subsequentes, 37,5% contra 18,9% de média nacional; nos Cursos de Graduação, 44,8% (Licenciaturas) contra 8,7% de média nacional; 36,6% (Tecnólogos) contra 5,8% de média nacional; 28,4% (Bacharelados) contra 4% de média nacional.

orientações de classificação do IBGE²²⁴. No que se refere ao nível de escolaridade dos pais dos estudantes evadidos, evidenciou-se que 40,7% das mães e 48% dos pais interromperam os seus estudos entre a 1.^a e 8.^a série do Ensino Fundamental. Depois da articulação desses dados à categoria de *raça/cor*, verificou-se que os pais dos estudantes brancos apresentavam maior nível de escolaridade do que os dos estudantes pretos e pardos.

Ademais, a partir dos dados obtidos, identificou-se que o período em que se verifica a maior predominância de evasão é o primeiro ano do curso. Os fatores que ocasionam esse fenômeno são agrupados em dois grupos. O primeiro está ligado aos fatores externos, e o segundo, aos internos. São fatores externos: problemas financeiros e familiares; e dificuldades de conciliar a jornada de trabalho, de estudos e de deslocamento à instituição, dada a distância de localização do estabelecimento de ensino e a residência. Em relação aos fatores internos, foram listados: a falta de apoio dos professores para a aprendizagem dos conteúdos e para realização das atividades escolares; a carga horária excessiva do curso; as dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem ocasionadas em decorrência do nível educacional dos estudantes que ingressam na instituição; os problemas nas relações interpessoais entre estudantes e professores; e a discriminação. Em suma, com base nesses fatores, foram mencionadas causas básicas para a evasão a partir de três dimensões: a individual²²⁵, a relacionada ao contexto familiar dos estudantes²²⁶ e a relacionada às instituições de ensino²²⁷.

Em relação a essas dimensões elencadas, os estudos de Pierre Bourdieu (2007) sobre a instituição escolar auxiliam-nos no entendimento de como o contexto familiar dos estudantes²²⁸ vincula-se aos processos de insucesso escolar e/ou

²²⁴ Como já mencionamos neste estudo, a agregação das categorias preta e parda se justifica em virtude das semelhanças existentes entre esses dois grupos em termos de situação econômica e de posição social na sociedade (PETRUCELLI, 2000).

²²⁵ Histórico escolar nos níveis precedentes de ensino, quantitativo de retenções, características sócio demográficas dos estudantes.

²²⁶ Composição familiar, renda *per capita* e escolaridade dos pais.

²²⁷ Nível acadêmico dos estudantes ao iniciar o curso, políticas estudantis adotadas e recursos de infraestrutura existentes na escola.

²²⁸ De acordo com Bourdieu (2007), o *habitus* adquirido no seio familiar, compatível com a *classe social* desse agente na sociedade, é fundamental para a inserção do indivíduo na escola.

exclusão vivenciados pelos estudantes não detentores do capital cultural valorizado no campo educacional. O autor contribui para essa discussão ao afirmar que cada família transmite a seus filhos, mais especificamente por via indireta, um capital cultural²²⁹ e disposições duráveis que constituirão o *ethos*²³⁰ do agente²³¹ no espaço social.

Dessa forma, como o capital cultural é constituído inicialmente, em seu estado incorporado²³², por meio da socialização primária²³³, os estudantes, ao incorporarem esse capital na forma de *habitus*, recebem influência tanto das situações relativas ao capital econômico da família quanto das que envolvem a trajetória escolar dos pais e o acesso a bens culturais, na forma de capital objetivado. Entre exemplos desses bens culturais, podemos incluir livros, dicionários, monumentos, pinturas, instrumentos e máquinas. Desse processo, decorrem formas de aquisição do capital cultural distintas pelos estudantes, a depender da acumulação obtida por cada família²³⁴.

A distribuição desigual desse capital cultural “favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2007, p. 53) no campo educacional, haja vista que os indivíduos pertencentes às classes menos

²²⁹ Corresponde ao *campo* da cultura legítima, é expresso por meio das aptidões para o estudo, da apreciação das obras de arte e do gosto pela leitura, entre outros.

²³⁰ Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir “[...] as atitudes face ao *capital* cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 42).

²³¹ Pierre Bourdieu não considera o caráter autônomo e individual do sujeito em virtude das disposições incorporadas na forma de *habitus* familiar e de classe (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

²³² A incorporação do *capital* cultural nesse estado implica um trabalho duradouro de inculcação e assimilação (BOURDIEU, 2007).

²³³ A partir das formulações de Peter Berger e Thomas Luckmann (2014), entende-se que a interiorização da realidade ocorre por meio da socialização. Essa abrange duas situações distintas: a socialização primária e a secundária. A socialização primária constitui-se a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância – é por meio dela que ele se torna membro da sociedade; é por meio dela que ele se integra a uma realidade, na medida em que toma posse de um eu e de um mundo objetivo. A criança, na socialização primária, constrói uma base de referência para objetivar o mundo por intermédio das relações com os adultos responsáveis pela sua socialização. Já a socialização secundária “é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 175). Refere-se, assim, à interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições – por exemplo, a escola e o trabalho.

²³⁴ A aquisição desse *capital* cultural pode ser medida, na forma institucionalizada, por meio dos títulos acadêmicos conferidos aos pais dos estudantes, bem como pelos seus interesses em atividades culturais reconhecidas como legítimas por todo o corpo social (BOURDIEU, 2007).

favorecidas têm menos oportunidade de adquirir capital cultural²³⁵, seja ele na forma incorporada, objetivada e institucionalizada, em virtude dos níveis de escolaridade e da ausência de condição de acesso a bens culturais. Já os oriundos das classes mais favorecidas eles herdam “[...] saberes (e um *savoir-faire*), gostos e um bom gosto que lhes garantem rentabilidade no mercado escolar”²³⁶ (BOURDIEU, 2007, p. 45). Uma vez que o capital cultural adquirido pelos estudantes das classes mais favorecidas é incorporado na forma de *habitus*, tal capital constitui-se como saber legitimado no âmbito escolar para o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de se ser detentor ou não desse capital.

Em virtude desse aspecto, as desigualdades no desempenho dos estudantes no campo educacional são vinculadas a diferenças em termos do capital cultural obtido pelos estudantes das classes mais e menos favorecidas, visto que a escola ignora, “[...] no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e os critérios de avaliação das desigualdades culturais [...] das diferentes classes sociais”²³⁷ (BOURDIEU, 2007, p. 53). Com isso, ela promove conscientemente e/ou inconscientemente, por meio dos agentes escolares, a perpetuação das disparidades educacionais e a imposição e inculcação²³⁸ de um arbitrário cultural dominante.

A aquisição dessa pretensa “cultura legítima” por parte de alguns estudantes aproxima-os dos elementos determinantes do sucesso escolar, bem como distancia os não detentores desse capital cultural das possibilidades de permanência e êxito no campo educacional. Destarte, a obtenção desse arbitrário cultural dos grupos

²³⁵ “Os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2007, p. 45).

²³⁶ Pierre Bourdieu (2007) usa essa expressão para fazer menção ao *campo* como um espaço onde os agentes realizam negociações de seus capitais.

²³⁷ Distanciando-se do conceito marxista de “*classe*”, Bourdieu (2009) se apropria desse termo para fazer menção ao agente como um indivíduo pertencente a uma classe social em face do seu modo de classificar o mundo e dos *habitus* adquiridos. Desse modo, entende-se “*classe*”, no sentido bourdieusiano, a partir do plano cultural no qual os agentes reconhecem a existência de *classes* diferenciadas, de acordo com o prestígio (acúmulo de *capital*) atribuído aos membros que as integram.

²³⁸ O processo de inculcação da cultura dominante, denominado por Bourdieu como uma forma de “violência simbólica” nos sistemas de ensino, constitui um trabalho prolongado, pois inclui a incorporação de disposições duráveis que conduzirão os esquemas de ação e a percepção dos agentes (BOURDIEU, 2007).

dominantes proporciona aos seus detentores condições favoráveis para um melhor desempenho na aprendizagem dos conhecimentos valorizados no âmbito escolar e na incorporação dos códigos disseminados nesse espaço social.

Logo, ao usufruírem das vantagens obtidas por meio da aquisição desse capital cultural, os estudantes das classes mais favorecidas tendem a alcançar o sucesso na escola uma vez que atendem, de forma satisfatória, a todas as exigências implícitas e explícitas dos espaços escolarizados. Por outro lado, os estudantes pertencentes às classes menos favorecidas, desprovidos desse capital, são desafiados, em todo o seu percurso escolar, a enfrentarem os percalços ocasionados em virtude da sua classe social.

Um dos desafios enfrentados pelos estudantes dessas classes para a sua permanência nas instituições de ensino advém, em primeiro lugar, da incorporação de *habitus* não condizentes com os exigidos e legitimados pela cultura escolar. Eles são inseridos no âmbito escolar em condições desiguais em relação à aquisição do capital cultural (conhecimentos, habilidades e disposições) exigido nesse espaço social. Consequentemente, em condições desfavoráveis para atender às exigências dos nosso sistema de ensino, esses estudantes são fadados a um “destino provável” (BOURDIEU, 2007) de insucesso escolar e de interrupção de seus estudos. Nesse círculo vicioso, as desigualdades são reproduzidas e se perpetuam a partir de uma lógica excludente, que privilegia os mais favorecidos, detentores de um capital cultural igual e/ou semelhante ao exigido na escola e, ao mesmo tempo, exclui os que, em virtude do seu capital econômico, não tiveram acesso às diferentes formas de capital cultural valorizado no campo educacional.

Essa perspectiva de compreensão das desigualdades educacionais, a partir da análise dos sistemas de ensino e de suas interfaces com as relações estabelecidas na estrutura de classes sociais (BOURDIEU, 2007), aponta, em nosso entendimento, para o fato de que a garantia do direito à “igualdade de condições para a permanência de todos os estudantes nas instituições de ensino” (BRASIL, 1988) representa um desafio que ultrapassa em larga medida as estratégias elencadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), aprovado por meio do Decreto n.º 7.234/2010. Esse programa tem por finalidade “democratizar as

condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal” (art. 2.º) e “viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do bom desempenho acadêmico” (art. 4.º, parágrafo único). Isso será alcançado, segundo o referido decreto, por meio de uma série de ações, como oferta de auxílios financeiros (moradia, transporte e alimentação) e apoio pedagógico. A ênfase dada às ações que serão desenvolvidas no Pnaes acaba por cancelar a função mistificadora dos sistemas de ensino, que transforma as diferenças sociais, decorrentes da aquisição do capital cultural, em desigualdades sociais legitimadas e naturalizadas (BOURDIEU, 2007).

Sendo assim, em nosso entendimento, a garantia da permanência dos estudantes das classes menos favorecidas nas instituições de ensino passa pela realização de ações e/ou programas institucionais que subvertam a lógica excludente de tratar os estudantes desiguais em suas origens como detentores de condições favoráveis ou de “iguais oportunidades” para a incorporação dos códigos disseminados e valorizados no campo educacional. Nesse sentido, argumentamos que ações voltadas para a valorização e o reconhecimento das diferentes culturas, entre elas a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008²³⁹, precisam ser incorporadas de “forma mais eficaz”²⁴⁰ aos currículos, aos processos de formação inicial e continuada de professores e às práticas pedagógicas, com o objetivo de desconstruir padrões culturais e institucionais hegemônicos e excludentes. A partir desses preceitos, a intenção é promover uma educação antirracista, que amplie o foco dos currículos para a diversidade. Essa é uma tarefa que cabe às escolas desempenhar, por intermédio dos seus agentes, incluindo diariamente nas atividades escolares as contribuições histórico-culturais dos negros e dos povos indígenas (BRASIL, 2004).

²³⁹ Lei 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” (BRASIL, 2008).

²⁴⁰ Referimo-nos à utilização desse termo, pois, a despeito dos avanços já obtidos com a implementação da Lei n.º 10.639/2003, desafios ainda precisam ser superados, como aponta a literatura especializada sobre o assunto. Consultar: Coelho e Coelho (2014; 2018) e Coelho e Soares (2016).

Nesse sentido, as formulações de Pierre Bourdieu (2007) sinalizam para a possibilidade de uma subversão da lógica excludente no campo educacional por meio da ação dos agentes inseridos nesse espaço social, uma vez que, a depender do lugar ocupado (demarcado pelo volume de capital acumulado no campo) por esses agentes, torna-se possível traçar estratégias de subversão e propor os encaminhamentos necessários para efetivar mudanças. Entretanto, convém mencionarmos que essa é uma tarefa complexa, visto que tal subversão proposta nos estudos de Bourdieu só poderá ocorrer a partir da incorporação de um “*habitus* de classe” pelos agentes elaboradores e executores das políticas em âmbito institucional, pois, de fato, tais *habitus* incorporados refletem percepções de mundo e influenciam as tomadas de decisão. De todo modo, tais agentes assumem uma posição estratégica nos debates travados na comunidade acadêmica, nas formulações das metas e nas definições das ações institucionais.

A partir dessa linha de argumentação, consideramos relevante traçar o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PDI dos 12 Ifets pesquisados e identificar o lugar ocupado por esses atores na implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional. Essa é a discussão que apresentaremos na seção a seguir.

3. SEÇÃO III: O PERFIL DOS AGENTES ELABORADORES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI 2014-2019) NOS IFETS

Com o ensejo de atender ao objetivo proposto neste estudo – análise da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets e a sua relação com a Lei n.º 12.711/2012 –, pretende-se, nesta Seção III, traçar o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PDI dos institutos pesquisados e identificar o lugar ocupado por esses atores na implementação da política de ação afirmativa em questão. A relevância dessa discussão está relacionada a duas razões.

A primeira razão prende-se ao fato de que o PDI constitui um documento que norteia todas as ações implementadas em âmbito institucional (GALVÃO, 2016). Por meio dele, estabelecem-se as metas que deverão ser alcançadas para que as instituições de ensino cumpram a sua missão na sociedade. Um dos eixos contemplado nas discussões propostas no PDI como um dos requisitos para a avaliação institucional externa, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), refere-se à responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior (IES) com as ações voltadas para “a inclusão social e para o desenvolvimento de ações afirmativas que visem à defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial” (BRASIL, 2014a). O destaque a esse elemento, no PDI, simboliza a importância que esse documento assume nos processos de implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets.

Em segundo lugar, ações que serão tomadas pelas instituições de ensino para o cumprimento da sua missão institucional (por exemplo, a promoção da igualdade étnico-racial) deverão estar listadas no PDI. Inferimos, neste estudo, que essas ações são delineadas pelos agentes elaboradores a partir das disposições incorporadas à sua trajetória acadêmica e profissional. Considerando essa realidade, traçar o perfil desses agentes torna-se fundamental para posteriormente

examinarmos, por meio dos PDIs, como os seus agentes elaboradores concebem a Lei n.º 12.711/2012 e a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets pesquisados. Por outras palavras: que ações são traçadas nesse espaço social com vistas à garantia da igualdade étnico-racial?

Na tentativa de atender ao propósito desta Seção, na sua primeira parte, abordaremos os elementos norteadores para a elaboração do PDI e os processos de formulação do documento nos Ifets pesquisados. Na sequência, destacaremos os aspectos que permitem traçar o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores e a vinculação destes às discussões acerca da temática da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional.

3.1 Marcos regulatórios para a elaboração do PDI

A regulamentação do PDI como um dos instrumentos de avaliação das IES foi estabelecida no art. 3.º da Lei n.º 10.861/2004, que criou o Sinaes. O artigo prevê que, no processo de avaliação das IES, sejam identificados o perfil, a missão institucional e o significado da atuação dessas instituições nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como a responsabilidade social e a sua contribuição para as ações de inclusão social, de desenvolvimento econômico e social e de defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural (BRASIL, 2004).

A obrigatoriedade de identificação desses e de outros aspectos entrou em vigência com a aprovação do Decreto n.º 5.773/2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos Superiores de Graduação e Sequenciais no sistema federal de ensino”. Esse decreto estabeleceu também a obrigatoriedade de elaboração e de apresentação de um PDI pelas IES (BRASIL, 2006). Em seu art. 16, são elencados os eixos temáticos²⁴¹ que devem constar no documento. A composição desses eixos expressa as demandas das instituições, de forma objetiva e sistemática (SCHUH;

²⁴¹ Dentre eles podemos citar: a) missão; objetivos e metas da instituição, em sua área de

BASSI, 2017), e sinaliza para a concepção de PDI defendida pelo MEC – trata-se de um documento que identifica a instituição em relação “à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (BRASIL, 2006).

A partir dessa definição, o PDI se apresenta no contexto das IES como um documento de planejamento estratégico²⁴² primordial para a gestão e para os diversos processos de avaliação institucional, entre eles o Sinaes²⁴³. Esse constitui o entendimento de autores como Stella Cecília Duarte Segenreich (2005); Thiago Henrique Almino Francisco, Marina Keiko Nakayama, Alexandre Moraes Ramos e Paulo Cristiano Oliveira (2012); Jerusa Rita Fidalgo Lopez (2015); Anderson Allan Almeida Galvão (2016); Aline Beatriz Schuh e Eduarda da Rocha Bassi (2017). Tais autores defendem a importância do PDI como um instrumento de avaliação, norteador das práticas institucionais nas IES. Partilhamos aqui dessa visão e, por isso, argumentamos que os agentes envolvidos na elaboração dos PDIs assumem uma posição importante nos processos de tomadas de decisão em âmbito institucional.

Em relação à exigência de elaboração do PDI, torna-se importante referir que esta decorre das diretrizes estabelecidas no Decreto n.º 6.095/2007, um dos marcos legais da RFEPCT, à qual os Ifets estão vinculados. Nesse decreto, são estabelecidas as regras para a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Técnicas Federais (ETFs), das Escolas

atuação; histórico de implantação e desenvolvimento se for o caso; b) projeto pedagógico institucional (PPI); c) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição; d) organização didático-pedagógica; e) perfil do corpo docente; f) organização administrativa da instituição; g) infraestrutura física e instalações acadêmicas; h) oferta de educação à distância; i) cursos de mestrado e doutorado; j) demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).

²⁴² Adotamos a terminologia “planejamento estratégico” no contexto das IE públicas, pois entendemos que há diferenças de execução dessa ferramenta nas esferas privada e pública. Nesta, o planejamento estratégico tem por base os documentos normativos legais e visa ao atendimento das demandas da sociedade; já na esfera privada, há mais autonomia em relação à legislação, e o planejamento é determinado pelos dirigentes para atender a interesses privados (GALVÃO, 2016).

²⁴³ Tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos Cursos de Graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Art. 2.º da Lei n.º 10.861/2004).

Agrotécnicas Federais (EAFs) e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e aos Ifets. O referido decreto dispõe também sobre o funcionamento dos institutos e a obrigatoriedade de elaboração, em cada unidade de ensino, de um PDI com vigência de cinco anos, conforme as normas determinadas no Decreto n.º 5.773/2006 (BRASIL, 2007).

Um ano depois da aprovação do Decreto n.º 6.095/2007, o art. 14 da Lei n.º 11.892/2008 reiterou a incumbência do Reitor da instituição de promover, no prazo máximo de 180 dias, a elaboração e o encaminhamento da proposta de PDI ao MEC. Nas normas orientativas para a elaboração desse documento, determinam-se a participação da comunidade acadêmica e a utilização de um modelo de planejamento estratégico (ORTIGARA, 2014). Pode-se argumentar, portanto, que os agentes que participam dos processos de elaboração do PDI assumem uma posição estratégica nas formulações das metas e nas ações desenvolvidas no campo educacional. Nesse cenário, a atuação desses agentes simboliza a representação²⁴⁴ de percepções e demandas muitas vezes divergentes.

Sendo assim, a posição ocupada por eles na estrutura social do campo educacional demarca os embates que são travados e a forma de agir e de se posicionar nas tomadas de decisão nesse espaço social (BOURDIEU, 2004). Esse aspecto sinaliza também que a maior parte das ações dos agentes se apresenta como produto do *habitus* incorporado nas relações de força e de dominação simbólica²⁴⁵ estabelecidas nesse campo. É por meio dos *habitus* que se definem os princípios organizadores e geradores da prática dos atores em determinado campo. Dessa maneira, a incorporação do *habitus* pelos agentes elaboradores encontra-se condicionada, de certa forma, pela posição que eles ocupam na estrutura do campo (BOURDIEU, 1996). O campo, para os agentes, funciona como um lócus no qual

²⁴⁴ Adotamos a concepção de Roger Chartier (1991, p. 08) e entendemos as representações como “esquemas geradores dos sistemas de classificação e percepção e funcionam como matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”.

²⁴⁵ Funciona no plano estrutural das estruturas objetivas como instrumento de poder que atua na construção e ordenação da realidade a ser percebida e vivenciada com um “sentido imediato do mundo. A dominação simbólica contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 2009, p. 09-10).

eles se mobilizam e operam em defesa da conservação das regras e/ou em oposição a elas, a fim de subvertê-las. Nessa luta concorrencial, os agentes que ocupam as melhores posições dentro do campo buscam, por meio de suas ações, a defesa dos seus interesses e a manutenção da ordem estabelecida (BOURDIEU, 2004). Essas ponderações nos levam ao entendimento de que o conhecimento do *modus operandi* dos Ifets contribuirá para identificarmos a posição ocupada pelos agentes elaboradores do PDI no campo educacional.

3.2 Apontamentos sobre os processos de elaboração do PDI nos Ifets

A lógica de funcionamento dos Ifets difere das universidades públicas. Os institutos são instituições pluricurriculares e multicampi²⁴⁶, de educação profissional e tecnológica, que ofertam desde a educação básica à Educação Superior em nível de graduação e pós-graduação. Essa característica singular de atuação dos institutos os diferencia, em sua estrutura e finalidade, em relação a outras instituições de ensino.

Os Ifets assumem perante a sociedade o compromisso de promover uma educação profissional e tecnológica que contemple as demandas sociais e as peculiaridades regionais, sem perder de vista o papel de inclusão social, estabelecido pela Lei n.º 11.892/2008 e pelos processos de expansão. Com o intuito de contemplar essas finalidades, a política de expansão (Fase I: 2003-2010; II: 2011-2012; III: 2013-2014)²⁴⁷ contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessas instituições, por duas razões: a primeira por constituir uma ação direta do Estado, com a destinação de recursos próprios para a manutenção das atividades e com as despesas do quadro de servidores assegurada pelo Governo Federal; a

²⁴⁶ Termo utilizado na Lei n.º 11.892/2008 para reafirmar a vocação regional dos Ifets e a autonomia relativa dos *campi*.

²⁴⁷ Essa expansão foi desenvolvida em decorrência dos seguintes aspectos: crescimento do país, que pressionou a demanda por mão de obra qualificada; b) oportunidade de ampliar a oferta de experiência educacional bem sucedida e pelo entendimento de que a interiorização dos Institutos Federais poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (TCU, 2013).

segunda, por ocasionar o aumento do número das instituições²⁴⁸ pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (ORTIGARA, 2014), estando, entre essas, os Institutos Federais.

Localizados nas cinco regiões do Brasil, distribuídos por 38 unidades, os Ifets, com sua estrutura multicampi, totalizam 644 *campi* em todo o país. Cada instituto encontra-se organizado conforme os preceitos da Lei n.º 11.892/2008 e de outros documentos normativos, tais como o Regimento, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²⁴⁹ e o já referido PDI. Com finalidades prescritas no artigo 6.º da Lei n.º 11.892/2008 e com uma gestão de caráter sistêmico e autônomo, cada instituto define seus objetivos e coordena os processos de tomadas de decisão intermediados pelos seus órgãos colegiados: o Colégio de Dirigentes (Codir)²⁵⁰ e o Conselho Superior (Consup)²⁵¹ (SILVA *et al.*, 2009).

Com a representatividade de membros da comunidade acadêmica, deliberações importantes, no que concerne ao funcionamento das unidades dos Ifets, são aprovadas por meio do Consup – entre elas, está a aprovação do PDI. Vale notar que os processos de elaboração desse documento e a sua regulamentação em âmbito institucional ocorrem por meio das intervenções dos agentes elaboradores. Debates e lutas em defesa da conservação das normas e/ou da sua subversão são travados entre esses atores, ocupantes de posições distintas no campo (BOURDIEU, 1996). Embora a estrutura organizacional dos Ifets seja similar à lógica de funcionamento de cada unidade, essas instituições obedecem a normas próprias, que são demarcadas pelos agentes nas relações estabelecidas no

²⁴⁸ Em 2002, registrava-se o quantitativo de 140 escolas; em 2008, esse número aumentou para 215 e, em 2010, chegou a 366 instituições. Em 2014, ao todo, contabilizaram-se 562. Informações disponíveis em: <https://bit.ly/2UihoUy>. Acesso em: 23 jul. 2019.

²⁴⁹ Conforme o art. 16 do Decreto n.º 5.773/2006, o PPI integra um dos itens que obrigatoriamente deve ser incorporado ao documento do PDI, uma vez que é por meio da articulação do PPI ao PDI que se instituem as políticas acadêmicas e de gestão no âmbito institucional (FRANCISCO *et al.*, 2012).

²⁵⁰ Órgão de caráter consultivo, que conta com a participação do Reitor, dos Pró-Reitores e dos Diretores Gerais de cada um dos *campi* da instituição (art. 9.º inciso II, da Lei n.º 11.892/2008).

²⁵¹ Trata-se de um órgão de caráter consultivo e deliberativo, com representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica docentes, estudantes, técnico-administrativos, egressos da instituição, da sociedade civil, do MEC e membros do Codir (art. 9.º, inciso III, da Lei n.º 11.892/2008).

campo. A partir desse contexto, apontaremos, em seguida, os processos de elaboração do PDI por instituto e região de localização.

No Centro-Oeste, o Instituto Federal de Brasília (IFB), com dez *campi* ao todo, compõe a nossa amostra de pesquisa. O PDI (2014-2018) desse instituto figura como o instrumento pelo qual os gestores definem “o que fazer, quando fazer e como fazer”. Registra-se, nesse documento, que os processos de elaboração foram constituídos por agentes membros das comissões Central e Temática. Cabe frisar ainda que os integrantes da Comissão Central foram os responsáveis pela deliberação das ações estruturantes na construção do PDI.

Na região Sul, têm destaque o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal da Farroupilha (IFFAR). O primeiro, composto por 17 *campi*, define o PDI como o instrumento que estabelece os rumos da instituição e cujos processos de elaboração foram conduzidos por agentes pertencentes a três comissões: a Central, a Temática e a Local. Segundo o PDI (2014-2018) desse instituto, os membros da Comissão Central assumiram uma posição estratégica na tomada de decisão, pois foram eles que coordenaram o desenvolvimento de todas as ações e realizaram a sistematização da versão final, entregue para a apreciação e a aprovação no Consup. Em relação ao IFFAR, trata-se de uma instituição com 11 *campi*, cujo PDI (2014-2018) constitui o instrumento que conduz as ações futuras. Nesse instituto, coube a três comissões a elaboração do documento: a Central, a Local e a Específica. A primeira teve a função de definir os objetivos e as metas que integraram a versão final do documento.

No Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), localizado na região Sudeste, o PDI (2014-2018) constitui um instrumento que identifica a filosofia da instituição e a legitimidade dos 17 *campi*. Tal documento foi elaborado por três comissões: a Central, a Local e a Temática. À primeira, coube a responsabilidade de sistematização dos dados coletados pelos integrantes das comissões Local e Temática.

Na região Norte, três Institutos foram examinados por este estudo. O primeiro foi o IFPA, onde o PDI (2014-2018) constitui um documento norteador das ações institucionais de 18 *campi*. A elaboração do documento nesse instituto foi

realizada pelos membros da Comissão Central e contou com a participação da comunidade acadêmica em oficinas e/ou grupos de trabalho. Por sua vez, o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), que possui 11 *campi*, vê o PDI (2015-2019) como um instrumento que contribui para a garantia da qualidade da educação ofertada na região. Os elaboradores do documento nesse instituto organizaram-se em duas comissões: a Central e Local, de modo que coube à primeira a coordenação das atividades, e à segunda, a elaboração da minuta. Por último, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), distribuído por nove *campi*, elaborou seu PDI (2014-2018) por meio de duas comissões: a Central e a Local. Contudo, não identificamos como exatamente ocorreram os processos de elaboração do documento nesse instituto.

Em relação à região Nordeste, foram incluídas nesta pesquisa cinco instituições: o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), o Instituto Federal de Sergipe (IFS), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e Instituto Federal do Ceará (IFCE). No IFAL, a condução dos processos de elaboração do PDI (2014-2018) ficou a cargo dos membros das comissões Central e Local. Coube à Local o planejamento das ações e coleta de dados nos 14 *campi*, e à Central, a sistematização das informações e a elaboração da versão final do documento.

No IFS, o PDI é um instrumento de gestão pelo qual se torna possível estabelecer os objetivos e as ações para a sua concretização nos dez *campi*. Nesse instituto, para os processos de elaboração do PDI (2014-2019) houve duas comissões, a Local e a Central. A composição e as atribuições de ambas não diferiram das demais comissões dos Ifets já citados neste trabalho.

Composto por 29 *campi*, o IFMA define o PDI (2014-2018) como o documento que sistematiza os compromissos que nortearão a prática educativa no âmbito institucional. Nesse instituto, a elaboração do documento foi organizada por intermédio das comissões Central, Local e Sistematizadora. Esta última foi responsável pela consolidação da versão final e apresenta uma nomenclatura que difere das demais comissões já mencionadas neste trabalho.

Formado por 16 *campi*, IFPE vê o PDI como o instrumento de gestão por meio do qual a instituição trilha o caminho para a consolidação da sua missão

institucional. Nesse instituto, os processos de elaboração do documento para os anos de 2014 a 2018 foram conduzidos por quatro comissões: a Central, a Temática e/ou Específica, a Local e a Logística. Com atribuições distintas, coube especificamente à Comissão Central uma posição estratégica, de coordenação das atividades de todas as comissões.

Último instituto a compor a nossa amostra de pesquisa, o IFCE vê o PDI (2014-2018) como um instrumento definidor das diretrizes institucionais nos 16 *campi* da instituição. Os processos de elaboração desse documento foram realizados por duas comissões: a Local e a Central. As atribuições de ambas não foram identificadas nos documentos examinados.

Dadas essas considerações acerca dos processos de elaboração do PDI nos Ifets pesquisados, cabe destacarmos que a ausência de identificação de um padrão na definição e na constituição das comissões fornece-nos elementos para ponderarmos que cada instituto conduziu as atividades de construção desse documento de forma autônoma, conforme a recomendação do MEC. Todavia, também de acordo com as orientações desse Ministério, caberia a cada Ifet apresentar no PDI, com clareza e objetividade, o modo pelo qual o documento foi construído e como se deram as suas interferências na dinâmica da instituição. Tal aspecto não foi identificado com clareza na maioria dos documentos examinados.

Outro item mencionado nos PDIs refere-se à adoção de uma gestão democrática²⁵² e participativa nas ações de construção do documento. Nesse modelo de gestão, a participação de membros da comunidade acadêmica assume um papel primordial, uma vez que, por meio da atuação desses agentes, os pontos fortes e fracos da instituição podem ser identificados e discutidos. Além disso, as ações voltadas para o atendimento das diversas demandas podem ser planejadas (LOPEZ, 2015). As próprias orientações do MEC recomendam a participação da comunidade acadêmica interna e externa, uma vez que os aspectos abordados no

²⁵² De acordo com o art. 14 da Lei n.º 9.394/1996, os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do “Projeto Político Pedagógico” e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

documento devem contemplar os anseios institucionais e da sociedade local na qual os Ifets encontram-se inseridos. A partir disso, há que se ponderar que a materialização dessa demanda advém das discussões, dos embates e das tomadas de decisão que ocorrem, direta ou indiretamente, por intermédio dos agentes envolvidos nos processos de elaboração do PDI.

Esse aspecto reforça o nosso argumento de que os agentes elaboradores do PDI assumem uma posição estratégica nas discussões e proposições apresentadas nesse documento. A atuação de cada um deles é movida pela defesa das suas concepções e dos interesses da classe²⁵³ a que pertencem. Assim, a forma de agir, de se posicionar em relação às questões discutidas e de tomar decisões são diferentes de um agente para o outro, a depender da posição ocupada no espaço social. Esse espaço social se define, nesse contexto, pelo modo como se distribuem numa dada sociedade as diferentes formas de força, de poder²⁵⁴ e de capitais²⁵⁵ (BOURDIEU, 2009). As posições ocupadas pelos agentes e/ou grupos de agentes no espaço social²⁵⁶ são definidas por meio da acumulação dos capitais valorizados e legitimados no campo. Logo, a obtenção de capitais específicos do campo expressa a força e o poder dos agentes “[...] de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e deste modo, a ação sobre o mundo [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 14).

Esses aspectos justificam a importância do nosso empreendimento de traçar o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PDI dos 12 Ifets pesquisados e identificar a posição desses agentes no campo para “sabermos de onde esse agente fala” (BOURDIEU, 2004, p. 25-26). O poder de atuação e mobilização desses agentes, em favor da manutenção ou subversão das regras do

²⁵³ Entendemos o conceito de classe a partir de Pierre Bourdieu (2009, p. 136): “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes”.

²⁵⁴ Entendido como um “poder simbólico”, expresso pelos agentes por meio das relações estabelecidas entre quem exerce o poder e os que estão sujeitos a ele (BOURDIEU, 2009).

²⁵⁵ Bourdieu (1996; 2009) define “*capital*” como um estoque de elementos e/ou componentes que podem ser possuídos pelos agentes, algo que expressa o poder num *campo*, seja como propriedades materiais e/ou como mecanismos que garantam a produção de uma categoria de bens.

²⁵⁶ “Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe [...] numa região determinada do espaço [...]” (BOURDIEU, 2009, p. 134).

campo, depende, sobretudo, da sua posição no campo, bem como do volume de capital acumulado no espaço social. Trataremos desses aspectos nos tópicos a seguir.

3.3 O perfil acadêmico dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets

Inicialmente, convém informarmos as estratégias adotadas de modo a traçar o perfil acadêmico e profissional dos elaboradores dos PDIs dos Ifets pesquisados. Para isso, foram estabelecidas três etapas distintas e complementares. A primeira fase foi realizada por meio do levantamento e da consulta aos PDIs dos Ifets pesquisados. Essas duas ações possibilitaram a verificação dos parâmetros que estruturaram os processos de elaboração desses documentos, bem como a identificação dos agentes elaboradores. Na Tabela 1, a seguir, destacamos o quantitativo de agentes por institutos pesquisados nas cinco regiões do país.

Tabela 1 - Distribuição dos agentes elaboradores dos PDIs por Ifets

Região	Institutos	Quantitativo de agentes elaboradores
Centro-Oeste	IFB	25 ²⁵⁷
Sul	IFRS	13 ²⁵⁸
	IFFAR	26 ²⁵⁹
Sudeste	IFMG	19 ²⁶⁰
Norte	IFPA	11 ²⁶¹
	IFRO	14 ²⁶²
	IFTO	13 ²⁶³
Nordeste	IFAL	29 ²⁶⁴
	IFS	10 ²⁶⁵
	IFCE	11 ²⁶⁶
	IFPE	13 ²⁶⁷
	IFMA	20 ²⁶⁸

Fonte: Consulta realizada nos PDIs dos Ifets no período de junho a julho de 2019.

²⁵⁷ Portaria n.º 868 de 25 jul. 2013.

²⁵⁸ Portaria n.º 776 de 25 jun. 2014.

²⁵⁹ Portaria n.º 1.264 de 23 jul. 2013.

²⁶⁰ Portaria n.º 840 de 21 ago. 2013.

²⁶¹ Portaria n.º 0919 de 09 jun. 2014.

²⁶² Portaria n.º 788 de 06 ago. 2014.

²⁶³ Portaria n.º 739 de 19 dez. 2013.

²⁶⁴ Portaria n.º 990 de 22 maio 2012.

²⁶⁵ Portaria n.º 2.082 de 02 dez. 2013.

²⁶⁶ Portaria n.º 940 de 16 set. 2013.

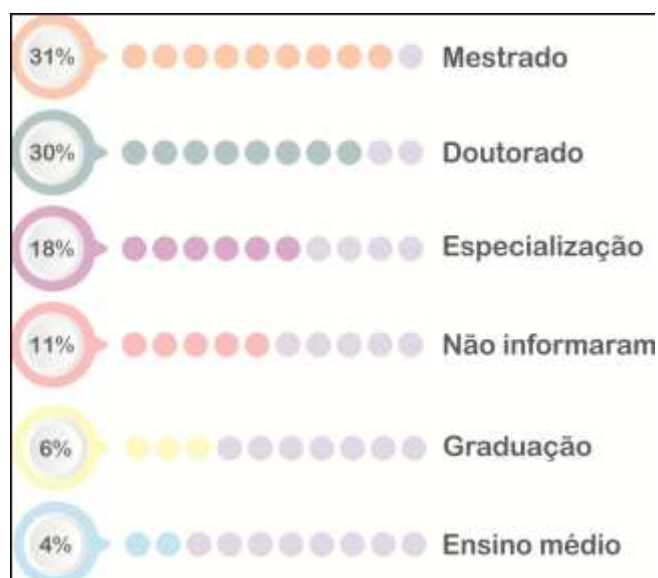
²⁶⁷ Portaria n.º 510 de 02 abr. 2014.

²⁶⁸ Portaria n.º 2.463 de 20 ago. 2013.

Os dados da Tabela 1 possibilitaram identificar 204 agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets pesquisados. O maior quantitativo de agentes envolvidos nos processos de construção do documento verificou-se no IFAL, e o menor, no IFS – ambos os institutos pertencem à região nordeste. Na segunda etapa, realizamos uma consulta à Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa (CNPq), para a coleta de dados referentes ao perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores dos PDIs. A terceira e última etapa consistiu na organização, sistematização e categorização das informações obtidas por meio do Currículo Lattes. Todos os dados foram categorizados a partir dos conceitos de Laurence Bardin (2016). Para traçarmos o perfil acadêmico dos agentes, definimos as seguintes categorias: titulação; área de formação inicial e final; vinculação a grupo de pesquisa; área de concentração dos grupos; inserção das produções no campo acadêmico; Qualis dos periódicos em que publicam; e área de concentração das publicações.

O processo formativo inicial e contínuo dos agentes elaboradores merece destaque nesta investigação, uma vez que a formação “constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado ao desenvolvimento permanente da qualidade social do sujeito”, que garante “a produção e difusão de conhecimentos de determinada área do conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 3). Além desses aspectos mencionados, a obtenção desse capital cultural por meio da formação certamente possibilita aos agentes uma possível inserção na rede de relações institucionais e nos processos de definição das políticas internas nos institutos. De fato, a titulação conferida por meio de um diploma e/ou certificado figura, nos termos de Pierre Bourdieu (2007), como um capital cultural institucionalizado, uma vez que apresenta um efeito poderoso na classificação dos agentes nas diferentes hierarquias sociais do campo. Dada a relevância que a formação inicial e continuada assume nos processos de inserção dos agentes elaboradores do PDI no campo educacional dos Ifets, convém atentarmos para os dados no Gráfico 1, que apresenta a titulação e a área de formação inicial e final de tais agentes.

Gráfico 1 - Titulação dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Os dados do Gráfico 1 permitem identificar que os níveis *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* apresentaram o maior percentual de titulação dos agentes elaboradores – 31% são mestres, 30% são doutores e 18% são especialistas. Em menor número, temos os formados no Ensino Médio (4%) e os Graduados (6%). A ausência da informação acerca da titulação dos agentes foi identificada em 11% dos Currículos Lattes analisados.

Os resultados assinalam que a formação dos agentes elaboradores dos PDIs dos Ifets investigados se deu, em sua maioria, com alcance de 79%, em nível de Mestrado, Doutorado e Especialização. Em relação a esse aspecto, cabe ponderarmos que a titulação nesses três níveis constitui um elemento valorizado nos processos de seleção via concursos públicos²⁶⁹ para o ingresso na carreira de docente nos institutos. Além disso, partimos da hipótese de que o elevado percentual de agentes elaboradores com titulação de Mestre e Doutor advém dos resultados obtidos com a política de incentivo à qualificação dos servidores dos Ifets.

²⁶⁹ Referimo-nos à prova de títulos, etapa classificatória da certificação de certas competências adquiridas pelo candidato por meio da realização de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

No contexto dessa política, destacam-se como principais ações: a oferta de Cursos de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais, em parcerias com universidades já consolidadas no campo acadêmico; a concessão de licença para capacitação com redução de carga horária do servidor e/ou afastamento por tempo integral durante o período de realização do curso. Essas ações foram identificadas nos PDIs dos Ifets pesquisados como estratégias para a formação de recursos humanos qualificados, com vistas ao “desenvolvimento socioeconômico, cultural, científico-tecnológico e de inovação” (art. 6.º da Lei n.º 11.892/2008).

Ademais, a obtenção de uma titulação *stricto sensu* qualifica os agentes elaboradores dos PDIs nos debates, na defesa dos argumentos e nas tomadas de decisão no campo educacional, tanto pela qualificação acadêmica que essa titulação representa, quanto pela possibilidade que ela abre de uma articulação numa rede de relações e de ações socializadoras e potencializadoras. Isso se deve ao fato de que o acesso aos níveis mais avançados de escolarização possibilita aos agentes detentores desse capital cultural institucionalizado uma maior aquisição de lucros simbólicos no campo (BOURDIEU, 2007).

Em relação à área de formação inicial dos agentes elaboradores dos PDIs, identificamos que predominaram os cursos pertencentes às grandes áreas Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias. Como podemos visualizar no Gráfico 2, a seguir, o grupo geral desses agentes foi constituído por 19 Administradores, 15 Pedagogos e profissionais das áreas de Informática e Agronomia, dez Matemáticos, nove licenciados em Letras e nove Engenheiros Elétricos.

Gráfico 2 - Área de formação inicial dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Essa diversificação na área de formação inicial dos agentes elaboradores evidencia uma especificidade no campo de atuação dos Ifets: a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior (art. 6.º, inciso III da Lei n.º 11.892/2008). Tal especificidade tem um impacto na composição do

quadro funcional dos servidores admitidos para o exercício de múltiplas atividades em âmbito institucional.

No que se refere à formação final dos agentes elaboradores, observamos que a área de Educação, seja em nível de Mestrado ou Doutorado, assume a liderança, com o quantitativo de, respectivamente, 17 e 13 elaboradores. As áreas de Administração, em nível de Mestrado, e Agronomia, em nível de Doutorado, também alcançaram maior expressão, com sete atores em cada. Visualizaremos esses dados e as áreas de formação final com menor representatividade na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Área de formação final dos agentes elaboradores dos PDIs

Área de Formação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Ciências da Computação	6	5	3
Ciências Sociais Aplicadas	16	13	3
Linguística	1	4	5
Engenharias	3	13	11
Ciências da Saúde		2	1
Ciências Exatas	1	2	5
Ciências Humanas	9	23	16
Ciências Agrárias	3	7	14
Ciências Biológicas			2
Outros	1		
Total	41	69	60
Não informaram	8		
Total geral	177		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Outro aspecto que merece destaque nas discussões sobre o perfil acadêmico dos agentes elaboradores dos PDIs diz respeito à vinculação a grupos de pesquisa, uma vez que a realização de “pesquisas aplicadas²⁷⁰ voltadas para o desenvolvimento de soluções, técnicas e tecnológicas constitui-se um dos escopos

²⁷⁰ A realização desse tipo de pesquisa no cenário dos Ifets deve ser entendida a partir da capacidade de aplicar os resultados obtidos com os estudos na melhoria das condições de vida de uma localidade (SILVA *et al.*, 2009).

de atuação dos Ifets” (art. 7.º da Lei n.º 11.892/2008). Nessa dimensão, os agentes atuantes no desenvolvimento de pesquisas nos institutos têm como função estimular a produção de conhecimento científico e tecnológico e de inovação, de modo a contemplar as exigências das políticas de ciência e tecnologia vigentes no país. O atendimento a tal demanda se consolida em âmbito institucional a partir das atividades de investigação e produção científica desenvolvidas nos grupos de pesquisa.

Os grupos de pesquisa são definidos por um conjunto de indivíduos agrupados hierarquicamente em torno de uma ou duas lideranças, cujos objetos de estudo são organizados a partir de linhas de pesquisas comuns (CNPQ, 2019). Cada grupo tem como líder um pesquisador que se difere dos demais na estrutura do campo científico²⁷¹, em razão do volume de *capital científico*²⁷² acumulado nesse espaço social (BOURDIEU, 2004). Assim, no campo científico no qual se inserem os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, no sentido de Pierre Bourdieu (2003), também são travadas lutas e estratégias de conservação²⁷³ sucessão²⁷⁴ e/ou subversão²⁷⁵ do monopólio da autoridade científica. Tal autoridade pode ser definida como uma espécie acumulada de capital social e/ou científico, que assegura aos pesquisadores detentores desses capitais a definição no campo de um conjunto de objetos relevantes, “das questões que importam para os pesquisadores sobre os quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer ‘compensar’,

²⁷¹ Definido por Bourdieu (2004, p. 21) como um “[...] mundo social no qual se faz imposições, solicitações, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que os envolve [...]”.

²⁷² Conceituado por Bourdieu (2004) a partir de duas espécies que podem ser visualizadas nas formas de poder: um poder temporal/político que se vincula à ocupação de posições importantes nas instituições científicas; o pertencimento a comitês de avaliação etc. O outro poder, definido como específico, funciona como uma espécie de *capital* simbólico, pois confere aos agentes atos de conhecimento e/ou reconhecimento entre os pares concorrentes no campo científico.

²⁷³ Tem como objetivo preservar a ordem científica com a qual compactuam para, conseqüentemente, manterem-se em seus postos (BOURDIEU, 2003).

²⁷⁴ Usufruem dos lucros prometidos. Todavia, apesar de seguirem os padrões da excelência científica, tiveram sua carreira interrompida (BOURDIEU, 2003).

²⁷⁵ Os investimentos são mais arriscados, pois é exigida uma redefinição do que era tido como dominante, ou seja, uma ruptura com o crédito dos que beneficiavam os antigos dominantes (BOURDIEU, 2003).

determinando uma concentração de esforços de pesquisa” (BOURDIEU, 2004, p. 25).

A partir dos dados obtidos por meio dos Currículos Lattes, identificamos que 46% dos agentes elaboradores dos PDIs integram grupos de pesquisa e 45% não possuem qualquer vínculo. Dentre os agentes que possuem vínculo, 39% concentram-se na área de Ciências Humanas e 21%, nas Ciências Agrárias. Em relação a esse dado convém destacarmos que localizamos uma agente pertencente ao quadro de servidores do IFPA, na função de docente, vinculada a um grupo de pesquisa, na área de Ciências Humanas, cujas linhas de estudos concentram-se em temáticas voltadas para a Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos e Políticas Públicas e Políticas de Educação Inclusiva²⁷⁶. Visualizaremos, no Gráfico 3 a seguir, os dados em relação aos grupos de pesquisa dos agentes elaboradores.

Gráfico 3 - Áreas de concentração dos grupos de pesquisa dos agentes elaboradores



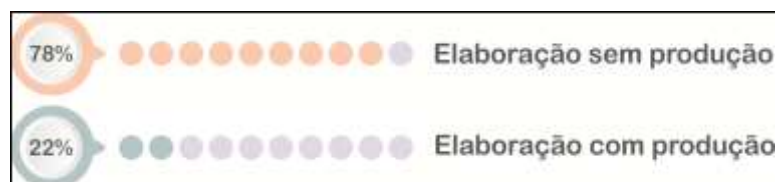
Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

²⁷⁶ A agente elaboradora do PDI possui Graduação em Pedagogia (2003), Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (2012) e Mestrado em Educação (2017).

Um dos elementos primordiais para a vinculação dos pesquisadores a grupos de pesquisas é o envolvimento com as atividades de pesquisa científica e/ou tecnológica e a produção do conhecimento (CNPQ, 2019). Esse aspecto se coaduna com a produção científica dos agentes elaboradores dos PDIs e constitui um demarcador da posição ocupada por eles enquanto pesquisadores no campo científico (BOURDIEU, 2004).

Com o intuito de verificarmos as produções científicas dos agentes em revistas científicas, delimitado o período de 2013 a setembro de 2018, realizamos um levantamento nos Currículos Lattes. Consideramos esse aspecto relevante, pois a publicação em revistas com Qualis²⁷⁷ configura-se como um dos instrumentos no campo científico que confere aos agentes uma autoridade científica, ou seja, o reconhecimento (reputação, prestígio, competência e técnica) do valor de sua produção aos olhos dos pares. Esse reconhecimento é que garante aos pesquisadores o seu “valor distintivo”, a sua visibilidade em relação aos pares (BOURDIEU, 2003). Dadas essas considerações, apresentamos, no Gráfico 4, as informações relativas às produções científicas.

Gráfico 4 - Produções científicas dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Os dados apresentados no Gráfico 4 indicam que, embora 46% dos agentes elaboradores dos PDIs possuam vínculo com grupos de pesquisa, apenas 22% publicam artigos em periódicos. Dos 131 artigos localizados no período de 2013 a setembro de 2018, 37% encontram-se publicados em revistas que não possuem

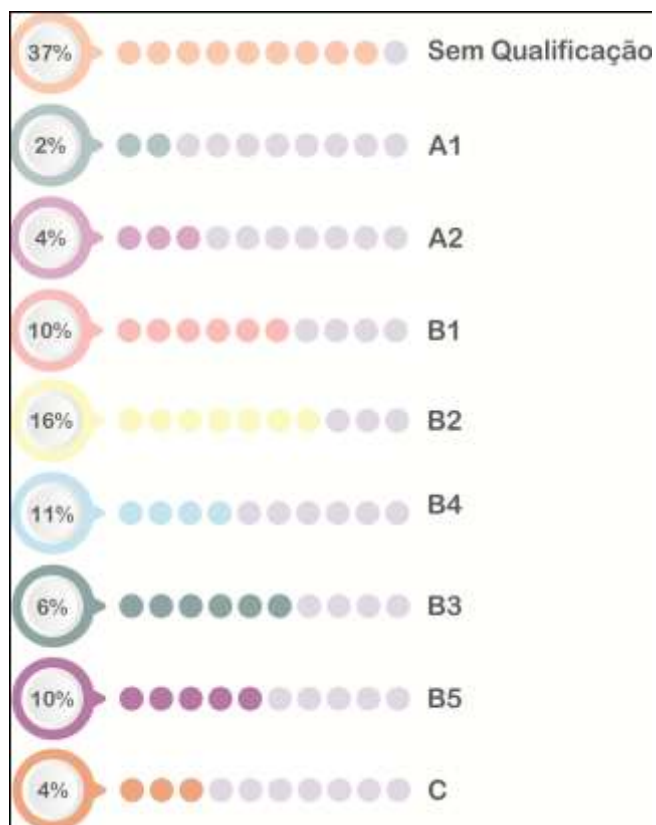
²⁷⁷ O *Qualis* engloba o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação. Por meio desse sistema, afere-se a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos (Capes, 2019).

nenhum Qualis. Cabe ressaltar que a classificação dos periódicos, segundo os indicativos de qualidade A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, realiza-se mediante a avaliação de um comitê composto por consultores de diferentes áreas do conhecimento. Os critérios estabelecidos pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) são definidos com o intuito de avaliar a relevância dos diferentes periódicos para determinada área do conhecimento (Capes, 2019)²⁷⁸.

Ainda em relação à qualificação das produções, localizamos três artigos publicados em periódicos A1, sendo que o maior percentual das publicações com Qualis concentra-se nas revistas com indicativo nos extratos B2 (16%), B4 (11%) e B1 (10%). Podemos visualizar no Gráfico 5 os dados que representam as qualificações dos periódicos.

²⁷⁸ Atualmente, tem se discutido uma nova proposta para a atribuição dos *Qualis Periódicos* com critérios mais objetivos, que permitam uma maior comparabilidade entre as áreas de avaliação, atentando-se para a internacionalização. Propõe-se que cada periódico receba uma classificação única, mesmo que tenha sido informado por programas atrelados a mais de uma área de avaliação. A classificação será dada por uma área mãe – aquela em que haja o maior número de publicações nos anos de referência do período avaliativo (Capes, 2019).

Gráfico 5 - Qualificações das revistas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

As publicações científicas em revistas qualificadas conferem aos autores a obtenção de outras espécies de capitais. Tais produções possibilitam que os pesquisadores ocupem a “[...] mais alta posição na hierarquia dos valores científicos [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 117). Com isso, esses atores podem desempenhar funções como pareceristas ad hoc em revistas com alto padrão de qualidade e ser membros de conselhos editoriais de revistas Qualis e avaliadores de projetos de pesquisas. Além disso, estes agentes têm a possibilidade de acesso a bolsas e/ou auxílios em agências de fomento de pesquisa, bem como o recebimento de convites e de distinções como prêmios. Dessa forma, esse reconhecimento garantido por intermédio de um conjunto de sinais de consagração confere aos pesquisadores um “valor distintivo” para as suas produções científicas (BOURDIEU, 2003) que serão objeto de avaliação por pesquisadores consagrados e avalizadas pelo campo.

No que diz respeito às áreas de escopo das revistas que englobam as produções dos agentes elaboradores, a área de Educação e Ensino é a que se apresenta como a de maior representatividade, com 28%, e, na sequência, vêm a área Interdisciplinar, com 23%, e a de Ensino e Interdisciplinar, com 18%. Vejamos esses dados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Área de concentração das produções dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Dos 131 artigos, 36 abordam a temática produção internacional e 17 tratam do tema gestão ambiental. Supomos, a partir desses dados, que o foco dessas publicações se vincula ao atendimento às finalidades dos Ifets, expressas na Lei n.º 11.892/2008 (art. 6.º, incisos VIII e IX): o estímulo à realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico e à preservação do meio ambiente. Convém destacarmos ainda que, nas produções localizadas, duas têm como objeto de estudo ações afirmativas; todavia, a ênfase de ambas está centrada nas discussões sobre o acesso das pessoas com deficiência nos Ifets. Nesse

cenário com menor representatividade, identificamos também em dois artigos a abordagem da temática da inclusão social e das percepções de inclusão e da ênfase acessibilidade das pessoas com deficiência aos institutos, a partir do olhar dos servidores. No Gráfico 7, podemos visualizar as temáticas abordadas nas produções.

Gráfico 7 - Temáticas abordadas nas produções dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

A partir dos dados apresentados nos Gráficos 6 e 7, inferimos que, embora 28% dos artigos estejam concentrados em periódicos com escopo na área de Educação e Ensino, o quantitativo de temáticas abordadas nas produções que tratam especificamente das discussões nessas áreas é pouco representativo. Esse aspecto é revelador, ao considerarmos a atuação dos Ifets, de acordo com o art. 7.º

da Lei n.º 11.892/2008, direcionada à oferta de Cursos de Licenciaturas (20% das vagas, segundo o art. 8.º da referida lei) voltados para a formação de professores da Educação Básica e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*²⁷⁹. Essas instituições são responsáveis pela promoção do “estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia” por meio do “aperfeiçoamento profissional continuado” (art. 67, inciso II da Lei n.º 9.394/1996). Sendo assim, duas linhas de atuação dos institutos impactam nos processos de formação inicial e continuada dos docentes (ALVES *et al.*, 2017). Dito isso, parece-nos inconcebível identificarmos que o objeto das produções dos elaboradores do PDI, agentes incumbidos na formulação das políticas institucionais nos Ifets, contemple com menor representatividade as temáticas que perpassam as discussões intrínsecas aos processos de formação dos professores. Entre tais tópicos, podemos citar: currículo e avaliação, recurso didático e ensino de matemática, entre outros. Em nosso entendimento, a promoção de debates acerca dessas temáticas e de outros temas da educação é **de** extrema relevância para os agentes formuladores e executores das políticas educacionais em âmbito institucional²⁸⁰. Além disso, tais debates contribuem para o aprofundamento de conhecimentos acerca dos processos pedagógicos e para que não se comprometa o que se almeja com a oferta dos cursos voltados para a formação inicial e continuada²⁸¹ de professores.

Em relação à escolha dos agentes elaboradores do PDI, a partir das temáticas de discussão apresentadas nas produções em revistas científicas, Pierre Bourdieu (2007) nos adverte que, no campo científico, a hierarquia dos objetos e a

²⁷⁹ Registra-se que, após a aprovação da Lei n.º 11.892/2008, a oferta de Cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* nos Ifets aumentou consideravelmente. Em 2008, dos 38 institutos, sete atuavam no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); já em 2014, esse número aumentou para 20 Ifets responsáveis pela oferta de 36 cursos de Pós-Graduação. A área de ensino concentra a maior parte dos cursos ofertados, o que reflete o fortalecimento dos institutos na formação continuada de professores (ALVES *et al.*, 2017).

²⁸⁰ Referimo-nos a esse aspecto, pois um dos eixos de discussão proposto no PDI refere-se às propostas de oferta de cursos.

²⁸¹ Registra-se, de acordo com os dados da pesquisa realizada por Alves *et al.* (2017), que a concentração dos titulados nos cursos de Pós-Graduação (Mestrado em Ensino) ofertados pelos Ifets inclui majoritariamente docentes que atuam na Educação Básica. Esse perfil dos estudantes revela, segundo os pesquisadores, a atuação dos institutos na formação continuada dos docentes, conforme se almeja segundo os preceitos da Lei n.º 11.892/2008.

definição dos temas “dignos” de interesse são, via de regra, delimitados a partir de duas dimensões: “[...] segundo o grau de legitimidade que o objeto de discussão ocupa no campo científico e segundo o grau de prestígio no interior dos limites da definição [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 36). Dessa forma, os pesquisadores in(conscientemente) tendem a se concentrar na escolha dos objetos de estudos que tragam, em um dado momento, contribuições valiosas ou novas descobertas para o campo científico e lhes possibilitem a obtenção de lucros simbólicos, já que “o que se produz deve ser avaliado como relevante e interessante aos olhos dos seus pares” (BOURDIEU, 2003, p. 115). Os interesses que motivam os pesquisadores nas suas escolhas e recusas dependem da posição ocupada no campo, do capital científico e do poder que lhes é conferido no espaço de produção científica. Sendo assim, o acesso e o deslocamento dos agentes no campo científico dependem da acumulação dos capitais científico e institucionalizado.

A partir da tessitura desses dados apresentados, inferimos que, embora grande parte dos agentes elaboradores se encontre vinculado a grupos de pesquisa, o capital científico não se apresenta como algo que lhes garanta a obtenção de lucros simbólicos – a saber, a autoridade científica e o reconhecimento pelos pares no campo científico. Tal aspecto se evidencia a partir do quantitativo de publicações em periódicos qualificados.

3.4 O perfil profissional dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets

Partimos do entendimento de que conhecer o perfil profissional de um agente nos possibilita tecer reflexões em relação ao campo, já que a posição que ele ocupa nesse espaço social depende, especificamente, do seu percurso enquanto profissional e do volume de capital acumulado nesse campo. Desse modo, consideramos fundamental traçar o perfil profissional dos agentes elaboradores dos PDIs, já que essa ação nos permite identificar o lugar ocupado por esses atores nos processos de formulação documento.

Dito isso, cabe apresentarmos os aspectos que caracterizam o perfil profissional dos agentes elaboradores dos PDIs. Em relação ao cargo ocupado nos

lfets, identificamos que a maior representatividade é de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (64%); na sequência, vêm, com 7%, os agentes que ocupam cargos técnico-pedagógicos²⁸²; e, com 6%, os Assistentes Administrativos. Embora a categoria dos discentes, com uma representatividade da ordem nos 3%, não se insira no quadro de servidores dos lfets, optou-se por incluí-la neste estudo, em virtude da participação desses agentes nos processos de elaboração dos PDIs. O Gráfico 8 ilustra os cargos ocupados pelos agentes elaboradores nos lfets.

²⁸² Inserem-se nessa categoria os servidores que compõem a equipe pedagógica de cada *Campus*. São eles: os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), os Pedagogos, os Assistentes Sociais, os Psicólogos e os Assistentes de Alunos. Esses atores são representados nos processos de elaboração dos PDIs pelos TAEs e Pedagogos.

Gráfico 8 - Cargos ocupados pelos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Convém destacarmos que os agentes da comunidade externa não foram inseridos nas comissões de elaboração dos PDIs, conforme recomenda o art. 56 da

Lei n.º 9.394/1996: “cabe às instituições de Educação Superior assegurar a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional, nos processos de planejamento e tomada de decisão” (BRASIL, 1996). Outro aspecto cuja menção se apresenta relevante refere-se ao fato de que, nos documentos orientativos para a elaboração do PDI, não são definidos os critérios que estabelecem o quantitativo de agentes de cada segmento que deve estar incluso, tampouco os requisitos para as suas designações. Cada instituição tem autonomia para a escolha dos representantes das comissões que farão parte da formulação do documento.

No intuito de identificarmos os critérios que nortearam a escolha dos agentes participantes das diferentes comissões de elaboração do PDI (Central, Temática e/ou Local), realizamos uma consulta ao e-SIC e constatamos que a designação dos agentes pertencentes às comissões foi realizada, em sua maioria, por indicação de servidores que ocupam cargos de gestão nos Ifets – ou seja, Reitores, Pró-reitores e Diretores dos *campi*. Encontramos apenas um instituto, dos 12 analisados, que realiza a escolha dos membros de uma das comissões por meio de um edital público²⁸³.

Além disso, nos Ifets que realizaram a indicação dos agentes elaboradores, não localizamos, nas informações obtidas via e-SIC, os critérios utilizados pelos gestores para tal seleção. Como já mencionamos, apenas identificamos que os selecionados para as comissões ocupam diferentes cargos nos institutos e, conseqüentemente, assumem posições diferentes nos processos de tomadas de decisão no campo, pois são movidos por interesses diversos (BOURDIEU, 1996). Fazemos a reflexão de que o trabalho dos membros investidos numa comissão terá uma missão de interesse geral, na qual os agentes são conclamados a transcender seus interesses particulares para produzir propostas universais (BOURDIEU, 1996).

Identificamos também que 63% dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets pesquisados não assumem cargos de gestão. Dos que atuam nessas posições, 37%

²⁸³ No edital, define-se como um dos requisitos obrigatórios para a inserção na Comissão Temática o domínio do eixo de discussão.

desempenham as funções de Diretores Gerais dos *campi* ou de Pró-Reitores. Esses dois cargos são atribuídos, segundo os arts. 12 e 13 da Lei n.º 11.892/2008, de acordo com os seguintes critérios: os Pró-Reitores são indicados pelos reitores, e os Diretores Gerais são nomeados após um processo de consulta à comunidade acadêmica.

Em relação ao tempo de serviço, os indicadores apontam que 52% dos agentes elaboradores dos PDIs atuam nos Ifets há um período que varia entre seis e dez anos. Com o percentual de 13%, identificamos os agentes elaboradores que atuam há um período de zero a cinco anos; e, com 12%, aqueles que operam no período de 11 a 15 anos. Visualizamos esses dados no Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 - Tempo de serviço dos agentes elaboradores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Plataforma Lattes/Currículos Lattes, entre junho e julho de 2019.

Evidencia-se, a partir do perfil profissional dos agentes elaboradores do PDI, que a categoria de docentes alcançou maior representatividade nas comissões, o que possibilitou uma maior movimentação e mobilidade desses atores nas definições das ações e tomadas de decisão nos processos de elaboração do PDI no campo educacional. As proximidades entre os agentes inscritos num setor específico

do campo desencadearam disposições (concepções e pontos de vistas) mais próximas a uma potencialidade objetiva de unidade, ou seja, tende-se a uma provável pretensão de esses agentes existirem e agirem como um grupo, incorporando, assim, um “*habitus* de classe” (BOURDIEU, 1996).

A partir desse aspecto, consideramos de extrema relevância o nosso empreendimento de identificarmos a vinculação desses agentes elaboradores com a temática política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional. A priori, deduzimos que o envolvimento de tais agentes com essas discussões possivelmente ocorreria por intermédio da inserção nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) dos Ifets. No entanto, essa hipótese não se confirmou nos dados levantados neste estudo. Trataremos dessa discussão no tópico a seguir.

3.5 A vinculação dos agentes elaboradores do PDI com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) dos Ifets

Inicialmente, faremos um preâmbulo sobre o cenário de criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) nas universidades e nos Ifets e os aspectos que apontam para a importância desses núcleos nos processos de implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional. Em seguida, nos reportaremos à apresentação dos dados relativos à vinculação dos agentes elaboradores do PDI aos Neabs dos institutos investigados.

Conceituado por Otair Fernandes (2014) como um lócus privilegiado de formação, de articulação, de debates e de elaboração de propostas de estudos de intelectuais negros(as) e não negros que atuam academicamente com a temática das relações raciais, os Neabs foram (e são) polos de formação política na luta contra a discriminação e o racismo no campo educacional. Registra-se que os primeiros foram criados na década de 1980 e 1990²⁸⁴ por militantes do Movimento

²⁸⁴ Nas décadas mencionadas, cabe citar a criação dos Neabs da UFAL no ano de 1981; da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 1985; da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no ano de 1991; e da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1995 (RATTS, 2011).

Negro que passaram a integrar o quadro de docentes de universidades de várias regiões do Brasil (FERNANDES, 2014). Pesquisadores do campo das relações raciais, entre eles, Alex Ratts (2011), Ayhas Siss, Maria Aparecida Santos Corrêa e Otair Fernandes de Oliveira (2013), pontuam que o surgimento dos Neabs ocorreu por intermédio da articulação dos ativistas desse movimento e de intelectuais, em sua maioria negros e negras, os quais atuaram na defesa da criação de grupos, centro de estudos e pesquisas com vistas à ampliação do debate sobre relações raciais no país.

Neste contexto, vale ressaltar, ainda, que essa iniciativa do Movimento Negro de criação dos Neabs se concretiza em um período no qual as reivindicações pela adoção de ações afirmativas para o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e às desigualdades raciais se faziam presentes como uma das pautas de debate em eventos (SISS; BARRETO; OLIVEIRA, 2013). Entre eles, destaca-se a “Marcha do Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Igualdade e pela Vida”, realizada no ano de 1995 em Brasília. Nesse evento, a partir de robusta articulação discutiram-se disparidades em diversas dimensões entre brancos e negros no Brasil com objetivo de sanar tais desigualdades, por meio da adoção de modalidades de ações afirmativas como política de Estado (SISS; BARRETO; OLIVEIRA, 2013).

Essa intensa mobilização por parte das organizações do Movimento Negro impulsionará, posteriormente, os debates sobre o racismo no Brasil e sobre a efetivação de ações por parte do Governo²⁸⁵ para a adoção de Políticas de Promoção da Igualdade Racial²⁸⁶. Com o advento da Lei n.º 10.639/2003 e a partir

²⁸⁵ Podemos citar que, um ano após a realização da Conferência de Durban, houve a aprovação do “II Programa Nacional de Direitos Humanos” (PNDH), no qual se reconheciam os malefícios e os efeitos ainda vigentes da escravidão para a população negra e a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio do Decreto n.º 4.228. O objetivo de tal decreto era garantir, por meio de ações afirmativas, a presença de pessoas negras, mulheres ou pessoas com deficiência no Serviço Público Federal, por meio de metas percentuais no preenchimento de cargos com Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS).

²⁸⁶ Partimos do conceito de “políticas da promoção da igualdade racial” como sendo aquelas classificadas segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin (2002) em três categorias: as políticas valorizativas, que visam combater o racismo e o preconceito; as políticas repressivas, que têm como finalidade o combate à discriminação racial na sua expressão mais concreta, como na criminalização do racismo no Código Penal Brasileiro; e, por fim, as políticas compensatórias, que combatem efeitos negativos da discriminação nas condições de vida da população negra. Neste último grupo, insere-se

de documentos normativos, especialmente do Parecer do CNE n.º 03/2004, da Resolução do CNE/CP n.º 01/2004 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009), firmaram-se a relevância dos Neabs e o lugar deles nos debates com vistas à elaboração, implantação e implementação de propostas nas instituições de ensino que contemplassem uma educação antirracista.

A menção aos Neabs nos documentos normativos citados permite afirmar que tais núcleos assumem lugar estratégico para o fortalecimento das ações afirmativas no âmbito educacional e em outras instâncias sociais. Dessa forma, os Neabs, em parceria com o MEC, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁸⁷, com a Seppir²⁸⁸ e com Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados a Educação dos Afrobrasileiros (Cadara), firmou-se, se no decorrer dos anos pós-aprovação da Lei n.º 10.639/2003, como agente partícipe nos processos de formulação, implantação e implementação de ações²⁸⁹ de promoção da igualdade racial.

A interlocução entre sociedade civil organizada e todos os órgãos mencionados impulsionou, entre outros progressos, a criação do Consórcio Nacional dos Neabs (Conneabs)²⁹⁰ no ano de 2004²⁹¹ e a assinatura de um acordo de

a modalidade de ação afirmativa de cotas raciais, bem como todas as ações afirmativas que priorizam o acesso da população negra a determinados programas, com vistas à correção das desigualdades raciais existentes.

²⁸⁷ É importante registrar que, no período anterior a 2011, essa secretaria era denominada de “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” (Secad).

²⁸⁸ Extinta no ano de 2016, por meio da Medida Provisória n.º 726, que alterou e revogou os dispositivos da Lei n.º 10.683/2003 – esta, por sua vez, dispôs sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios da altura. Disponível em: <https://bit.ly/2GT7YqB>. Acesso em: 10 jul. 2018.

²⁸⁹ Entre elas, podemos citar a participação nos editais da Uniafro como proponente de cursos de formação em educação para as relações étnico-raciais para docentes da rede pública de ensino em todo o Brasil. Além disso, temos a participação na pesquisa nacional realizada no ano de 2009 sobre as “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/2003” e a participação das discussões com vistas à elaboração de documentos normativos, como o Plano Nacional de Implementação da Lei n.º 10.639/2003, aprovado em 2004, e o Estatuto da Igualdade Racial, sancionado em 2010.

²⁹⁰ Instituído durante a realização do “III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros” (Copene), em São Luís do Maranhão.

²⁹¹ Cabe destacar que, em 2004, já existiam 16 Neabs inseridos no Conneabs e, em 2010, esse quantitativo havia subido para 73 (RATTS, 2011).

cooperação²⁹² com o MEC no ano de 2005. Nesse acordo, estabelecia-se a criação de novos Neabs e/ou grupos correlatos, bem como a institucionalização desses núcleos nas instituições de ensino. De tal articulação, houve diversos frutos – entre eles, o surgimento de outros Neabs e o fortalecimento dos já existentes.

No ano de 2006, vários Neabs foram criados, entre eles: o Neab/Gera da UFPA; o Neab/Leafro da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e o Laeser da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SISS; BARRETO, 2013; SANTANA; COELHO; CARDOSO, 2014; MARQUES; SILVA, 2016; COELHO; SILVA; SOARES, 2016). Outros foram institucionalizados²⁹³ em 2006, mas criados em 1998, como é o caso da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); outros foram criados em 2000 e institucionalizados quatro anos mais tarde (SISS; BARRETO; OLIVEIRA, 2013). Em 2010²⁹⁴, já se registrava o total de 24²⁹⁵ Neabs e a maior parte deles ficou concentrada na região Sudeste, com nove núcleos, e Nordeste, com sete²⁹⁶ (ABPN, 2010, p. 9-18). Desse total, 13 núcleos foram criados após o acordo firmado entre MEC e os Neabs, no ano de 2005.

Duas obras publicadas sobre Neabs, uma no ano de 2014²⁹⁷ e a outra em 2016²⁹⁸, possibilitaram-nos atualizar as informações relacionadas ao quantitativo de núcleos existentes. Na primeira publicação²⁹⁹, registrava-se, no período de 2012 a 2014, a existência de 95 Neabs em todo o Brasil, sendo a região Sudeste a que apresentava o maior número, com 32 núcleos ao todo. Na sequência, estava a

²⁹² Publicado no Diário Oficial da União em 29 abr. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2RZfTZZ>. Acesso em: 10 jun. 2018.

²⁹³ A utilização do termo “institucionalizado” expressa a pertença dos Neabs na estrutura organizacional das instituições, haja vista que “[...] a institucionalização garante existência jurídica a estes núcleos [...] nos espaços nos quais estão inseridos” (SANTANA; COELHO; CARDOSO 2014, p. 07).

²⁹⁴ Dados disponíveis no “I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros”, documento organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN, 2010). Disponível em: <https://bit.ly/2v5SLzE>. Acesso em: 02 ago. 2019.

²⁹⁵ Sobre esse quantitativo, cabe mencionarmos que as informações disponibilizadas nesse catálogo se referem aos Neabs que responderam à solicitação de envio de informações até o dia 08 de julho de 2010 (ABPN, 2010).

²⁹⁶ Cabe mencionarmos que, nesse catálogo, não há as informações sobre os Neabs da região Centro-Oeste.

²⁹⁷ Conferir Santana, Coelho e Cardoso (2014).

²⁹⁸ Conferir Marques e Silva (2016).

²⁹⁹ Conferir também Santana, Coelho e Cardoso (2014).

região Nordeste, com 25, e a região Sul, com 21. Os menores quantitativos encontravam-se na região Centro-Oeste, com nove, e na Norte, com apenas oito núcleos (SANTANA; COELHO; CARDOSO, 2014, p. 08)³⁰⁰. Estabelecendo uma comparação entre os dados mencionados no “I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros” (2010) com os publicados por Moisés Santana, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Paulino de Jesus Cardoso (2014), podemos afirmar que ainda há uma predominância de Neabs na região Sudeste.

No que concerne aos Neabs existentes na RFEPCT, no ano de 2010, os Núcleos do IFPA, do IFES e o do CEFET-MG já existiam. Em 2014, quatro núcleos integravam essa lista: do IFMT, do IFMA, do CEFET-RJ e do IFRJ (SANTANA; COELHO, CARDOSO, 2014). Em 2016, contabilizavam-se 16 Neabs (MARQUES; SILVA, 2016)³⁰¹. Tais dados nos permitem afirmar que houve um crescimento significativo de Neabs na Rede Federal – sobretudo nos Ifets. Segundo o “I Catálogo da ABPN”, em 2010, os institutos contavam com dois Neabs; quatro anos depois, foram registrados cinco núcleos (SANTANA *et al.*, 2014) e, em 2016, esse número saltou para 13 (MARQUES; SILVA, 2016).

Em 2016³⁰², a região Sul concentrava o maior número de Neabs, com 22 ao todo; a região Sudeste contava com 14, e a Nordeste, com 13 núcleos. As regiões Norte e Centro-Oeste tinham, respectivamente, 10 e 11 núcleos. Ressalta-se ainda que a maior parte dos núcleos se concentrava em universidades (MARQUES; SILVA 2016, p. 13). Todos esses dados mencionados permitem afirmar que, no decorrer dos anos, houve o surgimento de novos Neabs em várias regiões do país. Além disso, cabe destacar que esses núcleos são objeto de vários estudos e publicações (SISS; BARRETO, 2013; SISS, 2014; FERNANDES, 2014; SANTANA; COELHO; CARDOSO, 2014; REZENDE; PEREIRA, 2015; MARQUES; SILVA, 2016; COELHO;

³⁰⁰ De acordo com os autores, as informações divulgadas nesta obra foram coletadas por meio de consultas aos Neabs no período de 08 de agosto de 2012 a 22 de janeiro de 2014.

³⁰¹ Cabe registrar que, nesse quantitativo, foram incluídos os Neabs dos Cefets, dos Ifets e do Colégio Pedro II, por comporem as instituições vinculadas à RFEPCT, de acordo com a Lei n.º 11.892/2008.

³⁰² Consultar Marques e Silva (2016).

SILVA; SOARES, 2016; GIGGHI, 2017). Conforme explicita João Batista Cardoso Botelho (2014), os Neabs constituem-se como

[...] instrumentos [...] estratégicos para a discussão, reflexão e proposição de ações de caráter científico, objetivando fomentar nos diferentes espaços socioeducativos o interesse pela pesquisa e pela promoção dos valores sócio-históricos-culturais e pedagógicos das populações afro-brasileiras. (BOTELHO, 2014, p. 159).

Esses aspectos reforçam a relevância dos Neabs nas instituições de ensino, uma vez que tais núcleos são instâncias estratégicas para os processos de implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional. Dentre as ações que se destacam no cenário de atuação dos Neabs nos Ifets podemos elencar: o registro sistemático e o acompanhamento dos estudantes cotistas³⁰³; a garantia da implementação de políticas de acesso, permanência e êxito para os cotistas³⁰⁴; a reivindicação da reserva de vagas para negros e indígenas nos processos seletivos e concursos públicos; o monitoramento dessa ação³⁰⁵. Além disso, um dos objetivos que consta no regulamento dos Neabs dos institutos refere-se ao desenvolvimento de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão de forma articulada³⁰⁶. Em relação a esse aspecto, consideramos relevante ressaltar que, em nosso entendimento, a articulação das ações desses núcleos ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão contribui para o fortalecimento da política de ação afirmativa, tanto em âmbito institucional quanto nacional.

Desse modo, dada essa importância, poderíamos supor que haveria, nos processos de elaboração do PDI nos Ifets investigados, agentes elaboradores pertencentes aos Neabs, uma vez que, ao nosso ver, o envolvimento desses agentes com as discussões acerca da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, possivelmente contribuiria para a incorporação de *habitus* em prol do

³⁰³ Menção realizada pelo Regimento do Neab do Instituto Federal de Farroupilha (IFFAR), aprovado por meio da Resolução n.º 15/2014.

³⁰⁴ Menção realizada pelo Regimento Interno do Neab do Instituto Federal do Ceará (IFCE), aprovado por meio da Resolução n.º 071/2017.

³⁰⁵ Menção realizada pelo Regulamento do Neabi do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), aprovado por meio da Portaria n.º 85/2013.

³⁰⁶ Tal preceito encontra-se disposto na Lei n.º 11.892/2008, a lei de criação dos Ifets.

fortalecimento das ações de implementação da Lei n.º 12.711/2012 em âmbito institucional. Entretanto, essa suposição, como já mencionamos inicialmente, não se confirmou neste estudo. De fato, dos 204 agentes elaboradores do PDI, localizamos apenas um integrante do Neab que participou dos processos de formulação do referido documento.

Consideramos oportuno trazer algumas informações sobre a trajetória profissional dessa agente de modo a identificarmos uma possível justificativa para a sua inserção nas comissões de elaboração do PDI, uma vez que o número de integrantes do Neab nas atividades de formulação do documento é bastante pequeno, conforme já mencionamos. Dito isso, convém destacarmos que a agente elaboradora em questão integra o quadro de servidores do IFPA e atua na função de professora da área de Engenharia Sanitária³⁰⁷ desde o ano de 2006. Desde o seu ingresso no referido instituto, ela atuou em vários cargos de gestão, dentre eles o de Diretora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional³⁰⁸, função desempenhada no período em que foram realizados os processos de elaboração do PDI (2014-2018).

Esse dado pode ser interpretado a partir das justificativas apresentadas nesta seção para a escolha dos membros integrantes das comissões de formulação do PDI. De fato, a participação de uma única integrante do Neab entre os 204 agentes elaboradores do documento possivelmente evidencia que as razões para a escolha dessa agente não estão ligadas à sua participação do referido núcleo, cujo foco de atuação precisamente se direciona para o fortalecimento das ações afirmativas voltadas para a população negra no campo educacional. Essa hipótese torna-se relevante ao considerarmos que a escolha dos membros das comissões de elaboração do PDI nos Ifets investigados foi pautada, como já mencionamos anteriormente, majoritariamente por indicação dos servidores ocupantes de cargos

³⁰⁷ A integrante do Neab possui Graduação em Engenharia Sanitária (2003), Especialização em Gestão de Sistemas de Saneamento em Áreas Urbanas (2006) e Mestrado em Engenharia Civil (2007).

³⁰⁸ A diretoria à qual estava vinculada a agente no período de elaboração do PDI (2014-2018) do IFPA faz parte da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodin), órgão responsável pelo planejamento estratégico em cada unidade dos Ifets.

de gestão (Pró-Reitores e Diretores Gerais dos *campi*), sem a adoção de critérios específicos.

Em suma, a coleta dessas informações em relação à vinculação dos elaboradores do PDI aos Neabs dos Ifets investigados fez-se necessária, pois argumentamos, neste estudo, a partir das formulações de Pierre Bourdieu (2004), que as disposições acumuladas pelos agentes elaboradores do PDI têm relação direta com as suas trajetórias individuais e/ou sociais. Dessa forma, os agentes inseridos nos diferentes *campos*³⁰⁹ do espaço social desenvolvem práticas em consonância com os *habitus*, as “disposições adquiridas pela experiência, variáveis segundo o lugar e o momento” (BOURDIEU, 2004, p. 21). A partir dessa proposição, inferimos que os agentes elaboradores do PDI incorporam, em suas práticas no campo educacional, percepções sobre a política de ação afirmativa implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012, a partir dos *habitus* adquiridos ao longo da sua trajetória acadêmica e/ou profissional. Essa inferência suscita, em nosso estudo, a hipótese de que a incorporação de *habitus*, pelos agentes elaboradores do PDI, no tocante à implementação da modalidade cotas raciais, reflete-se na forma como esses agentes concebem a finalidade da Lei n.º 12.711/2012 e as ações engendradas em relação à política de ação afirmativa implementada em âmbito institucional. Trataremos dessa discussão mais em detalhe na Seção IV a seguir.

³⁰⁹ Fazemos uso do termo “*campo*” no plural por entendermos que os Ifets constituem um *campo* formado por outros *subcampos* internos, os quais denominamos de “setores” e “departamentos”, entre outros órgãos que se vinculam ao organograma dos institutos.

4. SEÇÃO IV: A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA IMPLEMENTADA NOS IFETS: A DISPOSIÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012 NOS PDIS (2014-2019)

Nos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012, há que se considerar que, embora esteja contemplada nos documentos normativos, nomeadamente no Decreto n.º 7.824/2012 e na Portaria n.º 18/2012, uma padronização no que se refere aos critérios que devem ser estabelecidos para a efetivação dessa lei nas universidades e nos Ifets, as ações delineadas no campo educacional para essa efetividade advêm, sobretudo, das discussões e dos embates travados pelos agentes elaboradores do PDI. Trata-se de um documento que constitui uma verdadeira “ferramenta de gestão” para as instituições de ensino, pois atua como norteador das ações e das tomadas de decisões em âmbito institucional para um período de cinco anos. Por meio de tais planos, identificam-se a identidade e a missão institucional, os valores, as crenças e os compromissos assumidos pelas instituições com a sociedade, local e regional, e com os órgãos de controle³¹⁰ (LOPEZ, 2015). Desse modo, o PDI expressa:

[...] o que a instituição é, como foi criada, *qual a sua missão, em que valores, princípios e políticas pauta sua ação* que estrutura física e de pessoal possui, o que oferece à sociedade e o que pretende oferecer nos próximos cinco anos, quais objetivos e metas pretende alcançar, que instituição deseja ser no futuro, quais estratégias vai utilizar para chegar lá (LOPEZ, 2015, p. 121, grifos nossos).

A partir dessas considerações, convém ressaltarmos que o PDI se apresenta, neste estudo, como o elemento central para a análise da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets e da relação dessa implementação com a Lei n.º 12.711/2012. Por meio desse documento, torna-se possível examinarmos a forma como os agentes elaboradores do PDI, nos Ifets pesquisados, concebem a finalidade dessa lei e a implementação, no campo

³¹⁰ Entre eles, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

educacional, da política de ação afirmativa da referida modalidade. Assinalamos que os princípios³¹¹ defendidos pelos agentes elaboradores do PDI para a referida lei e para as cotas raciais são incorporados aos processos de formulação do documento em questão. Tais princípios se materializam nas práticas adotadas pelos atores quanto à efetiva implementação da “Lei de Cotas” no campo educacional dos Ifets pesquisados.

Tais afirmações se sustentam, pois, nos processos de elaboração do PDI, são propostas discussões para a implantação de políticas nas instituições de ensino. Os eixos que compõem o documento, especificamente os que tratam do perfil institucional (missão, responsabilidade social, objetivos e metas) e das políticas de atendimento aos estudantes (formas de ingresso e programas e/ou ações voltadas para a permanência)³¹² são estruturantes para as práticas dos agentes em prol da implementação da Lei n.º 12.711/2012.

Desse modo, argumentamos que a missão das IES e, mais especificamente dos Ifets, se relaciona às estratégias adotadas (FRANCISCO *et al.*, 2012) pelos agentes elaboradores, de modo a consolidar o compromisso dessas instituições com “o respeito às diferenças e à diversidade” (art. 1.º da Lei n.º 10.861/2004). Dito isso, partimos da hipótese de que a responsabilidade social assumida pelos Institutos Federais pauta-se, a priori, pelo “[...] cumprimento de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação [...], valores, [...] a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade [...]” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 195).

Sendo assim, as discussões voltadas para a dimensão da responsabilidade social dispostas nos PDIs, no eixo “Perfil Institucional”, devem contemplar, de acordo com os preceitos legais, a contribuição dos Ifets para a inclusão e o desenvolvimento de ações afirmativas em defesa da promoção da igualdade étnico-racial (BRASIL, 2014). Para tanto, recomenda-se que as IES, ao elaborarem o PDI, definam de forma concisa a sua missão, a sua responsabilidade social e as ações

³¹¹ A partir das formulações de Pierre Bourdieu (1996), partimos do entendimento de “*princípio*” como ponto de vista assumido pelo agente a partir de uma posição objetiva no *campo*.

³¹² Instruções para a elaboração do PDI (art. 16 do Decreto n.º 5.773/2006).

e/ou programas que serão desenvolvidos para o atendimento aos objetivos e metas traçados. Esse aspecto nos encaminha para a proposição de que a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets por meio da Lei n.º 12.711/2012 se materializa nas práticas institucionais a partir dos princípios expressos nos eixos de discussão do PDI. Em consonância com esse aspecto, delimitamos, para a nossa análise, nesta seção, dois eixos do documento: o que trata do perfil institucional e o que discute as políticas de atendimento aos estudantes. Tais eixos foram agrupados a partir das seguintes categorias temáticas: Eixo 1 – Missão e Objetivos e Metas; Eixo 2 – Formas de acesso e programas e/ou ações voltadas para a permanência. Essas categorias temáticas possibilitaram elucidar os princípios que norteiam a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets por intermédio da Lei n.º 12.711/2012. É isso que mostraremos nas discussões desenvolvidas nos tópicos a seguir.

4.1 Os Ifets quanto à sua finalidade na perspectiva de uma política de inclusão

Os documentos que nortearam a criação dos Ifets, entre eles a Lei n.º 11.892/2008, pautaram-se pela defesa da ampliação de oportunidades para o acesso à educação, especificamente à Educação Profissional Tecnológica (EPT), com vistas à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2008). Desse modo, com a criação dos Institutos Federais no ano de 2008 e com os processos de expansão que se sucederam nos anos de 2003 a 2010, período que compreende os dois mandatos do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi proposto um novo projeto de educação, comprometido com a emancipação e a inclusão dos grupos até então excluídos da nossa sociedade (PACHECO, 2015). Alinhado a essa missão inclusiva, o foco de atuação dos Ifets se direciona para a promoção da justiça social, da equidade e da inclusão dos segmentos menos favorecidos no mundo do trabalho³¹³ (PACHECO 2015).

³¹³ Entendemos que a educação para o mundo trabalho possibilita a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva (PACHECO, 2015).

Ao considerarmos essas informações, compreende-se que os Ifets, ao assumirem esses compromissos, assumem também o desafio de incorporar, em suas práticas institucionais e nos documentos normativos, entre eles o PDI, propostas com vistas ao desenvolvimento de políticas, ações e/ou programas que estejam em harmonia com esse foco de atuação dos institutos. Sendo assim, buscamos estabelecer uma relação a partir das categorias temáticas Missão, Objetivos e Metas, expressas no Eixo 1 do perfil institucional, com o intuito de identificar se as representações incorporadas a esse eixo de discussão estão em consonância com o que deve ser o horizonte de atuação dos Ifets – que está relacionado, como referimos, à promoção da justiça social, da equidade e da inclusão. Tais representações são geradas por intermédio dos *habitus* dos agentes. Buscamos também compreender como essas categorias temáticas se vinculam à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012 no âmbito institucional.

4.2 A missão dos Ifets

Neste trabalho, consideramos a hipótese de que a missão representa a razão de existência de uma instituição e expressa os valores, as crenças e os objetivos que norteiam a sua forma de se posicionar perante a sociedade (FRANCISCO *et al.*, 2012). Dessa forma, a missão de cada instituição de ensino apresenta-se estritamente vinculada às estratégias³¹⁴ que são criadas pelos agentes e incorporadas na forma de *habitus* de modo a se consolidar a identidade institucional. Esta, por sua vez, é resultante das múltiplas interações sociais, da percepção e do julgamento dos agentes sobre os aspectos centrais, distintivos e duradouros da instituição, que se transformam em crenças e valores compartilhados pelos grupos (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1999). A identidade de uma instituição, a partir dessa definição, se constrói por meio das representações dos agentes sobre o

³¹⁴ Pierre Bourdieu (1996) utiliza-se da noção conceitual de “estratégia” para se referir a um agente executante que, por meio da incorporação de *habitus*, princípios interiorizados, tende a adotar estratégias que o possibilita agir de forma adaptada, orientando-se no *espaço social* estrategicamente, sem uma reflexão e/ou necessidade de determinação.

que se considera a “essência” no âmbito institucional (CALDAS; WOOD JÚNIOR, 1999).

Nesse contexto, as estratégias utilizadas, de forma implícita, apontam para a dimensão reprodutora das condições que geraram a incorporação das disposições definidoras da identidade institucional no espaço social (BOURDIEU, 1996). Elas apresentam-se engendradas pelas estruturas objetivas – produtos dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2004) – não de forma direta, mas por intermédio dos *habitus* dos agentes detentores dos capitais valorizados no campo educacional. Esse aspecto reforça o nosso argumento de que os agentes elaboradores do PDI, “mandatários legitimados”, assumem uma posição estratégica na recusa e/ou defesa das percepções e definições das ações que serão incorporadas ao PDI, para manutenção e/ou subversão das práticas existentes em relação à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada no campo educacional via Lei n.º 12.711/2012.

Dessa maneira, reiteramos o nosso entendimento de que o PDI é o documento que fundamenta o posicionamento institucional e o compromisso assumido com a promoção da justiça social, da equidade e da inclusão. No âmbito das IES, trata-se da ferramenta que dá expressão à necessidade de se incorporarem práticas institucionais que contemplem a diversidade, a promoção dos direitos humanos, a inclusão social e o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas para a igualdade racial (BRASIL, 2014).

A alusão a esse elemento estruturante do PDI sinaliza que os princípios expressos na missão dos Ifets pesquisados evidenciam, indubitavelmente, os valores incorporados por tais instituições para o cumprimento de suas finalidades. Sendo assim, com o intento de atendermos ao objetivo proposto na discussão deste tópico, atentaremos, a partir dos dados do Quadro 4, para a missão dos Ifets pesquisados.

Quadro 4 - Missão dos Ifets pesquisados

Institutos	Missão	N.º de ocorrências
IFB	Oferecer Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana, a justiça social e o respeito à diversidade .	02
IFRS	Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável.	Nenhuma localizada
IFFAR	Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável.	Nenhuma localizada
IFMG	Promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade. Compromisso com a justiça social , com a Educação Inclusiva e respeito à diversidade .	02
IFPA	Promover a Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do Ensino, Pesquisa, Extensão e inovação para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a inclusão e a integração da diversidade .	02
IFRO	Promover Educação Científica e Tecnológica de excelência voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento, à sustentabilidade da sociedade e o respeito à diversidade .	01
IFTO	Proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico por meio da formação pessoal e qualificação profissional. Compromisso com a justiça social, a equidade e com a inclusão de pessoas com necessidades especiais .	02
IFAL	Promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e	Nenhuma localizada

	Extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável.	
IFS	Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades, através da articulação entre Ensino, Extensão, Pesquisa e inovação para formação integral dos cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico e cultural.	Nenhuma localizada
IFCE	Fomentar ações de inclusão social , tecnológica e produtiva e ampliar a participação em programas e projetos de inclusão social, tecnológica e produtiva.	01
IFPE	Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva , de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.	01
IFMA	Promover Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da integração do Ensino, Pesquisa e Extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável.	Nenhuma localizada

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos PDIs (2014-2019), entre junho e julho de 2019. Grifos nossos.

A partir dos dados apresentados no Quadro 4, identificamos que, em sete institutos dos 12 pesquisados, está expresso o compromisso assumido com a promoção da justiça social (três ocorrências), da diversidade (quatro ocorrências), da inclusão (três ocorrências) e da inclusão social (1 ocorrência). Contudo, para estabelecermos uma relação entre a utilização dessas categorias, o foco de atuação dos Ifets e o modo como essas instituições se vinculam à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, faz-se necessário situarmos o leitor sobre as concepções desses termos cujas ocorrências contabilizamos, para a implantação da referida política de ação afirmativa com recorte racial³¹⁵.

³¹⁵ Embora compreendamos que a implantação de uma política pública de ação afirmativa abranja várias modalidades, não se limitando às cotas raciais, neste estudo, focamos as nossas discussões na implementação da Lei n.º 12.711/2012 a partir dessa modalidade.

Convém mencionarmos que, desde as primeiras experiências com a implantação da política de ação afirmativa nas universidades públicas, a expressão “justiça social” tem sido referida frequentemente na literatura especializada (PIOVESAN, 2005; 2009; FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006; PEREIRA JÚNIOR, 2012; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016), bem como nos debates favoráveis ou contrários³¹⁶ à adoção dessa modalidade de política afirmativa. Em todo caso, o uso dessa expressão está baseado no discurso da igualdade (PIOVESAN, 2005; 2009; MAGALHÃES, 2016).

No cerne desses debates, destacam-se três vertentes que sinalizam para uma concepção de “igualdade”, recorrente nos discursos que indicam os posicionamentos em relação à política de ação afirmativa, especificamente na modalidade cotas raciais. Tais vertentes são: a da igualdade formal, pautada pela ideia de que “todos somos iguais perante a lei” (art. 5.º da Constituição de 1988); a da igualdade material, que corresponde a um ideal de justiça social e distributiva, de acordo com o critério socioeconômico (PIOVESAN 2005; 2009), e que é pautada na garantia da participação equitativa nos bens materiais, por meio de uma intervenção estatal em benefício de todos (MAGALHÃES, 2016); e a da igualdade material, ancorada também no ideal de justiça social, mas a partir do reconhecimento da diferença e da diversidade (PIOVESAN, 2005; 2009) como elementos estruturantes para o tratamento diferencial dispensado à população negra, pertencente a um grupo minoritário³¹⁷ na sociedade brasileira. A partir dessa vertente, as diferenças passam a ser incorporadas aos discursos não mais para a aniquilação de direitos,

³¹⁶ Consultar o manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, publicado em maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2ubEQs2>. Acesso em: 13 nov. 2019. Registra-se que 114 pessoas, entre intelectuais, artistas, empresários e predominantemente professores e pesquisadores das IES, declaram sua posição contrária às cotas raciais a partir da concepção de que esse instrumento racializaria a sociedade brasileira e feriria o princípio constitucional de que todos somos iguais perante a lei: “Não cabe ao Estado, assim, fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob seu abrigo” (PEREIRA JÚNIOR, 2012, p. 323). Cabe enfatizarmos que, em julho de 2006, em oposição a esse manifesto, militantes do Movimento Negro elaboraram um documento em favor da “Lei de Cotas” e do Estatuto da Igualdade Racial. Nesse momento, denunciavam o Estado brasileiro como responsável pela manutenção e consolidação das assimetrias existentes entre brancos e negros nas diferentes esferas da sociedade.

³¹⁷ Utiliza-se a expressão “grupo minoritário”, pois, embora os indivíduos negros (pretos e pardos) representem 50,7% da população brasileira, segundo o Censo do IBGE (2010), majoritariamente, o grupo com maior acesso a bens sociais é o composto por 47,7% dos indivíduos brancos.

mas para a promoção destes nas diferentes esferas da sociedade (PIOVESAN, 2009) – entre elas, no campo educacional.

Por outro lado, na concepção formalista de igualdade, defende-se que as posições ocupadas por um agente na sociedade (nível de escolaridade, emprego e nível salarial) dependem exclusivamente das suas aptidões – ou seja, as conquistas, nessa concepção, refletem basicamente o mérito e o esforço individuais (NEVES; LIMA, 2007) e independem, assim, da forma como a sociedade encontra-se estruturada hierarquicamente na pirâmide social. Nesse contexto discursivo, nega-se que as assimetrias³¹⁸ existentes entre os indivíduos brancos e negros sejam decorrentes dos mecanismos discriminatórios vivenciados por estes e perpetrados por aqueles ao longo dos anos. Nega-se, também, que tais mecanismos ainda pendurem na forma de racismo institucional, nas diferentes esferas da sociedade, inclusive no mercado de trabalho e no campo educacional. Cabe ressaltarmos que o racismo institucional, ao atuar de forma difusa no funcionamento das organizações e instituições de ensino, impacta significativamente na distribuição de serviços e oportunidades educacionais (JONES, 1973). Dessa maneira, essa “concepção formalista de igualdade” é genérica e escamoteia as desigualdades raciais existentes, atribuindo a culpa pelo fracasso e/ou sucesso meramente aos indivíduos (NEVES; LIMA, 2007) e delegando a eles um “destino quase que provável” (BOURDIEU, 2007) na sociedade.

Em oposição a essa concepção, os que assumem uma posição favorável à adoção das cotas raciais argumentam que, ao se enfatizarem os princípios da igualdade formal, dispostos na CF (1988), e da meritocracia³¹⁹, perpetuam-se os privilégios e ignora-se a categoria *raça/cor* como produtora de desigualdades na sociedade brasileira³²⁰. Desse modo, o princípio jurídico da “igualdade formal” passa

³¹⁸ Consultar os estudos que abordam as desigualdades na sociedade brasileira, entre eles os desenvolvidos pelo Ipea no documento “Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero” (2004; 2009; 2011) e pelo IBGE (2019), a partir dos indicadores de mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia e educação.

³¹⁹ Conceito formulado por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999). Trata-se de uma ideologia que mascara e mitifica processos sociais de manutenção de desigualdade e de discriminação.

a ser contestado, uma vez que, “[...] a mera garantia de direitos às pessoas desfavorecidas não era suficiente para que elas pudessem superar sua situação de inferiorização econômica, política e cultural [...]” (NEVES; LIMA, 2007, p. 22-23).

Tal concepção surge dessa contestação à necessidade de o Estado produzir mecanismos que promovam a igualdade de fato, e não a “indiferenciação formal” (GUIMARÃES, 1999). Para isso, argumenta-se em prol da necessidade de eliminar (ou atenuar) as desigualdades e, ao mesmo tempo, aumentar as possibilidades de inclusão social dos grupos minoritários, visando à concretização do princípio da igualdade material (NEVES; LIMA, 2007).

Por outras palavras, a partir da construção de mecanismos de justiça social, preceito fundamentado no liberalismo igualitário e proposto em 1971 por John Rawls (2002)³²¹, buscam-se equacionar as assimetrias existentes entre os grupos sociais na busca por uma sociedade justa. Para Rawls (2002, p. 03-04), dois princípios são essenciais para o alcance desse intento: o primeiro direciona-se a igualdade fundamental entre todos os membros, e o segundo se justifica em virtude de que uma “situação de desigualdade passa a ser considerada justa quando beneficia um conjunto da sociedade”. A partir desses dois princípios, almeja-se a correção das injustiças sociais por intermédio da atribuição de direitos e deveres básicos e da distribuição equitativa, entre os grupos minoritários, dos recursos materiais e da igualdade de oportunidades.

³²⁰ Embora essa categoria seja construída socialmente, a sua incorporação nas relações sociais imputa invariavelmente um valor, que se expressa subjetivamente no preconceito e, objetivamente, na discriminação e na desigualdade (GUIMARÃES, 1999).

³²¹ Embora a teoria proposta por esse filósofo remeta ao contexto de construção da política da política de ação afirmativa nos EUA, recorreremos a ela por considerarmos, a partir das formulações de João Feres Júnior e Jonas Zoninsein (2006), que o debate propagado no Brasil em torno dessa temática, centrado na justificativa para a adoção das cotas raciais, teve grande influência dos programas de ações afirmativas americanos. Isso se deve aos seguintes fatores: similaridades históricas compartilhadas entre esses dois países; grande influência da cultura americana no mundo; conquistas do Movimento Negro norte-americano, as quais se firmaram como um referencial para a luta contra a discriminação racial; dominância dos EUA para lidar com a questão racial; dependência do Brasil de organismos internacionais; e influência norte-americana na academia. Além disso, a teoria da justiça social de Rawls insere-se no *campo* mais igualitário e progressista, o que a diferencia das teorias mais libertárias defendidas, por exemplo, por Friedrich Hayek e John Nozick, baseadas no princípio da igualdade formal e do Estado mínimo (FERES JÚNIOR, 2006).

Dessa maneira, a teoria da justiça social defendida por John Rawls (2002) preceitua que o princípio da “igualdade equitativa de oportunidades” deve ser assegurado pelo Governo e deve se traduzir no acesso à educação³²², à cultura e ao emprego, por intermédio da combinação da “igualdade material com o reconhecimento das diferenças” (RALWS, 2002a, p. 79). Nesse sentido, o autor argumenta que o princípio da diferença

[...] determina que a fim de tratar as pessoas igualmente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles [...] oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é de reparar o desvio das contingências na direção da igualdade (RALWS, 2002a, p. 107).

Os princípios defendidos por Rawls (2002a) na teoria da justiça social desembocam na proposição de que, para a concretização da igualdade material, o Estado pode lançar mão das políticas de cunho universalistas³²³ e, simultaneamente, de políticas localizadas e pontuais, de caráter afirmativo e distributivo, que atinjam grupos certos sociais, atribuindo a estes certas vantagens por um tempo determinado, na tentativa de corrigir as injustiças sociais (PEREIRA JÚNIOR, 2012) e de promover a justiça distributiva³²⁴ (RALWS, 2002a). Além disso, o princípio da igualdade material, como já mencionamos anteriormente a partir das discussões de Flávia Piovesan (2009), está materializado também no ideário de justiça social, com base no reconhecimento da diferença e da diversidade. Piovesan (2009) salienta que, assim como o direito à redistribuição dos bens materiais e à igualdade de oportunidades, a sociedade necessita, sobretudo, da promoção da justiça social, da desconstrução dos estereótipos, do enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial, da valorização da diversidade e da afirmação da identidade negra.

³²² Para Rawls (2002a), por meio da educação, torna-se possível compensar os efeitos da desigualdade de *status social* devido à origem familiar.

³²³ Os objetivos dessa política se direcionam para aspectos mais gerais como, por exemplo, reduzir a pobreza, diminuir o analfabetismo e reduzir as taxas de retenção e de evasão.

³²⁴ “[...] Consiste em uma técnica de distribuição de justiça, que objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daqueles que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade” (PEREIRA JÚNIOR, 2012, p. 326).

Os opositores à modalidade cotas raciais argumentam que o reconhecimento das diferenças raciais poderá ameaçar a “identidade nacional”, bem como reforçar a exaltação de uma “consciência racial”, o que ocasionaria um “efeito bumerangue”, com a eclosão de conflitos raciais até então não existentes na sociedade brasileira (MUNANGA, 2014). Para esses opositores, entre eles Peter Fry e Yvonne Maggie (2004), o combate às desigualdades no campo educacional requer a implantação de “políticas racialmente não neutras”³²⁵, dirigidas a determinadas áreas de pobreza, o que automaticamente atenderia a um elevado número de negros, por meio do critério econômico. Desconsiderar-se-ia, assim, na proposição desses autores, a classificação por *raça/cor*. Além disso, esses opositores defendem a criação de mais cursos e vagas nas universidades públicas, em vez de uma “reserva de cadeiras” (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). Nessa acepção, o reconhecimento das diferenças raciais, como um princípio da justiça social, implicaria a destruição da identidade nacional (MUNANGA, 2014), já que, no Brasil, em face da nossa tradição de mestiçagem, é difícil estabelecermos uma classificação baseada na *raça/cor* (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Em contraponto aos argumentos não favoráveis à adoção das cotas raciais como política de reconhecimento da diferença, Flávia Piovesan (2009) pondera que as ações afirmativas:

[...] cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, *que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social*. Elas constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que esta deve *se moldar na forma do respeito à diferença e à diversidade* (PIOVESAN, 2009, p. 21, grifos nossos).

Reconhece-se, assim, que a eliminação das injustiças econômicas e simbólicas por meio de políticas de cunho universalistas representaria uma desconstrução do “ideário da democracia racial” existente na sociedade brasileira (MUNANGA, 2014)³²⁶ e um avanço no combate às desigualdades raciais³²⁷

³²⁵ Conceito desenvolvido por Willian Bowen e Derek Bok (2004) na obra “O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade”.

(JACCOUD, 2008). Por conseguinte, argumenta-se que o alcance de resultados condizentes com os preceitos da igualdade de oportunidades (ocupações de cargos/posições de prestígio) nas diferentes esferas da sociedade, e do direito de acesso a bens materiais (educação, saúde, mercado de trabalho) será concretizado a partir da mobilização de ações de cunho específico (JACCOUD, 2008). Nesse contexto, a implementação de políticas públicas específicas conduziria a “[...] respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade” (JACCOUD, 2008, p. 137). Nessa concepção, recomenda-se, assim, ao Estado um papel preponderante no desenvolvimento de políticas públicas que contemplem o combate às discriminações raciais, por meio da promoção da diversidade, da equidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades (DURBAN, 2001).

Em relação aos aspectos apresentados, percebemos que as justificativas para a implantação da política de ação afirmativa no Brasil, modalidade cotas raciais, encontra-se vinculada aos valores atribuídos à justiça social³²⁶, dado o seu efeito nos processos de democratização do acesso à educação, nas IES, e ao seu forte impacto nas discussões travadas no campo político, jurídico e científico (FERES JÚNIOR, 2008). Esse último elemento confere à política de ação afirmativa, especificamente à modalidade cotas raciais implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012, inúmeras conceituações e justificativas distintas para a sua finalidade, as quais, a depender do contexto de sua implementação e dos objetivos estabelecidos no espaço social, podem ocasionar interpretações diferenciadas sobre a sua finalidade e, conseqüentemente, (re)desenhos para a sua aplicação no campo educacional. Isso se dá uma vez que, no art. 5.º, parágrafo 3.º do Decreto n.º

³²⁶ A não utilização do critério de *raça/cor* na definição do público-alvo da política ocultaria os debates sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira – estes reduzir-se-iam a fatores meramente econômicos.

³²⁷ Tendo em vista que as desigualdades existentes entre brancos e negros na sociedade brasileira não podem ser atribuídas, sobretudo, a fatores de ordem econômica, os mecanismos discriminatórios de exclusão aos quais a população negra foi submetida durante anos devem ser considerados como um dos elementos estruturantes das desigualdades nas diferentes esferas da sociedade (MUNANGA, 2014).

³²⁸ Essa expressão foi incorporada ao texto da nossa Constituição (1988) como uma das finalidades da ordem econômica (art. 170) e da redução das desigualdades regionais e sociais e como um dos objetivos da ordem social (art. 193) – o de promover o bem-estar e a justiça sociais.

7.824/2012, que regulamenta a “Lei de Cotas”, preceitua-se que “as instituições federais de educação [...] poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade”. Por outras palavras, as orientações do decreto não inviabilizam a possibilidade de as instituições de ensino adotarem vagas suplementares e/ou modalidades de ações afirmativas diferenciadas, em atendimento às demandas específicas de um dado campo educacional.

Essa proposição nos encaminha em defesa do argumento de que a política de ação afirmativa implementada nos Ifets pesquisados certamente reflete como a finalidade da Lei n.º 12.711/2012 é incorporada pelos agentes elaboradores do PDI em suas práticas institucionais. Esse aspecto se relaciona ao escopo de discussão deste tópico, pois, ao se estabelecer uma relação entre a missão dos Ifets com as concepções de justiça social utilizadas para a adoção da modalidade cotas raciais, torna-se possível identificarmos, a priori, os valores atribuídos à categoria da justiça social nesses espaços, bem como os objetivos e as metas traçadas para o alcance de determinados objetivos. Essa discussão será objeto de mais atenção no tópico a seguir.

Recorreremos às três vertentes de igualdade mencionadas, pois consideramos que estas nos direcionarão ao argumento estruturante, presente nos processos de implementação da política de ação afirmativa no campo educacional dos Ifets. Há também que se reforçar a ideia de que a missão de uma instituição expressa seus valores, bem como a sua posição institucional, as suas escolhas e as suas recusas (BOURDIEU, 2004). Dito isso, passamos à discussão das representações da missão dos Ifets que constam na Tabela 2. Identificamos, em dois institutos, o compromisso com a justiça social aliado ao respeito à diversidade; em outro, encontramos a menção ao respeito à diversidade e à inclusão. Verifica-se a utilização do termo “diversidade” sem vinculação a nenhuma categoria em apenas um instituto.

O conceito de “diversidade” foi incorporado ao campo educacional no decorrer dos anos³²⁹ como tema central nas discussões acerca da formulação e do desenvolvimento de políticas públicas. Sob vertentes teóricas distintas³³⁰, a utilização de tal termo mostrou-se predominante nas ações e nos programas do Governo Federal (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). O emprego de tal conceito no âmbito das discussões sobre as políticas de ação afirmativa sinaliza para dois aspectos que merecem a nossa reflexão. O primeiro refere-se à dimensão que a definição desse conceito assume no plano social, pois “[...] a indiferenciação entre diferença e diversidade” pode provocar o esvaziamento dos debates sobre desigualdade e diferença, já que, ao incorporar a diversidade ao pensamento social, assume-se a concepção de “[...] diversidade sem desigualdade” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17). Nesse sentido, Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz (2013, p. 18) defendem que essa “é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em bases, de maneira a não confluir com a desigualdade”.

O segundo aspecto, não menos importante, aponta para a existência de uma imprecisão na utilização do termo em questão. Tal imprecisão vincula-se ao fato de que o “seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças pluralidades e diversidades, tornando-se [...] uma estratégia política de

³²⁹ Menciona-se o período de 1995-2002 como balizador das discussões sobre políticas focais voltadas para o combate das discriminações, do preconceito e do racismo na esfera pública. Todavia, em termos de realização de ações em atendimento a esse intento, não se registram avanços significativos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013), pois tais ações foram destinadas a públicos específicos, sem uma reorientação das ações (MOEHLECKE, 2009). O período pós-Conferência de Durban, mais especificamente entre os anos de 2003 a 2010, destaca-se pela realização das primeiras ações concretas em prol da população negra. Por exemplo, podemos citar a aprovação da Lei n.º 10.639/2003; a criação da Seppir, extinta em 2016 e da Secad, em 2004; e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei n.º 12.288/2010 (HERINGER, 2006; 2014; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

³³⁰ Entre elas, a perspectiva multiculturalista, a qual Kabengele Munanga (2014, p. 35) define “como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre si”. No campo educacional, o debate em torno do multiculturalismo tem se propagado a partir de três aspectos que demarcam os significados oscilantes e as diferenciações existentes. São eles: o reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos na sociedade; a defesa de uma visão mais essencialista e dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; e a articulação ou não das desigualdades econômicas às diferenças culturais (MOEHLECKE, 2009).

esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17). As autoras argumentam, assim, que tal aspecto deixa implícita a ideia de “que o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18), sem o estabelecimento de relações de poder, privilégios e/ou hierarquias.

Esse argumento suscita uma “[...] visão ingênua de diversidade ao celebrar nossas diferentes origens [...] sem, contudo, considerar as relações desiguais de poder que se estabeleceram historicamente [...]” (MOEHLECKE, 2009, p. 482). Por meio dessa abordagem, certamente se mascaram os mecanismos discriminatórios e legitima-se o racismo institucional, inviabilizando-se, assim, as discussões sobre desigualdades raciais na sociedade brasileira. Nesse sentido, Thula Rafaela de Oliveira Pires (2013) defendem que o uso do termo “diversidade”, a partir da ótica descrita, deve ser precedido de uma reflexão, visto que a sua utilização pode descaracterizar um dos objetivos da política de ação afirmativa – o de fomentar as discussões sobre a questão racial nas diferentes esferas da sociedade.

A partir das formulações teóricas mencionadas, evidencia-se que o termo em questão se vincula a múltiplos sentidos, não necessariamente idênticos e/ou complementares (MOEHLECKE, 2009). Estes, a depender do campo onde os debates e as disputas são travados, expressam os valores e os objetivos que se almeja alcançar com a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012 no âmbito institucional. Contudo, sem dúvida, o que define a prevalência ou não da utilização de determinado sentido e da adoção de determinadas vertentes teóricas são os jogos de interesses advindos dos agentes detentores de um maior volume de capital no campo (BOURDIEU, 2004) onde são travadas as discussões sobre diversidade. Esse aspecto viabiliza a utilização do termo “diversidade” de forma distinta nos diferentes campos – por exemplo, no plano jurídico, a diversidade demarca o reconhecimento das identidades, configura-se uma questão de justiça social e insere-se como um dos aspectos da política de ação afirmativa; já no plano político, o reconhecimento dela conduz à proteção das minorias no sentido amplo (MUNANGA, 2014).

No campo educacional, Sandra Moehlecke (2009), a partir da análise da posição do MEC sobre a questão da inserção do termo “diversidade” na agenda do Governo Federal, no período de 2003-2006, evidenciou essa utilização a partir de três perspectivas distintas. São elas: ora o conceito está associado à ideia de inclusão social, ora a ações afirmativas, ora a políticas das diferenças. Convém exemplificarmos cada uma delas, pois estas se relacionam às representações expressas na missão dos Ifets pesquisados.

A preocupação com a inclusão social encontra-se articulada ao objetivo das políticas sociais de cunho compensatório, destinadas aos indivíduos em situação de pobreza e de vulnerabilidade social. A democratização do acesso à educação aos beneficiários dessas políticas cumpriria o papel fundamental de amenizar e/ou diminuir as desigualdades sociais da sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2009). Diferentemente, a política de ação afirmativa, cuja modalidade de costas raciais é uma das mais recorrentes no campo educacional, baseia-se no entendimento de que:

[...] a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente, e tampouco à exploração resultante do modo de produção capitalista (MOEHLECKE, 2009, p. 480).

Consideram-se, nesse contexto, as desigualdades raciais como decorrentes do *modus operandi* da sociedade, tanto na esfera econômica como no âmbito das relações sociais. Dessa maneira, compreende-se que as formas contemporâneas de discriminação atribuídas a determinados grupos étnicos, raciais e de gênero “[...] também contribuem para as desigualdades de oportunidades no acesso a bens e serviços” pelos grupos minoritários (MOEHLECKE, 2009, p. 480). Essa proposição justifica a referência, na política de ação afirmativa, em suas diferentes modalidades, ao pertencimento a um grupo social, em vez da garantia de um direito centrada experiência do indivíduo (MOEHLECKE, 2009).

A propósito da última perspectiva referida, na qual se vincula o termo “diversidade” às políticas de diferenças, Antonio Flavio Barbosa Moreira (2002) lista

duas visões antagônicas. A primeira parte do princípio de que a natureza é diversa, o que ocasiona a existência de diferentes grupos e culturas. Esse aspecto deve ser celebrado e valorizado – não se consideram, nessa concepção, quaisquer distinções de superioridade de um grupo em relação ao outro. A segunda visão se contrapõe a essa primeira, ao se ponderar o processo de produção das diferenças na sociedade brasileira, a partir das relações de poder estabelecidas entre os grupos. Advoga-se a necessidade do reconhecimento da diferença como uma luta política, em prol da valorização e da afirmação de identidades (MOREIRA, 2002).

As formulações teóricas apresentadas em relação ao termo “diversidade” se articulam, em nosso entender, às representações expressas acerca da missão dos Ifets, em decorrência de dois aspectos distintos. O **primeiro** refere-se ao fato de que, predominantemente, em três menções, associa-se o compromisso dos institutos com o respeito à diversidade, o que pode sinalizar, a partir das concepções mencionadas, um possível reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, a valorização destas no âmbito institucional, por meio do desenvolvimento de ações que promovam, de fato, a inclusão dos grupos minoritários. O **segundo** aspecto está ligado à utilização do termo “diversidade” para a ideia de integração. A palavra “integração”, segundo o “Dicionário Houaiss” (2011), remete à formação de um único corpo social harmônico ou à adaptação a um grupo. Isso nos conduz ao entendimento de que, ao propor essa integração, desconsidera-se o reconhecimento das diferenças, tendo em vista que, a partir da expressão “adaptar-se a um grupo”, preconiza-se a inserção dos agentes em uma estrutura de sociedade já existente, sem possibilidade de quaisquer subversões das práticas vigentes.

Em suma, a discussão sobre esses dois aspectos nos encaminha para o objetivo de identificar como o compromisso dos Ifets com a inclusão e o respeito à diversidade se materializa por meio dos objetivos e das metas propostos nos PDIs. Argumentamos que esse elemento é algo estruturante, uma vez que se recomenda, nos documentos orientativos de elaboração, que se estabeleça uma coerência entre a missão institucional e as ações delineadas para o seu alcance. Pressupomos, desse modo, que, em atenção a essa recomendação, os valores e as representações expressos na definição da missão dos Ifets certamente

impulsionaram as tomadas de decisão em relação às ações que foram propostas para a implementação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, em âmbito institucional. Em observância a esse aspecto, abordaremos, no tópico a seguir, como os objetivos e as metas traçadas nos PDIs (2014-2019) dos Ifets pesquisados se vinculam à política de ação afirmativa que está em pauta neste trabalho.

4.3 Objetivos e metas traçadas nos PDIs (2014-2019)

Convém destacarmos que os Ifets “gozam de autonomia, administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar” (art. 1.º da Lei n.º 11.892/2008), especialmente no que tange à definição dos objetivos e das metas traçadas para o alcance da sua missão institucional e responsabilidade social. Sendo assim, o estabelecimento das metas nesse espaço social advém da incorporação de práticas sociais distintas e distintivas³³¹. Introjetadas na forma de *habitus*, “categorias de percepção”³³², essas práticas são as responsáveis pelo direcionamento das tomadas de decisão e das escolhas dos agentes por determinadas iniciativas (BOURDIEU, 1996), as quais, a depender da posição ocupada por esses atores no campo educacional, podem contribuir ou não para o alcance de uma postura inclusiva e que respeite a diversidade.

Ao propor uma discussão sobre a finalidade dos Ifets, Eliezer Pacheco (2015) nos adverte sobre os sentidos que a inclusão assume nesse contexto educacional. Para o autor (2015, p. 10), tal conceito não se resume meramente à inserção dos sujeitos “[...] em uma sociedade desigual, reprodutora de desigualdades”. Pacheco (2015) argumenta a necessidade da vinculação da inclusão a uma ação educadora comprometida com o combate a todas as formas de

³³¹ Referimo-nos à utilização dessa terminologia para ponderarmos que cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* produzidos pelos condicionamentos sociais (BOURDIEU, 1996).

³³² Constituídas socialmente, essas categorias são designadas pelas operações mentais dos agentes, de modo que, ao mesmo tempo em que são estruturadas, têm poderes estruturantes de instituir formas de diferenciações sociais entre os grupos (BOURDIEU, 1996).

preconceito e discriminação. Nesse contexto, as políticas de inclusão, entre elas a política de ação afirmativa, se apresenta como um dos instrumentos não apenas para “[...] coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tende a se perpetuar” (GOMES, 2007, p. 58) na sociedade na forma de racismo institucional e/ou violência simbólica. Destarte, assim como a concretização da igualdade de oportunidades no acesso à educação vincula-se a um dos objetivos da política de ação afirmativa, a desconstrução do ideário de democracia racial e o reconhecimento das práticas discriminatórias incorporadas a partir das concepções de supremacia de um grupo social em relação ao outro (GOMES, 2007) são extremamente importantes.

Assim sendo, a política de ação afirmativa voltada para a inclusão dos grupos minoritários configura-se como uma política pública de distribuição de condições materiais e de construção de condições simbólicas de valorização e inserção da população negra na estrutura social brasileira (PIRES, 2013). Por conseguinte, compreende-se que a sua implantação pode ser realizada de diferentes formas, a depender do contexto da implementação e do intento que se almeja alcançar com tal política. Os processos de implementação de políticas públicas constituem uma arena de embates e disputas entre diferentes agentes, em prol de interesses diversos. Sendo assim, cada agente inserido em um determinado espaço social tende a agir de acordo com os princípios e as regras impostas na estrutura do campo. Por intermédio desse contexto, são incorporadas as disposições, os interesses e/ou desinteresses (BOURDIEU, 2004) por determinadas iniciativas de modalidade de ação afirmativa.

Dito isso, apresentaremos, na sequência, os objetivos e as metas traçadas nos PDIs (2014-2019) dos Ifets pesquisados, a fim de identificarmos como as ações delineadas nesse documento de gestão se vinculam à política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada a partir da “Lei de Cotas”. Para tanto, são apresentados, no Quadro 5, os objetivos e as metas que constam nos PDIs das instituições e que se referem a atividades de ensino, área sobre a qual recai o foco da referida lei.

Quadro 5 - Objetivos e metas traçados nos PDIs (2014-2019) dos Ifets

Institutos	Objetivos	Metas
IFB	Implantar políticas educacionais que visem reduzir a evasão e a retenção dos estudantes.	Desenvolver ações que tratem das dimensões individuais, institucionais e sociais.
IFRS	Consolidar o processo de ingresso de discentes.	Capacitar as comissões permanentes dos <i>campi</i> para aplicação da política de ingresso do discente.
	Consolidar a Política de Assistência Estudantil.	Fomentar as ações de inclusão de forma articulada com os Napnes dos <i>campi</i> .
IFFAR	Consolidar, ampliar e aprimorar as políticas de inclusão.	Garantir a existência, atuação e consolidação de núcleos inclusivos (Napnes e Neabs) em todos os <i>campi</i> .
	Atender na integralidade à comunidade acadêmica no que tange as questões de inclusão.	Implementar programa de auxílio estudantil, com vistas a estimular a permanência dos estudantes cotistas.
		Reservar nos editais de Ensino, Pesquisa e Extensão 10% das vagas para os projetos cujo foco esteja nas políticas inclusivas e afirmativas.
	Valorização da diversidade étnico-racial.	Implementação da Lei n.º 10.639/2003 nos currículos dos cursos ofertados.
IFMG	Desenvolvimento de estratégias que possibilitem a permanência dos estudantes carentes sem permitir o afrouxamento dos critérios de desempenho acadêmico.	Fortalecimento e aperfeiçoamento dos programas de monitoria, tutoria e acompanhamento pedagógico.
	Desenvolvimento de políticas de combate à evasão e retenção, com base na análise sistemática de dados.	Concessão de bolsas de iniciação científica, extensão e monitoria, entre outras, por mérito acadêmico.
IFPA	Fortalecer as políticas de acesso, permanência e inclusão social.	Atender aos alunos com especificidades e/ou desigualdades educacionais.
		Criar os Napnes e Neabs em todos os <i>campi</i> .

	Proporcionar o ingresso de estudantes de forma democrática, respeitando as políticas nacionais e as peculiaridades para a adoção de ações afirmativas.	Ampliar em 10% a reserva de vagas para as cotas sociais.
IFRO	Desenvolver, apoiar e incentivar ações, programas e projetos que contribuam para a criação de um ambiente escolar que promova a diversidade, com respeito às diferenças existentes entre as pessoas, quanto a <i>raça</i> /etnia, gênero/diversidade sexual e pessoas com necessidades especiais.	Promover ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais, que eliminem atitudes relacionadas com o <i>bullying</i> no ambiente escolar.
		Desenvolver ações de inclusão com vistas à acessibilidade dos discentes com deficiência.
IFTO	Aumento do número de vagas nos cursos ofertados.	Compromisso com a justiça social, equidade e com a valorização da diversidade étnico-racial.
IFAL	Assegurar aos estudantes condições de permanência e conclusão com êxito.	Oferta de reforço escolar para estudantes com rendimento insuficiente.
	Criar condições físicas e pedagógicas para atender às demandas das pessoas com necessidades específicas.	Não localizada.
IFS	Promover a articulação entre todos os programas, políticas e ações inclusivas, visando ao seu fortalecimento e a continuidade de estudos dos beneficiários.	Construção de um plano de trabalho que integre os programas, políticas e ações inclusivas.
		Redução de barreiras educativas por meio de políticas inclusivas.
	Implantar um programa de diagnóstico e controle da evasão e retenção, como estratégia de autoavaliação e melhoria dos indicadores acadêmicos.	Minimização em 50% da ocorrência de evasão e retenção.
IFCE	Reduzir as taxas de evasão e retenção de alunos.	Aumento do índice de permanência e êxito dos alunos por meio do fortalecimento e reestruturação do planejamento, acompanhamento e avaliação

		das ações pedagógicas.
	Dotar os <i>campi</i> de infraestrutura e condições pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiências.	Criar e/ou estruturar os Napnes em todos os <i>campi</i> .
IFPE	Promover novas formas de acesso dos estudantes.	Não localizada.
	Ampliar o atendimento a pessoas com necessidades específicas.	Não localizada.
	Consolidar as ações de permanência e êxito.	Não localizada.
IFMA	Intensificar as ações de fomento à inclusão e o respeito à diversidade.	Reservar, no mínimo, 15% das vagas dos programas e projetos pedagógicos para estudantes com deficiência, afrodescendentes e indígenas.
	Constituir e fortalecer os Núcleos e projetos de fomento à inclusão e à diversidade.	Instituir os núcleos em 100% dos <i>campi</i> .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos PDIs (2014-2019), entre junho e julho de 2019.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo proposto neste tópico de discussão, agrupamos os dados expressos no Quadro 5 em duas categorias. Na **primeira**, optamos por incluir os objetivos e as metas que não apresentam vinculação direta com a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets por meio da Lei n.º 12.711/2012. Na **segunda** categoria, direcionamos o nosso foco de discussão especificamente para as metas estruturantes nos processos de implementação da referida lei nesse espaço social.

Em relação à primeira categoria, destacamos como uma das metas a redução das taxas de evasão e retenção³³³, por intermédio da implantação de políticas educacionais com foco nas dimensões individuais, institucionais e sociais. Inferimos que a menção a esse objetivo pode ter sido impulsionada em observância aos termos do Acórdão n.º 506/2013 do Tribunal de Contas da União (TCU), firmado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e os Ifets, cuja

³³³ Esse aspecto foi mencionado pelos institutos IFB, IFS e IFCE.

finalidade consistia na realização de um diagnóstico de informações acerca dos estudantes e dos Cursos Técnicos propensos à evasão de estudante e na elaboração de metas e estratégias para o enfrentamento de tal problemática. No documento, recomendava-se que os institutos realizassem um levantamento e, em seguida, uma análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios e/ou normatização/regulamentação do Pnaes a outras linhas de atuação³³⁴, de modo a contemplar o atendimento aos estudantes com risco de evasão nos diferentes níveis de ensino ofertados.

Em atenção a essa recomendação do TCU, a Setec, no ano de 2015, por meio da Nota Informativa n.º 138, estabeleceu que todas as instituições vinculadas à RFEPCT, entre elas os Ifets, deveriam elaborar um plano estratégico, a partir do diagnóstico das causas da evasão e retenção, que contemplasse a implementação de políticas e ações voltadas para a permanência e o êxito dos estudantes. Para o acompanhamento das ações que seriam desenvolvidas nesse plano, instituiu-se, via Portaria n.º 23/2015, a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal.

Em relação a esse aspecto, destacamos que o atendimento à recomendação da Setec foi identificado nos PDIs consultados a partir das seguintes ações propostas: oferta de reforço escolar para estudantes com rendimento insuficiente³³⁵; aumento do índice de permanência e êxito dos estudantes por meio do fortalecimento, da reestruturação do planejamento e da avaliação das ações pedagógicas³³⁶; e atendimento aos estudantes com especificidades e/ou desigualdades educacionais³³⁷.

Em relação às metas direcionadas à inclusão, destaca-se, com maior ênfase, as voltadas para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais. São elas: o desenvolvimento de ações com vistas à acessibilidade dos

³³⁴ De acordo com o inciso I do Decreto n.º 7.234/2010, são áreas de atuação do Pnaes: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

³³⁵ Meta proposta pelo IFAL.

³³⁶ Meta proposta pelo IFCE.

³³⁷ Meta proposta pelo IFPA.

estudantes com deficiência³³⁸; a redução das barreiras educativas³³⁹; e a criação de condições físicas e pedagógicas para atender às demandas do público-alvo³⁴⁰ em questão. Para o desenvolvimento dessas ações, foi enfatizada a necessidade de implantação e/ou consolidação das atividades dos núcleos inclusivos nos *campi* dos Ifets³⁴¹. No âmbito da Rede Federal, a criação desses núcleos, entre eles o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne), foi fomentada em atendimento às ações do Programa Tec Nep³⁴², voltado à profissionalização dos sujeitos com deficiência. Esse núcleo é um dos instrumentos balizadores das ações inclusivas nos Ifets.

Foram esboçadas também ações de inclusão ligadas à categoria das metas estruturantes nos processos de implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos Ifets. Podemos destacar, entre elas, a criação e/ou consolidação dos Neabs nos *campi* dos institutos³⁴³. Convém ressaltarmos que essa meta figura no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) como uma das ações recomendadas para a modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica.

O foco de atuação dos Neabs se direciona para a promoção da igualdade racial. Os resultados obtidos nos Ifets com a implantação desse núcleo têm se mostrado exitosos³⁴⁴, especificamente no que diz respeito à consolidação das ações de implementação da Lei n.º 10.639/2003, à formação de professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) e ao monitoramento da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada no campo educacional (FERREIRA; COELHO, 2019).

³³⁸ Meta proposta pelo IFRO.

³³⁹ Meta proposta pelo IFS.

³⁴⁰ Meta proposta pelo IFAL.

³⁴¹ Meta proposta pelos institutos: IFFAR, IFPA, IFCE e IFMA.

³⁴² Instituído no ano de 2000, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e a Secretaria de Educação Especial. Foi reformulado em 2010, em uma ação conjunta com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁴³ IFB, IFCE, IFMG, IFPE, IFRO e IFS.

³⁴⁴ Conferir Ferreira e Coelho (2019).

No entanto, devemos considerar que desafios precisam ser superados para uma maior legitimidade dos Neabs no planejamento das ações institucionais. Como mencionamos na Seção III, essa problemática está ligada à inserção dos membros desse núcleo nos processos de elaboração do PDI. Inferimos que a vinculação desses agentes a esses núcleos certamente contribuiria para a difusão e a produção de conhecimentos sobre a temática Erer. Isso geraria um impacto positivo na incorporação de discussões importantes ao PDI.

Além disso, consideramos importante destacar que, na consulta aos PDIs dos Ifets pesquisados, identificamos dois institutos³⁴⁵ que, embora possuam o Neab institucionalizado via Portaria³⁴⁶, no período que antecede os processos de elaboração do PDI, não fizeram constar nesse documento de gestão quaisquer menções a esse núcleo. Essa ausência constitui um aspecto dissonante, se levarmos em conta que, nos dois Ifets, o Napne encontra-se incorporado ao documento como o único núcleo responsável pelas ações inclusivas no âmbito institucional. Seria isso o reflexo de um ato desinteressado por parte dos agentes elaboradores do PDI? As formulações teóricas de Pierre Bourdieu (1996, p. 138-152) evidenciam que “os agentes não realizam atos gratuitos [...]; por trás da aparência piedosa e virtuosa do desinteresse, há interesses sutis e camuflados [...]”. Podemos presumir, desse modo, que os agentes elaboradores do PDI são dotados de um senso prático³⁴⁷, que, incorporado na forma de *habitus*, lhes possibilita agir estrategicamente, de acordo com os seus interesses, sem nenhuma reflexão e/ou necessidade de determinação (BOURDIEU, 1996).

Nos PDIs consultados, identificamos também quatro metas que se relacionam diretamente ao cumprimento da missão dos Ifets (promoção da justiça social, da equidade, do respeito à diferença e à diversidade) e aos objetivos da política de ação afirmativa³⁴⁸. Tais metas são: implementação da Lei n.º

³⁴⁵ Referimo-nos ao IFRO e ao IFS. Neste último, registra-se, no ano de 2015, uma revisão no documento; todavia, não identificamos alteração no tocante ao aspecto mencionado.

³⁴⁶ Portaria n.º 052/2013, que aprova o regulamento do Neab do IFRO, e Portaria n.º 1.748/2012, que institui o do IFS.

³⁴⁷ Sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (BOURDIEU, 1996).

10.639/2003³⁴⁹; desenvolvimento de ações voltadas para a Erer³⁵⁰; reserva de 10% das vagas em todos os editais da área de Ensino, Pesquisa e Extensão para os projetos que abordam a temática de políticas inclusivas e ações afirmativas³⁵¹; e aumento do número de vagas nos cursos ofertados³⁵². As três primeiras a serem executadas³⁵³ inserem-se como ações que contribuirão para a desconstrução de estereótipos, para a formação de atitudes positivas, para a transformação de comportamentos e para a incorporação de valores de respeito e reconhecimento da história e cultura da população negra (BRASIL, 2004).

Entretanto, convém ponderarmos que, embora o desenvolvimento de ações voltadas para a Erer se apresente como uma meta cujo foco de atuação se direciona para a afirmação da identidade negra e para o combate ao preconceito e à discriminação racial, a forma como essa proposta encontra-se estabelecida no PDI sinaliza para outro entendimento. A razão para tanto tem que ver com o fato de que é estabelecida uma relação entre tais ações e a eliminação de “atitudes relacionadas com o *bullying* no ambiente escolar” – ou seja, vinculam-se possíveis situações de racismo estrutural³⁵⁴ ao *bullying*³⁵⁵ como se fossem duas faces de uma mesma moeda. Tal compreensão inviabiliza que as práticas discriminatórias sejam evidenciadas e combatidas no âmbito institucional.

³⁴⁸ Partimos do entendimento da sua finalidade como uma política de valorização da identidade negra (construção de condições simbólicas) e de promoção da igualdade de oportunidades (distribuição de condições materiais).

³⁴⁹ Meta proposta no IFFAR.

³⁵⁰ Meta proposta no IFRO.

³⁵¹ Meta proposta pelo IFFAR.

³⁵² Meta proposta no IFTO.

³⁵³ Referimo-nos a esse aspecto, pois, a despeito dos avanços obtidos com os processos de implementação da Lei n.º 10.639/2003, desafios ainda precisam ser superados. Consultar, a esse respeito, os trabalhos Coelho e Soares (2016); Coelho e Coelho (2018).

³⁵⁴ Partimos da concepção de “racismo estrutural” como algo que se desenvolve nas entranhas da organização econômica e política da sociedade brasileira. Dessa forma, não pode ser considerado como um fenômeno patológico, que expressa algum tipo de anormalidade; esse racismo estrutural integra as relações interpessoais e institucionais por ser assegurado pela própria estrutura da sociedade e do Estado (ALMEIDA, 2018).

³⁵⁵ O fenômeno do *bullying* “[...] se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos” (FANTE, 2005, p. 21). As características externas dos indivíduos podem ser consideradas como causas para explicar tais comportamentos. Todavia, estas não podem ser consideradas o fator central da sua ocorrência (FANTE, 2005).

Duas metas identificadas nos PDIs dos Ifets pesquisados são direcionadas aos beneficiários da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012. São elas: a reserva de, no mínimo, 15% das vagas dos programas e projetos pedagógicos institucionais para os estudantes com deficiência³⁵⁶, afrodescendentes e indígenas³⁵⁷; e a implementação do programa de auxílio estudantil com vistas a estimular a permanência dos estudantes cotistas³⁵⁸. Essa última meta tem sido referida, em pesquisas como as de Joana Célia dos Passos (2015), Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Ana Luisa Alves Cordeiro e Maria Lúcia Rodrigues Müller (2016), em defesa do argumento de que, para além da democratização do acesso, por meio da política de ação afirmativa, ações específicas para a permanência e o êxito dos estudantes cotistas precisam ser desenvolvidas no campo educacional. Contudo, o alcance desse objetivo não se resume meramente à oferta de auxílios financeiros, coordenados pelo Pnaes. Os aspectos pedagógico e cultural devem ser considerados para a efetivação de ações estruturantes para a realidade dos estudantes cotistas negros, uma vez que o preconceito e o racismo coabitam nas estruturas dos diferentes espaços sociais, independentemente da situação econômica (PASSOS, 2015), e se reproduzem nas práticas incorporadas pelos agentes no campo educacional, ocasionando barreiras, materiais e simbólicas (CARVALHO, 2002), que impedem a permanência e, conseqüentemente, o êxito dos estudantes de *raça/cor* negra nas instituições de ensino.

José Jorge Carvalho (2002) discorre sobre essa problemática e argumenta sobre a “dupla condição fragilizadora” vivenciada pelos estudantes negros ao ingressarem no ensino brasileiro. Para o autor, esse percurso pode ser exemplificado por duas etapas: uma denominada de “irrelevância” e a outra de “carência”. A primeira deve-se ao fato de que grande parte dos saberes adquiridos pelos estudantes negros até o vestibular perde importância no campo educacional.

³⁵⁶ Importante destacar que, na Lei n.º 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/2012, inclui-se essa categoria de “beneficiário”.

³⁵⁷ Meta proposta pelo IFMA.

³⁵⁸ Meta proposta pelo IFFAR.

Desse modo, para uma inserção exitosa nesse espaço social, esses estudantes teriam que decodificar e incorporar novos códigos da cultura acadêmica³⁵⁹. Todavia, eles não estariam aptos a decifrar tais códigos, pois estes se apresentam totalmente distintos dos utilizados no convívio social³⁶⁰ desses indivíduos. Essa situação de carência por parte dos estudantes, denominada como “segunda etapa da fragilização” da incorporação de um capital cultural específico (habilidades linguísticas, postura, preferências e comportamentos), dificultaria a obtenção lucros simbólicos no campo educacional (CARVALHO, 2002).

Essa obtenção remete-nos a uma das metas descritas nos PDIs consultados: a concessão de bolsas de iniciação científica, extensão e monitoria, entre outras modalidades, com base no critério de mérito acadêmico³⁶¹. Trata-se de um aspecto estruturante nas justificativas das posições contrárias à adoção da modalidade cotas raciais nas instituições de ensino. “Proferido como se fosse científico e neutro” (GOMES, 2009a, p. 201), o discurso do mérito sinaliza, na realidade, as artimanhas do racismo institucional pautado nas “concepções políticas e ideológicas” (GOMES, 2009a, p. 201).

Por conseguinte, em nosso entendimento, ao se propor como meta a oferta de bolsas como as mencionadas, por intermédio do critério de mérito acadêmico, atribui-se aos estudantes um traço distintivo (BOURDIEU, 1996) que segrega os tidos como capazes e merecedores dessa concessão³⁶². Para Pierre Bourdieu (1996, p. 38),

³⁵⁹ “Compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram atribuídos a universidade em seus principais eixos de atuação: Ensino, Pesquisa e Extensão, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa” (PASSOS, 2015, p. 166).

³⁶⁰ Como aponta Bourdieu (2007, p. 56), “[...] a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetiva falada pelas diferentes classes sociais [...]”.

³⁶¹ Meta proposta pelo IFMG.

³⁶² François Dubet (2004) argumenta que, nas sociedades democráticas, o mérito é um dos princípios essenciais da justiça escolar. Para o autor, nesse contexto, considera-se a escola justa na medida em que cada aluno inserido nesse *espaço social* obtém sucesso em função do seu trabalho e de suas qualidades. Contudo, pressupõe-se que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição em igualdade de condições; desconsidera-se, nesse percurso, que a competição não se apresenta igualmente justa. Nesse sentido, Dubet (2004), ao estabelecer uma comparação da justiça meritocrática a uma espécie de justiça esportiva, pondera que seria necessário, *a priori*, garantir a todos os competidores o conhecimento das regras do jogo para posteriormente incorporá-los em

[...] a classificação escolar é sempre [...] um ato de ordenação. Ela institui uma diferença social de estatuto [...] os eleitos são marcados, [...] separados dos comuns mortais por uma diferença de essência, são legitimados e consagrados para dominar.

Dadas essas considerações, podemos afirmar que, ao se estabelecerem sistemas de classificação por mérito para a concessão de bolsas de iniciação científica, extensão e monitoria, entre outras modalidades, desconsideram-se as desigualdades decorrentes do acúmulo do capital cultural valorizado no campo educacional entre os estudantes das diferentes classes sociais. Além disso, legitimam-se as aptidões como mera consequência do esforço individual. A instituição escolar, ao operar “[...] uma seleção que, sob as aparências da equidade formal, sanciona e consagra as desigualdades reais [...] contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 58), a partir dos critérios de classificação por mérito. Para a subversão desse quadro de exclusão, faz-se necessário que o estudante decifre e incorpore os códigos da cultura acadêmica, ou seja, cabe a ele aprender “o ofício de estudante, afiliar-se”³⁶³ (COULON, 2017, p. 1247) aos valores, princípios e regras legitimados no campo educacional, de modo a “não ser eliminado” dos sistemas de classificação e seleção.

Dito isso, convém ressaltarmos que uma das metas previstas no PDI do IFRO faz uso de um aspecto estruturante do Decreto n.º 7.824/2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711/2012: trata-se da possibilidade de as instituições de ensino instituírem vagas suplementares (art. 5.º, inciso III). Essa possibilidade permitiu ao IFRO instituir uma ampliação de 10% das vagas ofertadas para as cotas sociais. Esse aspecto sinaliza para a concepção de que o aumento do número de vagas com base no critério exclusivamente econômico certamente possibilitaria o acesso dos estudantes, independentemente da *raça/cor*, em maior proporção.

igualdade de condições nas disputas. Segundo o autor, isso não ocorre no âmbito escolar, pois são ofertados, aos diferentes grupos sociais, sistemas escolares distintos e desiguais.

³⁶³ Na acepção de Alain Coulon (2017, p. 1247), “[...] um estudante afiliado sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida [...]”. Ele começa a categorizar o mundo intelectual no qual se encontra inserido da maneira como seus professores esperam que ele faça.

Entretanto, esse argumento apresenta-se ardiloso, se considerarmos, ao longo dos anos, o contexto de formação das desigualdades na sociedade brasileira e a complexidade das relações raciais (PASSOS, 2015). Assim sendo, a concessão de bolsas por mérito acadêmico se distancia, em nosso entender, de uma concepção justa de acesso à educação, com base nos valores da igualdade de oportunidades. De fato, ao conceder aos beneficiários esse direito, não se reconhecem as condições desiguais (PASSOS, 2015) produzidas e reproduzidas no campo educacional. Ao se propor, por meio da Lei n.º 12.711/2012, a adoção da modalidade cotas raciais, almeja-se a promoção da igualdade material, a redistribuição de bens sociais e o reconhecimento e a valorização da diversidade³⁶⁴.

Ainda no contexto das discussões sobre a implementação da “Lei de Cotas”, uma meta encontrada no PDI do IFRS merece a nossa atenção. Referimo-nos à necessidade de capacitação das comissões permanentes dos *campi* para a aplicação da política de ingresso dos estudantes. Esse aspecto nos remete aos dados obtidos por Luana Rocha da Silva (2014) em pesquisa sobre a implementação da Lei n.º 12.711/2012 no âmbito do IFRS. A partir desse estudo, Silva (2014) propôs uma análise do impacto dessa política de ação afirmativa para a diminuição da desigualdade racial. A pesquisadora discorreu sobre a forma como a política foi construída em âmbito institucional e sobre como os debates e jogos de interesses travados entre os agentes influenciaram os processos de implementação da referida lei nesse espaço social. Referimos, na sequência, alguns elementos apontados pela pesquisadora, com a finalidade de desenvolver a nossa proposta de discussão sobre a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets pesquisados e a disposição da Lei n.º 12.711/2012 nos PDIs.

Em primeiro lugar, Silva (2014) destaca, em sua análise do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, que desde o período de construção e

³⁶⁴ Embora o argumento da diversidade não seja utilizado comumente no contexto brasileiro como justificativa para a adoção da reserva de vagas nas instituições de ensino, este se pauta pela concepção de que todos os grupos sociais devem estar representados na sociedade democrática e nos setores de prestígio e poder (FERES JÚNIOR, 2007).

aprovação da política de ação afirmativa nesse instituto adotou-se uma abordagem sistêmica da temática étnico-racial. A pesquisadora ressalta que, apesar de a política ter sido aprovada no ano de 2014 pela Resolução n.º 022, a sua construção estava sendo pensada desde o ano de 2011. Silva (2014) refere ainda, que, com a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, os debates em torno da consolidação de tal política no IFRS foram incorporados com maior ênfase à agenda institucional, por intermédio da articulação dos membros do Napne e Neab.

Outro aspecto elencado pela autora (2014) refere-se ao fato de que, nos debates travados em prol da construção da política de ação afirmativa no referido instituto, identificou-se maior ênfase nas discussões propostas pelo Napne em defesa dos direitos dos estudantes com necessidades especiais. No entendimento da pesquisadora, trata-se de conjugar a temática racial aos desafios da inclusão das pessoas com deficiência, de forma articulada à proposta da política e sem quaisquer disputas pela centralidade destas no documento. Esse elemento, para Silva (2014), pode ser visto como algo estruturante para a definição das concepções incorporadas ao texto da proposta, uma vez que estas sofrem, direta ou indiretamente, a influência dos princípios defendidos pelos agentes formuladores da política no âmbito institucional.

Estamos de acordo com essas ponderações da pesquisadora e com a ideia de que os valores incorporados aos processos de implementação da “Lei de Cotas”, quando operacionalizados pelos agentes formuladores da política, evidenciam a forma como esta vem sendo executada no campo educacional e quais os objetivos que se almejam com a sua adoção. Os dados mostrados no estudo de Silva (2014) diagnosticam um despreparo por parte do IFRS para executar a “Lei de Cotas”, ou seja, para identificar o público-alvo beneficiário dessa modalidade de ação afirmativa³⁶⁵ e compreender os seus objetivos. A instituição deixa, assim, de enxergar plenamente tal política como uma ação que visa ao combate ao

³⁶⁵ Esse aspecto remete à concepção incorporada às práticas sociais da suposta dificuldade de classificação dos indivíduos por *raça/cor* no Brasil, em virtude do elevado grau de miscigenação existente na sociedade brasileira.

preconceito e/ou à discriminação racial e à eliminação das desigualdades raciais existentes na sociedade.

Em outro estudo, realizado por Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa (2015) sobre a trajetória das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro, foi conduzido a partir da análise de aplicação da Lei n.º 12.711/2012 em Universidades Federais, entre elas a UFRRJ. Segundo os autores, a implementação de tal lei nas IES pesquisadas ainda ocorre sem a devida preocupação com público-alvo das políticas, que são beneficiários socialmente discriminados. Argumenta-se, na referida pesquisa, que a questão da institucionalização, por meio da legislação federal, deve ser pensada para além do quantitativo da reserva de vagas. Os pesquisadores enfatizam a necessidade de se atentar para a forma como a lei tem sido implementada – dito de outro modo, eles chamam a atenção para a necessidade de interrogar quais os efeitos práticos das políticas afirmativas “numa estrutura universitária cuja dinâmica de produção e difusão do conhecimento científico ainda ocorre sob a lógica perversa do racismo e da exclusão social” (OLIVEIRA; COSTA, 2015, p. 09).

Nesse contexto, entende-se que a política de ação afirmativa implementada mais comumente no campo educacional – a da modalidade cotas raciais – integra o quadro das políticas públicas voltadas para o combate não somente às “manifestações flagrantes de discriminação, mas também à discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural enraizada na sociedade [...]”. Essa política assume, assim, um caráter de cunho pedagógico, pois, para além da garantia da reserva de vagas com base no critério de *raça/cor*, propõe-se como uma das metas das cotas raciais “observância dos princípios do pluralismo e da diversidade e o engendramento de transformações nas práticas sociais” (GOMES, 2007, p. 51).

Entretanto, conforme já foi apontado em vários estudos, os processos de formulação, implantação e implementação de políticas públicas, entre elas a de ação afirmativa, é uma arena de embates e disputas entre os diferentes grupos inseridos nos espaços sociais³⁶⁶. Nesse contexto, quando das tomadas de decisão em prol da

³⁶⁶ Neusa Chaves Batista (2015) ao analisar os embates e disputas estabelecidas no Conselho Universitário da UFRS, no período de avaliação do Programa de Ação Afirmativa implantado em

implantação ou não de uma política pública, são estabelecidos acordos, entre os agentes, em atendimento aos interesses e às demandas dos grupos com maior poder de movimentação no campo no qual se almeja implementar dada política.

Entende-se também que, embora a implantação de diferentes políticas públicas se constitua, em grande, parte por características semelhantes e seja intermediada pelos diferentes entes estatais, a sua conformação ou não dependerá do contexto político e social ao qual esta se vincula e no qual será implementada (SARAVIA, 2006). Destarte, os processos de implementação caracterizam-se como uma etapa estruturante na execução de uma política pública e constituem-se como o momento em que esta é colocada em uso³⁶⁷ pelos agentes que atuam na prática. Em meio a esse processo, a legislação que regulamenta a implantação da política sofre recontextualização e recriações (MAINARDES, 2018), as quais são incorporadas às práticas institucionais dos agentes executores.

A partir disso, argumentamos que, na implementação de uma legislação, ocorre a incorporação de práticas distintas, que, a depender dos interesses dos agentes executores, podem estar em consonância ou destoar dos preceitos implicitamente defendidos nas propostas de implantação de uma política pública. Como advoga Jefferson Mainardes (2018), os atores envolvidos nas ações de execução de uma política têm o controle de processos e não são “meros implementadores”³⁶⁸ (MAINARDES, 2018, p. 05). Esse argumento se sustenta, ao considerarmos que os procedimentos que consolidaram as diferentes modalidades de ação afirmativa incorporadas às IES, no período que antecede a aprovação da Lei n.º 12.711/2012, apresentaram dessemelhanças³⁶⁹, ou seja, foram materializados de diferentes formas pelos agentes envolvidos na sua

2008, argumenta que os confrontos dos argumentos, mais especificamente entre docentes e discentes, expressam as disputas presentes na sociedade brasileira por um modelo de justiça social, face às políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior.

³⁶⁷ Mainardes (2018) utiliza esse termo cunhado pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe, no final da década de 80, para abordar questões acerca da implementação do currículo nacional inglês na década de 90.

³⁶⁸ Aspas utilizadas pelo autor citado em menção à abordagem realizada com base nas formulações teóricas de Ball e Bowe.

³⁶⁹ Ressalta-se que, nesse período, não havia nenhum marco normativo nas IES para a implantação das modalidades, o que ocorria pautado pela garantia da autonomia universitária.

implementação, conforme apontam os estudos realizados por Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos (2013). Como justificativa para esse aspecto, os pesquisadores argumentam que as diferentes interpretações realizadas no Brasil sobre o racismo, a discriminação, o preconceito racial e a natureza das desigualdades existentes entre brancos e negros suscitam releituras distintas sobre a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada por meio da Lei n.º 12.711/2012 no campo educacional.

A literatura consultada nesse referido estudo mostra que as discussões em torno da aprovação da Lei n.º 12.711/2012 fomentaram debates acerca do racismo à brasileira³⁷⁰ e das desigualdades existentes entre brancos e negros nas diferentes esferas da sociedade. Em relação a esse último elemento, comprovadamente, os dados dos estudos realizados pelo IBGE e pelo Ipea serviram de justificativa para a evidência de que o preconceito e a discriminação racial sofridos pela população negra manifestam-se, no decorrer dos anos, no âmbito das organizações e instituições, de forma difusa³⁷¹, “por intermédio de traços distintivos – a marca” (NOGUEIRA 1979)³⁷², independentemente, assim, da condição socioeconômica dos pertencentes a esse grupo racial.

Devemos ter mente que, na tramitação do Projeto da Lei, a posição dos grupos contrários à implantação da modalidade cotas raciais argumentava que essa medida impulsionaria a criação de uma sociedade racializada e incitaria a eclosão de conflitos raciais não existentes até então no Brasil. Esse argumento, dentre

³⁷⁰ Termo cunhado por Edward Telles (2003) ao estabelecer uma comparação acerca dos modelos de relações raciais norte-americanos e brasileiro.

³⁷¹ Característica do racismo institucional é a manifestação por meio das normas práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho. Diferentemente da discriminação direta, atua na forma como as instituições funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial (BRASIL, 2007b).

³⁷² Diferentemente do preconceito de origem, manifesto nos EUA por meio de uma classificação única, ascendência, sem gradações. No Brasil, Oracy Nogueira (1979) afirma que a marca principal que permite a identificação das vítimas suscetíveis ao preconceito são os traços negroides. O preconceito de marca manifesta-se a partir de uma escala de gradação que varia do estritamente branco ao completamente preto. Desse modo, intensifica-se o preconceito à medida que os indivíduos se afastam dessa linha de cor e do porte de outras características, tais como poder econômico, político e ascensão social.

outros utilizados³⁷³ de forma explícita e/ou implícita nos debates quando da formulação da proposta de “Lei de Cotas”, influenciou, sem dúvida, o enfraquecimento das discussões em defesa da adoção dessa modalidade de política afirmativa. Comumente nesses debates, o uso de argumentos que associam as desigualdades existentes no acesso à educação pela população negra a fatores meramente econômicos (classe social/pobreza) contribuiu para que as discussões pautadas na *raça/cor* dos indivíduos fossem subsumidas pelas questões de classe social (SILVA, 2017).

Vanessa Patrícia Machado Silva (2017), ao apresentar uma análise sobre a tramitação do projeto de “Lei das Cotas” no Senado Federal, pondera sobre os argumentos contraditórios utilizados no decorrer das discussões que ocorreram à altura dessa tramitação. Um deles refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que se reconhece que os negros não tiveram as mesmas condições de inserção social, enfatiza-se que brancos e negros pobres são igualmente excluídos. Desse modo, com a inclusão do critério exclusivamente racial para a adoção de cotas, eliminaríamos os brancos pobres de rol de beneficiários de tais políticas. Isso justificaria a adesão às cotas sociais, uma vez que estas atenderiam com maior propriedade às necessidades da sociedade como um todo e alcançariam os mesmos objetivos das cotas raciais. De acordo com Silva (2017), trata-se de um discurso retórico, pois, mesmo reconhecendo a existência de racismo no Brasil, tal discurso não considera a questão racial como mecanismo de exclusão social. Um aspecto que merece destaque, nessa análise, está relacionado à forma explícita e consensual de incorporação dos discursos em defesa da necessidade de adoção de cotas sociais. Por outro lado, implicitamente, entre ditos e não ditos, identificam-se as divergências e as resistências nas abordagens às discussões sobre a possibilidade de aprovação de cotas exclusivamente raciais.

³⁷³ Por exemplo, a defesa de que medidas universalistas teriam o mesmo efeito que as cotas raciais e a defesa de que a adoção de cotas raciais provocaria a marginalização dos brancos pobres (SILVA, 2017).

Além disso tudo, é preciso considerar o complexo arranjo institucional sob o qual a Lei n.º 12.711/2012 foi instituída, com a acomodação de algumas forças sociais em disputas (SILVA, 2017). Sem sombra de dúvida, houve um avanço no acesso à Educação Superior pelos beneficiários da política de ação afirmativa, especificamente dos estudantes negros³⁷⁴. Contudo, não podemos esquecer, como bem apontou Silva (2017), os argumentos que se sobressaíram nas discussões durante a tramitação do Projeto de Lei e que foram incorporados à legislação em vigor. Nesse sentido, a partir das ponderações da referida autora (2017), podemos afirmar que, mesmo com a divulgação dos indicadores sociais e o reconhecimento dos prejuízos da escravização para a população negra, a centralidade da questão racial nos debates foi substituída pelos argumentos em defesa das cotas sociais, uma vez que não havia concordância entre os senadores sobre a necessidade de se adotar unicamente as cotas raciais. Conforme afirma Silva (2017), esse fato é significativo, no sentido em que a preferência pela questão de classe, em detrimento dos critérios de *raça/cor*, mostra-nos como o racismo institucional foi incorporado aos processos de tramitação da lei a partir de vertentes ideológicas distintas.

Nesse contexto, torna-se perceptível que a normatização da “Lei de Cotas” surge a partir da incorporação dos argumentos que vinculam as desigualdades entre brancos e negros a um problema eminentemente econômico, de classe social (SILVA, 2017). Por esse motivo, verifica-se uma maior ênfase, na legislação, aos aspectos econômico e social³⁷⁵ como condições *sine qua non* para a candidatura à reserva de vaga dos estudantes cotistas, em detrimento dos critérios de *raça/cor*.

Com a obrigatoriedade de implantação da lei, criou-se a expectativa de uma uniformização nas iniciativas de modalidades de ação afirmativa nas instituições de ensino de todo o país. Pesquisadores têm feito críticas ao caráter genérico e

³⁷⁴ Os dados divulgados pelo IBGE (2019) evidenciam que os estudantes negros, no ano de 2018, passam a compor a maioria nas IES da Rede Pública. Identificou-se também a ampliação da participação dos estudantes de escolas públicas, negros e indígenas em instituições, cursos e turnos de diferentes níveis de competitividade e prestígio social. Para mais dados sobre o perfil do estudante das Universidades Federais pós-“Lei de Cotas”, consultar Senkevics e Mello (2019).

³⁷⁵ Argumento utilizado por Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa (2016) para fazer referência ao critério de egresso de escola pública e de renda *per capita* familiar.

conflitante da legislação, que dá margem a interpretações diversas (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Um dos aspectos levantados por João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2012) refere-se à garantia da reserva de vagas para os estudantes pretos, pardos e indígenas. Nesse dispositivo, não se explicita como será realizado o processo de acompanhamento da ocupação das vagas ofertadas pelas IES³⁷⁶. O que se pode verificar, no texto da lei, é a preservação da autonomia dessas instituições no tocante à organização do processo seletivo de ingresso dos estudantes, o que certamente pode resultar em *modi operandi* diferenciados, abrangendo ou não a necessidade da avaliação da eficácia e da efetividade dessa prática no campo educacional, mais especificamente dos Ifets. Ademais, devido à aplicação de critérios de avaliação e de classificação não inclusivos, o remanejamento das vagas não preenchidas pelos estudantes pretos e pardos, previsto no art. 5.º da Lei n.º 12.711/2012, possibilita que as vagas não ocupadas sejam redistribuídas para outras categorias de candidatos, não tomando como base o critério de *raça/cor* (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que, no texto da lei, não se menciona a questão da permanência (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012; OLIVEIRA; COSTA, 2016), seja ela material ou simbólica. Conforme já adiantamos, trata-se de uma condição fundamental para que resultados exitosos sejam alcançados – não se pretende meramente a garantia da oferta, mas sobretudo um percurso formativo bem-sucedido.

Por último, levando em consideração todos os aspectos apontados anteriormente nos processos de tramitação do referido Projeto de Lei, não se evidencia, explicitamente, no texto tramitado, os objetivos que se pretendiam alcançar a partir da supressão do critério de *raça/cor* e da inclusão dos critérios social (egresso de escola pública) e econômico (renda *per capita*) como primordiais para a candidatura à vaga como estudante cotista. Esse fato sinaliza que, por trás

³⁷⁶ Dois anos após a aprovação da lei, foi emitida a Portaria Interministerial MEC/Seppir n.º 7/2014, com o “objetivo de contribuir para a implementação da Lei n.º 12.711/2012 e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto àquelas Instituições” (art. 1.º). Contudo, não se menciona o cunho das ações que serão desenvolvidas.

do aparente desinteresse de não se explicitar os objetivos almejados com a implementação da lei, “há interesses sutis e camuflados” (BOURDIEU, 1996, p. 152). Entende-se que o reconhecimento de uma condição objetiva, identificada como um problema, constitui um dos aspectos estruturantes para a formulação de uma política pública buscar soluções para melhorar ou subverter alguma condição (FUKS, 2000). Sendo assim, “uma alegada condição não constitui um problema enquanto não for reconhecida publicamente como tal” (FUKS, 2000, p. 81) – caso contrário, o seu não reconhecimento por certo inviabilizaria que se definissem com clareza os objetivos que se pretendem alcançar com a política e, conseqüentemente, as ações que precisam ser desenvolvidas no âmbito institucional para a sua efetivação, algo que “depende de ações que afetam, diretamente, a estrutura do problema [...]” (MAGALHÃES, 2016, p. 182).

Pesquisadores têm ressaltado que não existe mais consenso acerca das finalidades de uma política pública, haja vista que estas têm sido implantadas para atingir fins distintos, seja de reparação e justiça social ou de reconhecimento e valorização da diversidade (CONCEIÇÃO, 2010). Sales Augusto Santos (2015), ao discorrer sobre a Lei n.º 12.711/2012, enfatiza que esta desvirtuou o objetivo da política de ação afirmativa ao transformá-la em política de combate à pobreza orientada, primordialmente pelo recorte da classe social. A argumentação de Breno Baía Magalhães (2016) também chama a atenção para o fato de que, mesmo que tenha se reconhecido o racismo nas relações sociais, a forma como a “Lei de Cotas” foi instituída sinaliza para o entendimento de que o intento dela é solucionar um problema meramente econômico, pois, com a oferta de vagas para estudantes pobres, “incidentalmente”, como pontua Magalhães (2016), era favorecido o acesso dos negros à educação. Desse modo, a aprovação da Lei “não assume, abertamente as suas intenções” em relação à desconstrução real das práticas de racismo (MAGALHÃES, 2016, p. 180).

Como consequência, defendemos que a forma como a lei foi redigida e instituída pode influenciar ou não a maneira como os agentes implementadores da política em questão encaram o problema das desigualdades existentes entre brancos e negros na sociedade brasileira e, conseqüentemente, como incorporam

habitus específicos para a subversão do problema identificado na formulação da política pública. Sendo assim, é possível afirmar que os elaboradores da legislação não podem controlar os significados de seus textos, uma vez que, nos processos de implementação de uma lei, decreto, portaria e outras normativas, partes podem ser rejeitadas e/ou selecionadas, conforme os interesses dos agentes com maior volume de capital no campo no qual será implementada a legislação. Além disso, podem surgir interpretações distintas a depender dos aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos defendidos pelos grupos consagrados no espaço social. Dessa maneira, as recusas, escolhas e tomadas de decisão acerca de qual perspectiva incorporar são sempre políticas, orientadas pelos valores e interesses dos grupos, e apenas orientadas por critérios técnicos (SCHMIDT, 2008).

A partir dessa proposição, temos por objetivo, nos tópicos a seguir, examinar a forma como a “Lei de Cotas” é tratada nos PDIs dos Ifets pesquisados – ou seja, a partir dos aspectos apontados anteriormente, pretende-se perceber como os agentes elaboradores desse documento concebem a finalidade da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, e como as perspectivas defendidas por eles são incorporadas aos programas e/ou ações voltadas para a permanência dos estudantes cotistas negros. Para isso, traçamos, inicialmente, uma discussão sobre as formas de acesso. Nesse tópico, são descritos os aspectos relacionados ao ingresso dos estudantes cotistas nos Ifets por força da lei.

4.4 Formas de acesso

Enrique Saravia (2006) argumenta que uma política pública não passa a existir simplesmente por vontade das autoridades competentes. A mobilização da sociedade civil assume, nesse contexto, uma posição estratégica para que a proposta da política seja incorporada à agenda e à lista de prioridades do poder público (SARAVIA, 2006) e, conseqüentemente, seja implementada nos espaços sociais. Esse aspecto nos remete a uma realidade já mencionada anteriormente neste estudo, mas que merece ser reiterada. Trata-se das lutas travadas pelo Movimento Negro nas diferentes esferas da sociedade, entre elas no campo

educacional. Especificamente em relação à adoção das políticas de ação afirmativa de várias modalidades, registra-se que esse movimento contribuiu, nas últimas décadas, com a propositura de estratégias para a abertura de canais de negociação com o Estado e a sociedade, impulsionando, assim, o desenvolvimento de políticas para a promoção da igualdade racial (RIBEIRO, 2014). Entretanto, não obstante esse contexto de conquistas, essa luta do Movimento Negro também expõe as disputas e as mobilizações de várias forças, as negociações e os consensos incorporados pelos agentes nos processos de formulação e implantação das políticas por meio de leis, resoluções, decretos e instruções normativas³⁷⁷.

Nesse cenário complexo é que foi aprovada, no ano de 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a constitucionalidade das cotas raciais, durante o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), ajuizada na Corte pelo Partido Democrata (DEM). Depois disso, foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012, que dispôs sobre a reserva obrigatória de vagas, nas universidades e Ifets, para os estudantes pretos, pardos e indígenas³⁷⁸ que se enquadrem nos critérios estabelecidos na legislação. Todavia, devemos ter em mente que, para uma legislação como essa ser realmente colocada em voga (MAINARDES, 2018), é necessário não somente o empenho do órgão que a institui – de fato, os agentes legitimados para a sua implementação precisam incorporar às ações institucionais os objetivos que norteiam a política de ação afirmativa a ser implementada. Nesse sentido, pontuamos, a partir das formulações de Pierre Bourdieu (2004), que as representações que os agentes têm do mundo social contribuem para a construção de uma visão sobre esse mundo. As categorias de percepção do espaço social impulsionam tais atores a aceitarem as regras impostas como naturais e/ou a se rebelarem contra elas, por meio da incorporação de estratégias de subversão às práticas vigentes.

³⁷⁷ Consultar Conceição (2010) e Batista (2015).

³⁷⁸ Não fazemos menção às pessoas com deficiência, pois não nos referimos à Lei n.º 13.409/2016, que inclui essa categoria de beneficiário.

De modo a situar a nossa análise na realidade dos 12 Ifets pesquisados, no Quadro 6, apresentamos os dispositivos da Lei n.º 12.711/2012 que foram incorporadas aos PDIs (2014-2019).

Quadro 6 - Menções incorporadas aos PDIs (2014-2019)

Institutos	Menção à legislação	Aspectos abordados
IFB	Não localizada	Processo de ingresso prevê ações afirmativas de caráter inclusivo.
IFRS	Menção à Lei n.º 12.711/2012, ao Decreto n.º 7.824/2012 e à Portaria n.º 18/2012	Garantia da presença da diversidade social, étnica, racial e de classe; adoção de vagas específicas para indígenas, de acordo com o curso, turno e percentual do IBGE de indígenas do Rio Grande do Sul.
IFFAR	Lei n.º 12.711/2012	Novas formas de acesso e inclusão da análise econômica para cursos de formação inicial e continuada, com vistas ao ingresso, prioritariamente, de estudantes de baixa renda oriundos de escola pública.
IFMG	Não localizada	Adoção dos níveis máximos de cotas (oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas) com o intuito de atender às suas finalidades institucionais.
IFPA	Menção à Lei n.º 12.711/2012 e à Portaria n.º 18/2012	Combate às discriminações étnicas, raciais e socioeconômicas por meio da participação das minorias nos processos seletivos e promoção da inclusão, da justiça social e do reconhecimento de direitos negados ao longo da história.
IFRO	Menção a Lei n.º 12.711/2012	Democratização do acesso ao ensino público de qualidade e gratuito.
IFTO	Não localizada	-
IFAL	Não localizada	-
IFS	Não localizada	-
IFCE	Portaria n.º 18/2012	Reserva de vagas de 50% alunos egressos de escola pública.
IFPE	Menção a Lei n.º 12.711/2012 e a Portaria n.º 18/2012	Adoção de subcota para 25% estudantes de escolas públicas oriundos do campo (vaga cursos

		específicos).
IFMA	Não localizada	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos PDIs (2014-2019), entre junho e julho de 2019.

A princípio, é importante mencionar que, dos 12 Ifets pesquisados, em seis não localizamos, nos seus PDIs, no tópico “formas de acesso”, a menção à Lei n.º 12.711/2012 – ou à portaria e/ou ao decreto que a regulamenta. Em relação a essa constatação, é oportuno lembrar a recomendação de que, nos processos de elaboração desse documento de gestão, as instituições deem destaque às medidas adotadas para o ingresso dos estudantes nos cursos ofertados no âmbito institucional. Inicialmente, pressupunhamos, tendo em vista o valor simbólico que o PDI ocupa no campo educacional, que a menção a essa legislação certamente seria encontrada em posição de destaque. Tal hipótese foi refutada.

Destacamos ainda que, nos seis institutos que não fizeram a menção à Lei n.º 12.711/2012 (ou a norma equivalente), cinco possuem, em seus organogramas, instâncias voltado para a inclusão (coordenação³⁷⁹, gerência³⁸⁰ ou setor³⁸¹). O IFTO apresenta, em sua estrutura administrativa, uma Coordenação de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade, além de um setor específico de promoção da igualdade racial. Com todo esse aparato institucional, o que explicaria a não inserção da Lei n.º 12.711/2012 como uma das formas de acesso e de inclusão dos estudantes no campo educacional dos Ifets? Não temos como responder a esse questionamento, em virtude da ausência de dados que nos encaminhem a uma verdade inequívoca. Sendo assim, o que nos cabe nesse momento é lançar, legitimamente, a hipótese de que a ínfima participação de integrantes do Neab nos processos de formulação do PDI em questão pode ter inviabilizado as discussões em torno da lei, mais especificamente em relação à modalidade cotas raciais. Apresentamos tal hipótese com base no entendimento de que o comprometimento dos agentes elaboradores em relação à inserção ou não da menção à “Lei de Cotas” está vinculado a duas

³⁷⁹ Coordenação de Ações Inclusivas (IFAL); Coordenação de Ações Integradas de Inclusão e Diversidade (IFTO); Coordenação de Políticas Inclusivas (IFB).

³⁸⁰ Gerência de Apoio a Inclusão (IFS).

³⁸¹ Setor de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (IFTO).

variáveis: a primeira relaciona-se às preferências dos agentes em relação aos objetivos da política; a segunda reporta-se à competência técnica de tais agentes em relação à compreensão das discussões sobre as finalidades de tal política (DUARTE, 2010). Desse modo, as escolhas e recusas quanto aos aspectos a serem abordados nos processos de implementação da lei são intermediados a partir dos valores e dos princípios incorporados em torno da política de ação afirmativa no campo educacional.

Vale também destacar que localizamos dois Ifets que, embora não mencionem a legislação propriamente dita, fazem menções veladas a ela. Um instituto ressalta que o processo seletivo adotado prevê ações afirmativas de caráter inclusivo³⁸². O outro afirma que adota os níveis máximos de cotas (estipulados na política de ação afirmativa) com o objetivo de atender às suas finalidades³⁸³ institucionais.

Dos seis institutos que, em seus PDIs, fazem menção à Lei n.º 12.711/2012 (ou a norma relacionada), quatro direcionaram o texto à reserva de vaga adotada pela instituição por meio da lei ou elencam novas possibilidades para o acesso dos estudantes – inclusão da análise econômica para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)³⁸⁴, com vistas ao ingresso prioritário de estudantes de baixa renda oriundos de escola pública³⁸⁵; adoção de subcota de 25% para estudantes de escolas públicas oriundos do campo (vagas para cursos específicos)³⁸⁶; adoção dos níveis máximos de cotas para oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas³⁸⁷; reserva de vagas de 50% para estudantes egressos de escola pública; e adoção de vagas específicas para indígenas de acordo com o curso e turno³⁸⁸. Observa-se que, nas duas menções incorporadas como novas possibilidades para o

³⁸² IFB.

³⁸³ IFMG.

³⁸⁴ Cursos voltados estritamente para a qualificação profissional.

³⁸⁵ IFFAR.

³⁸⁶ IFPE.

³⁸⁷ IFMG.

³⁸⁸ IFRS.

acesso³⁸⁹, os critérios econômico (renda) e social (egresso de escola pública) são utilizados como centrais nas propostas.

Localizamos três institutos onde os aspectos incorporados à menção da lei estão direcionados, mais especificamente, aos objetivos que se almeja alcançar com a legislação. Entre esses podemos, citar: a garantia da presença da diversidade social, étnica, racial e de classe³⁹⁰; a democratização do acesso³⁹¹ e o combate às discriminações étnicas, raciais e socioeconômicas, promovendo a participação dos grupos minoritários nos processos seletivos e a inclusão, a justiça social e o reconhecimento de direitos negados ao longo da história³⁹².

Observa-se que, nessas duas menções, são incorporados elementos utilizados nos argumentos em defesa da modalidade cotas raciais. Cabe mencionarmos que identificamos, nos PDIs desses dois institutos (trata-se do IFRS e do IFPA), iniciativas voltadas para as discussões em torno da temática racial, especificamente em relação à modalidade cotas raciais. Uma dessas iniciativas refere-se à criação, no IFRS, de uma Comissão para Acompanhamento da Política de Ação Afirmativa, por meio da Portaria n.º 63/2014³⁹³. Essa medida representa uma ação fundamental para o levantamento de dados acerca da efetividade e eficácia³⁹⁴ da política de ação afirmativa implementada com a “Lei de Cotas”. Entendemos que tal iniciativa possibilita que a instituição identifique os êxitos e as falhas nos processos de implementação da lei e implemente ações corretivas, caso sejam necessárias. Tendo em vista o caráter temporário da execução da “Lei de Cotas”, a criação de uma comissão como essa reveste-se de valor acrescido.

³⁸⁹ Menções realizadas pelo IFFAR e IFPE.

³⁹⁰ IFRS. Embora não se mencione isso no tópico das formas de acesso, foi aprovado, no ano de 2015, por meio da Resolução n.º 030, a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* da instituição

³⁹¹ IFRO.

³⁹² IFPA.

³⁹³ Composta por representantes da Assessoria de Ações Inclusivas, dos Comitês de Ensino, de Desenvolvimento Institucional, de Extensão, de Assistência Estudantil e da Comissão Permanente de Avaliação.

³⁹⁴ De acordo com João Pedro Schmidt (2008), esses dois aspectos são primordiais para a avaliação de uma política pública, pois permitem identificar se a política foi implementada de fato (efetividade) e se os resultados pretendidos foram alcançados.

Outra ação identificada no IFPA diz respeito à oferta de cursos de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), nos anos de 2011-2013 e de 2014. Tais cursos eram voltados para a capacitação dos estudantes egressos dos cursos de Licenciaturas do instituto. Registra-se, no estudo realizado por Sonia Regina Silva Duarte (2010)³⁹⁵, que o IFPA tem realizado diferentes iniciativas de ações afirmativas desde o ano de 2003. Entre elas, podemos citar: o projeto “Vestibular Solidário”, voltado para a preparação dos oriundos de escola pública para o vestibular; o projeto “Inovador de Curso”, direcionado para a ampliação das condições de acesso e permanência de afrodescendentes, indígenas e desfavorecidos socioeconomicamente no Ensino Superior; o projeto “Cor Ausente”, com a inclusão de subprojetos de formação continuada para professores em relação à temática racial, promovendo, nos estudantes, um regaste da história do negro (SILVA, 2010).

As ações elencadas são relevantes para que a política de ação afirmativa, especificamente na modalidade cotas raciais, seja incorporada e legitimada às práticas institucionais, em meio aos embates e disputas travadas, e alcance o seu objetivo de promover não só a garantia do ingresso dos grupos minoritários, mas também a permanência deles no campo educacional. Nilma Lino Gomes (2009), ao abordar aspectos da implementação da Lei n.º 10.639/2003, alerta que a legislação sobre a temática racial precisa ser compreendida pelos agentes, inserida nos documentos normativos e incorporada às práticas institucionais de todos do campo educacional. Esse alerta remete-nos para o potencial transformador dessas ações com vistas à subversão dos mecanismos de dominação e de reprodução existentes no campo educacional. Sabemos que “a mudança de práticas sociais é extremamente complexa, visto que depende de múltiplos processos capazes de alterar substancialmente o modo como o espaço social é construído” (BORDIEU, 1996, p. 22) e, conseqüentemente, as práticas incorporadas pelos agentes inseridos no campo. De todo modo, é oportuno lembrar as formulações teóricas de Pierre Bourdieu (2007), quando o autor defende que o sistema de ensino, embora seja

³⁹⁵ Consultar Duarte (2010).

instituído como reprodutor, conservador e legitimador de mecanismos de dominação, traz consigo também o potencial de transformação do espaço social.

4.5 Programas e/ou ações voltadas para a permanência

A partir dos dados dos estudos realizados no período que antecedeu a aprovação da Lei n.º 12.711/2012 (MARTINS; GOMES, 2004; GOMES, 2005; GOMES, 2009a; HERINGER, 2010) e também daqueles publicados no período pós-implementação (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012; GONZAGA, 2012; MAYORGA; SOUZA, 2012; BRITO *et al.*, 2015; CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016), pode-se afirmar que, além de garantir o direito ao acesso dos estudantes negros às instituições de ensino, é fundamental possibilitar a eles igualdade de condições para a sua permanência e sucesso no percurso formativo. Contudo, no estudo de Vanessa Patrícia Machado Silva (2017), já citado anteriormente, que versa sobre o processo de formação da “Lei de Cotas”, é mencionado que, no Projeto de Lei n.º 3.627/2004 de autoria do Poder Executivo, enfatizava-se a necessidade de adoção de medidas especiais para a permanência dos estudantes cotistas nas instituições de ensino. No entanto, essa demanda não foi contemplada na legislação que regulamenta a Lei n.º 12.711/2012 (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Essa não obrigatoriedade de promover ações específicas voltadas para a permanência dos estudantes beneficiários da política de ação afirmativa, implementada por força legal, dá às instituições de ensino autonomia e discricionariedade para que elas mesmas promovam (ou não) iniciativas que possibilitem aos grupos minoritários um percurso formativo pleno – acesso, permanência e trajetória exitosa. Esse tem sido um dos desafios para o período pós-implementação da lei, pois, com o ingresso dos beneficiários da política em questão, o campo educacional tem recebido estudantes com perfis distintos. Pode-se se dizer que a adequação a esse novo cenário exige alterações no foco do debate, que anteriormente se direcionava para o acesso. Agora, tal debate deve ter como foco as discussões voltadas para a permanência e o êxito dos estudantes cotistas negros.

A inserção desses estudantes no ambiente escolar integrado por grupos sociais distintos, com regras de funcionamento próprio, padrões diferenciados de comportamento (MAYORGA; SOUZA; 2012) e um capital cultural legitimado e valorizado, na maioria das vezes, distinto do capital obtido no convívio familiar e desvalorizado nesse espaço social, condiciona a permanência desses estudantes à superação de inúmeros novos desafios, sejam eles de ordem material ou simbólica. Tais desafios, nesse contexto, não se restringem meramente aos aspectos econômicos, mas ao rompimento de barreiras que perpassam o escopo de traços distintivos – falamos de *raça/cor*, posturas, origem familiar e capital cultural, aspectos demarcadores das diferenças entre os grupos sociais no campo educacional.

Em meio ao enfrentamento desses novos desafios pelos estudantes cotistas negros, não podemos isentar as instituições de ensino da responsabilidade de promover ações em prol da permanência bem-sucedida desse público. Enquanto espaço de relações, as instituições são desafiadas “[...] a não transformar a diversidade e a diferença em desigualdade escolar [...]” (CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016, p. 132). Entretanto, sabemos que, para a execução de ações que contemplem o acesso e a permanência bem-sucedida dos estudantes cotistas negros, são necessárias alterações consubstanciais, que passam pela subversão das estruturas objetivas e estruturas incorporadas a esse espaço social. Argumentamos, neste estudo, em defesa da necessidade de as instituições de ensino, entre elas os Ifets, elaborarem e incorporarem em suas práticas institucionais ações específicas para os estudantes cotistas negros. Essa proposição se sustenta a partir dos dados de estudos que evidenciam que as políticas universalistas³⁹⁶, como a Pnaes, têm centralizado grande parte das suas iniciativas em ações, programas e serviços em atendimento às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, as linhas de atuação desse programa,

³⁹⁶ Ahyas Siss (2003) argumenta que essas políticas não conseguem romper com os mecanismos produtores de exclusão e/ou de inserção precarizada nas diferentes esferas dos *espaços sociais*.

quase que majoritariamente, se dão sob a forma de auxílios e da concessão de bolsas aos estudantes selecionados com base no critério econômico.

Sendo assim, embora os estudantes pobres, mas não pertencentes à *raça/cor* preta enfrentem situações similares à dos autodeclarados negros em relação às dificuldades de permanência material (condições financeiras) no âmbito escolar, há aspectos que diferenciam esses dois grupos. Tais aspectos colocam os estudantes negros em desvantagem, em decorrência da necessidade de enfrentarem, para uma permanência bem-sucedida, as barreiras simbólicas, advindas do preconceito e do racismo institucional existentes nesse espaço social. Desse modo, entende-se, neste estudo, que as propostas de ações no campo educacional voltadas para a permanência dos estudantes cotistas negros devem contemplar iniciativas que visem “[...] garantir/atender/sanar não apenas os aspectos de ordem socioeconômica, mas também pedagógicos e culturais” (CORDEIRO; CORDEIRO; MÜLLER, 2016, p. 134).

É com esse olhar que nos propomos a identificar as disposições incorporadas aos PDIs (2014-2019) dos Ifets pesquisados em relação aos programas e às ações voltados para a permanência dos estudantes. O objetivo é verificar as iniciativas propostas pelos institutos que contemplem especificamente os estudantes beneficiários da modalidade cotas raciais. No Quadro 7, sinteticamente, são apresentadas tais menções incorporadas pelos agentes elaborados do PDI.

Quadro 7 - Menções incorporadas aos PDIs (2014-2019) para ações e programas voltados à permanência dos estudantes

Institutos	Aspectos abordados
IFB	Programas de Estímulos à Permanência; ênfase: auxílios financeiros.
IFRS	Políticas de Assistência Estudantil; ênfase: auxílios financeiros e projetos de apoio pedagógico.
IFFAR	Políticas de Assistência Estudantil; ênfase: apoio didático-pedagógico aos estudantes em desvantagem social.
IFMG	Política de Assistência Estudantil; ênfase: atendimentos aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.
IFPA	Programa Bolsa Permanência; ênfase: concessão de auxílios financeiros.
IFRO	Política de Assistência Estudantil; ênfase: concessão de bolsas para minimizar os efeitos das desigualdades sociais.

IFTO	Estratégias de incentivo à permanência; ênfase: concessão de bolsas, materiais, auxílios e serviços.
IFAL	Programas de Incentivo à Permanência; ênfase: concessão de bolsas de estudos, auxílios e serviços.
IFS	Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando; ênfase: desenvolvimento de projetos e concessão de auxílios (critério econômico) e bolsas (dependem ou não da situação de vulnerabilidade social).
IFCE	Programas da Assistência Estudantil; contempla dois eixos: serviços de atendimento a toda a comunidade discente e auxílios; atendimento prioritários aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.
IFPE	Linhas de atuação do Programa de Assistência Estudantil; desenvolvimento de programas (Programa Bolsa Permanência), ações e concessão auxílios.
IFMA	Programas de apoio pedagógico e financeiro.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos PDIs (2014-2019), entre junho e julho de 2019.

A partir dos dados expressos no Quadro 7, podem-se compreender os mecanismos de incorporação de *habitus* diferenciados, pelos agentes elaboradores do PDI, em relação às práticas institucionais adotadas com vistas à permanência dos estudantes nos Ifets. Nesse contexto, um aspecto deve ser destacado: referimo-nos ao fato de que, apesar de identificarmos modalidades distintas de iniciativas nos institutos, essas são regidas por princípios comuns no que diz respeito aos critérios adotados para a inclusão dos estudantes nos programas e/ou ações. Observa-se, nessas ações, a ênfase dada aos aspectos de cunho estritamente econômico e social – ou seja, não localizamos, nos PDIs analisados, programas e/ou ações nos quais são incorporadas iniciativas voltadas exclusivamente para os estudantes cotistas negros.

É importante também notar que algumas dessas propostas de ações mencionadas nos PDIs são passíveis de discussões, embora ainda não estejam consolidadas no âmbito institucional. São elas: ações de apoio acadêmico aos estudantes cotistas; incremento de bolsas para os estudantes cotistas; criação de bolsa permanência específica para os estudantes cotistas necessitados; criação de programa de monitoria voltado para os estudantes cotistas indígenas³⁹⁷; fomento à

³⁹⁷ Menção pelo IFRS.

captação de recursos destinados à concessão de bolsas por mérito³⁹⁸; concessão de bolsas de incentivo ao êxito acadêmico³⁹⁹. Em relação às ações citadas voltadas especificamente para os estudantes cotistas, cabe ponderarmos que estas foram elaboradas a partir da avaliação realizada no âmbito institucional do IFRS quando da implementação da “Lei de Cotas”. Conforme já citamos anteriormente, a política de ação afirmativa encontra-se regulamentada, nesse instituto, via resolução desde fevereiro de 2014, período logo após o qual foi aprovado o PDI (2014-2018). Isso evidencia que a legitimidade dessa política no âmbito institucional impulsionou certamente a incorporação de ações específicas para os estudantes cotistas nesse documento de gestão.

A menção à concessão de bolsas por mérito e por êxito acadêmico evidencia como os sistemas de ensino ainda contribuem para reproduzir e legitimar, de forma quase consensual, a conformação, no espaço social, das estruturas de classificação e desclassificação dos estudantes (BOURDIEU, 2007). De fato, os critérios adotados para a concessão desse benefício aos estudantes que possuem características distintivas, valorizadas no campo, não são dados como naturais – elas são resultantes das imposições arbitrárias dos agentes que detêm do poder de tomadas de decisões no âmbito institucional.

³⁹⁸ Menção pelo IFMG.

³⁹⁹ Menção pelo IFS.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS FATOS E OS DESAFIOS

As discussões apresentadas neste estudo tiveram por objetivo de analisar a política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada em 12 Ifets e a relação dessa política com a Lei n.º 12.711/2012. Com o intento de atender a essa finalidade, ações estruturais foram traçadas no percurso da investigação. Em primeiro lugar, identificamos como se consolidou a adoção da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, nos Ifets pesquisados no período que antecede a implantação da referida lei e, posteriormente, traçamos o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores do PDI (2014-2019), documento de gestão que norteia, no campo educacional, o desenvolvimento das ações voltadas para a implementação do diploma legal. Consideramos esse empreendimento necessário para sustentarmos a tese de que os agentes elaboradores do PDI, sujeitos responsáveis por elaborar, com a participação dos demais atores, as propostas com vistas à execução da lei, impõem aos debates travados no campo educacional modos de percepção acerca da legislação a ser implementada. Esses diferentes modos, internalizados na forma de *habitus*, engendram as práticas institucionais dos agentes acerca da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, implementada nos Ifets.

Nesse sentido, as recusas, as escolhas e as tomadas de decisão dos agentes elaboradores do PDI se deu por meio de diferentes disposições incorporadas (BOURDIEU, 1996), as quais, a depender da posição ocupada por esses agentes no campo educacional, determinam os modos de agir nos processos de implementação da lei. Com base nessas ponderações, apresentaremos os dados obtidos com o estudo, bem como as nossas reflexões acerca de tais resultados. Abordaremos, inicialmente, os fatos que sinalizam para os resultados alcançados e, na sequência, apresentaremos os desafios que precisam ser superados em relação aos processos de implementação da “Lei de Cotas” nos Ifets pesquisados.

Em primeiro lugar, no período que antecede a implantação da Lei n.º 12.711/2012, identificamos Ifets que adotaram modalidades de ação afirmativa

distintas; contudo, nos editais dos processos seletivos (2008-2011), nenhuma instituição adotava o critério único do recorte racial. Isso demonstra que os *habitus* incorporados pelos agentes, nos Ifets pesquisados, não diferem dos que foram adotados pelas universidades públicas quando das primeiras iniciativas de ação afirmativa. Também se observa a predominância da utilização do critério social e econômico para a seleção dos estudantes beneficiários da política de ação afirmativa implementada no campo educacional.

Em relação à intenção de traçarmos o perfil acadêmico e profissional dos agentes elaboradores dos PDIs nos Ifets pesquisados, evidenciamos que os aspectos que motivam e demarcam hierarquicamente as escolhas desses agentes para a participação nas comissões de formulação do referido documento apresentam natureza diversa. Ainda que os membros das comissões tenham sido constituídos, em sua maioria, por servidores não atuantes em cargos de gestão, a fisionomia do PDI expressa uma linha de atuação, daquela gestão em especial, em consonância com a legislação vigente. Isso ocorre uma vez que os processos de construção desses documentos são operados por agentes que são conclamados a incorporarem um *habitus* profissional e técnico por intermédio de uma cumplicidade objetiva.

Dessa maneira, embora reconheçamos o esforço dos Ifets pesquisados de imprimir uma dimensão democrática aos processos de elaboração dos PDIs – algo enfatizado nos documentos examinados –, ainda há muito que avançar, especificamente em relação a uma maior inserção dos agentes de diversos segmentos da comunidade acadêmica interna e externa nas comissões de formulação desse documento. De fato, identificamos que, dos 204 agentes elaboradores, 64% pertencem à categoria de professores das instituições pesquisadas. Essa representatividade favorece e legitima uma estrutura hierárquica do campo educacional dos Ifets, na qual os docentes ocupam uma posição de maior prestígio e poder de decisão em relação aos demais membros das comissões.

Além disso, em relação às dimensões dos campos do ensino e da educação, apontamos que parte dos agentes que compõem as comissões de elaboração dos PDIs nos Ifets pesquisados fora indicada pelos gestores dessas instituições sem a

explicitação de critérios precisos e claros que justificassem tais escolhas. Esse contexto se evidencia especialmente quanto ao perfil acadêmico e no que diz respeito à produção científica dos agentes elaboradores. Tal produção destoa, não raras vezes, desses dois campos (ensino e educação) do conhecimento, estruturantes para os processos de discussão e formulação do PDI no âmbito institucional.

Por conseguinte, ao assumirem uma posição *sine qua non* nos processos de formulação do PDI, os agentes elaboradores, desprovidos das habilidades e das competências técnicas necessárias para as discussões e tomadas de decisão, tendem a incorporar, quase correntemente, um *habitus* ajustado aos conhecimentos adquiridos em seus processos de formação inicial e/ou continuada. Desse modo, a ação dos agentes, no espaço social, se consolida a partir das suas percepções e posições teóricas, as quais orientam e sustentam as estratégias de manutenção e/ou subversão que serão utilizadas por eles nas tomadas de decisão no campo. Logo, a partir dessa premissa, podemos concluir que as práticas dos agentes elaboradores têm forte impacto na definição das metas e ações que serão implementadas no campo educacional com os PDIs.

Ao nos atermos aos aspectos já mencionados nestas considerações finais, cabe ponderarmos, em relação ao perfil acadêmico dos agentes elaboradores dos PDIs, que 79% deles são detentores de um capital cultural institucionalizado valorizado no campo educacional dos Ifets (com a seguinte distribuição de titulações: Doutor 30%, Mestre 31% e Especialista 18%). A obtenção de uma titulação em um desses três níveis, sem dúvida, apresenta-se como um elemento estruturante para a classificação dos agentes nas diferentes hierarquias do espaço social. Sendo assim, pressupomos que o monopólio desse capital cultural institucionalizado certamente possibilitou a esses agentes “um valor distintivo” nos processos de formulação dos PDIs, seja na defesa de suas posições ou em suas recusas, escolhas e tomadas de decisão.

Em relação à incorporação dos preceitos da Lei n.º 12.711/2012 aos PDIs, identificamos que as menções sinalizam uma predominância, quando o texto se reporta à política de ação afirmativa implementada no campo educacional, dos

critérios social e econômico. Conforme destacamos ao abordar a missão dos institutos, essa opção se distancia da incorporação dos dispositivos da lei e, simultaneamente, aponta para a necessidade de promover discussões voltadas para o combate ao preconceito e à discriminação no campo educacional.

Fazendo eco ao que a literatura especializada enfatiza sobre a pesquisa ser “uma tarefa social” (COSTA, 2002) a serviço de muitos agentes, chamamos a atenção para a possibilidade de novas perspectivas de leitura sobre as discussões a respeito da política de ação afirmativa, especialmente a voltada para a população negra no âmbito das instituições vinculadas à RFEPCT. Reiteramos a necessidade de encararmos esse desafio e frisamos que nos deparamos, no percurso deste estudo, com as vozes de pesquisadores que almejam também esse intento, o que deve ser enaltecido.

Uma vez que são inúmeros os estudos que tratam da política de ação afirmativa nas universidades, no período que antecede a implantação da “Lei de Cotas” e após a sua implementação, sob diferentes prismas e vertentes teóricas, recorreremos aos dados de algumas dessas investigações para sustentarmos os nossos argumentos sobre a importância da implantação da referida política no campo educacional. Todavia, cabe enfatizarmos que pesquisas que abordam especificamente os resultados obtidos com a implementação da Lei n.º 12.711/2012 na Educação Profissional, mais especificamente nos Cursos Técnicos de Nível Médio, se apresentam ainda timidamente, o que inviabiliza, ao nosso ver, traçarmos a contento o perfil dos estudantes beneficiários dessa política na Rede Federal, como tem sido realizado nos estudos que tratam do Ensino Superior.

No início do processo de coletas de dados deste estudo, recorreremos, via e-SIC, aos 38 Ifets brasileiros a fim de obtermos informações sobre o perfil dos estudantes cotistas negros que ingressaram nessas instituições após a implementação da Lei n.º 12.711/2012, no período de 2013 a 2016. Com essa solicitação, identificamos que, mesmo após passados três anos de implantação da lei, período em que foi realizado o pedido de informação, os Ifets não realizaram um mapeamento com o intuito de traçar o perfil dos estudantes beneficiários da referida política, para posteriormente formular propostas que contemplem as demandas

específicas dos estudantes cotistas negros. Esse dado apresenta um forte indício de resistência, por parte dos institutos, de reconhecerem que, com a democratização do acesso, consequência da adoção da modalidade cotas raciais, estudantes com perfis distintos ingressaram nos quadros dessas instituições – espaços elitizados e ocupados por um grupo seletivo até então. Com o ingresso de estudantes dos mais diferentes grupos sociais, mudanças nas estruturas objetivas devem ser realizadas e incorporadas às práticas institucionais dos agentes. Consideramos, assim, um avanço a identificação, em consulta aos PDIs dos Ifets pesquisados, da menção a uma proposta de realização de um censo, o que possibilitará um conhecimento mais verticalizado dos estudantes cotistas.

No entanto, não podemos subdimensionar os dados aqui apresentados. Esses denotam que, passados sete anos de implementação da Lei n.º 12.711/2012, desafios estruturais para o alcance dos objetivos da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, precisam ser superados em caráter de urgência, para não incorremos em retrocessos. Consideramos que é de suma importância ponderar sobre esse aspecto, pois não podemos olvidar que o cenário político após o golpe de 2016 tem se mostrado inoperante em prol da defesa e da continuidade das políticas públicas voltadas para os grupos minoritários no Brasil. Temos vivenciado uma onda conservadora, que tem se manifestado sob a forma de inúmeras ações autoritárias e intolerantes incorporadas a práticas legitimadas pelo próprio Governo.

Nesse contexto, verificamos que as decisões voltadas para o sucateamento dos serviços públicos, entre eles o da Saúde e Educação, a perda de direito dos trabalhadores e o reforço do aparelho repressivo do Estado têm favorecido a manutenção das desigualdades estruturais existentes na sociedade brasileira. Isso se reflete com especial força nas desvantagens que acometem a população negra em relação à branca. Ademais, o enfraquecimento e a possível perda da autonomia universitária preceituada no art. 207 da CF 1988 têm nos revelado o quanto os desafios a serem superados se ampliaram recentemente.

A partir dessas ponderações, elencamos como principais desafios a serem superados os seguintes aspectos:

a) o investimento, de forma vigorosa, na garantia de uma maior efetividade e eficácia da “Lei de Cotas”. Tal investimento deve incidir, sobretudo, na adoção de estratégias voltadas para a eliminação das barreiras simbólicas e materiais que ocasionam a interrupção do acesso, da permanência e da construção de uma trajetória educacional bem-sucedida pelos estudantes cotistas negros;

b) faz-se necessário que as ações em atendimento à finalidade de promover a inclusão e o respeito à diversidade sejam incorporadas a contento nos PDIs e nas propostas de iniciativas de estímulo à permanência, especificamente para os estudantes cotistas negros, de modo a abranger ações pedagógicas e de cunho social. Inferimos, a partir dos dados apresentados, que os Ifets pesquisados, instituições com tradição e de grande prestígio educacional, não se prepararam, de modo substancial, para promover uma permanência bem-sucedida a esses estudantes. Um dos fatores que sustentam a defesa desse argumento refere-se à ausência de um mapeamento sobre o perfil dos estudantes cotistas negros beneficiários da política de ação afirmativa em questão e à inexistência de programas institucionais com vistas ao acompanhamento pedagógico durante toda a trajetória escolar desses estudantes;

c) a baixa participação dos integrantes dos Neabs dos Ifets pesquisados nos processos de elaboração dos PDIs evidencia a necessidade de esses agentes serem inseridos na formulação desses documentos. Uma maior participação deles poderia enriquecer a proposição de estratégias que contemplem os objetivos almejados com a implantação da política de ação afirmativa, modalidade cotas raciais, no campo educacional. A ausência de agentes com um capital cultural incorporado acerca das discussões voltadas para a temática racial certamente não confere legitimidade a essa pauta durante os debates para a incorporação dos preceitos da política de ação afirmativa em questão aos dispositivos dos PDIs. Argumentamos que a presença desses agentes nas comissões de elaboração do PDI pode alterar significativamente o lugar da discussão nesse campo e, conseqüentemente, a sua operacionalização;

d) E, por fim, mas não menos importante, destaco que não identificamos nos PDIs (2014-2019) dos Ifets pesquisados quaisquer menções à criação de

comissões⁴⁰⁰ para a identificação dos estudantes candidatos a vagas de cotistas. Inferimos que esse aspecto certamente não foi contemplado nesse documento uma vez que a regulamentação que sanciona essa obrigatoriedade foi aprovada em 2018, com a Portaria n.º 04, de 06 de abril desse ano. Desse modo, não podemos mobilizar informações sobre esse assunto. O que nos cabe destacar é que, após a consulta aos Ifets pesquisados, via e-SIC, foi evidenciado que, em atendimento a essa regulamentação, as instituições têm fomentado discussões com a participação dos agentes escolares sobre os processos de implementação da referida portaria.

⁴⁰⁰ Para um aprofundamento nas discussões sobre o *modus operandi* dessas comissões, intituladas de “Tribunais Raciais”, recomendo consultar Dias e Tavares Júnior (2018).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Carina Gomes Messias; DEL PINO, José Claudio; SILVA, Vidiane Casimiro da; ALVES, Eduardo Josimar das Neves. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como *Lócus* de Formação de Professores da Educação Básica no Contexto da Oferta de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí-SC, v. 17, n. 1, p. 117-137, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3aRQpnf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

AMAR, Paul. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. *In*: RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento suspeito**: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/35nDlzw>. Acesso em: 23 out. 2019.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, out./dez. 2015. Disponível em: <http://twixar.me/R6RT>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ABPN - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros-NEABs**. Brasília: ABPN, 2010. Disponível em: <http://twixar.me/4NRT>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ÁVILA, Mariangela Mattos. **O significado das Cotas para Estudantes Negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus São José**. Santa Catarina, 2012, 122 f. Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VYRaaa>. Acesso em: 09 jul. 2019.

AZEVEDO, Thales. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Editora Nacional, 1955.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://twixar.me/t6RT>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNADINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://twixar.me/p6RT>. Acesso em: 24 out. 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1994.

BOTELHO, João Batista Cardoso. A Trajetória do NEAB do Instituto Federal do Maranhão. *In*: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus (Orgs.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs**. São Paulo: Casa Aberta, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli; Silvia de Almeida Prado; Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007a. Coleção Estudos, 20.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Garcia. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. Tradução de Paula Montero. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Olho D'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (Português de Portugal). 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma Sociologia Clínica do Campo Científico Pierre Bourdieu**. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOWEN, Willian G.; BOK, Derek. **O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. **Balanço da Política de Cotas 2012 a 2013**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://twixar.me/j6RT>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Recomendação nº. 41, de 9 de agosto de 2016**. Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. Diário Eletrônico do CNMP, Caderno Processual, de 5/9/2016, p. 01-03. Disponível em: <http://abre.ai/aKk0>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - CF (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no

186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
Disponível em: <http://twixar.me/wNRT>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Comunicado Conjunto nº. 001/2013 de 28 de Junho de 2013.** Áreas de Ensino e de Educação. Disponível em: <http://twixar.me/P6RT>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Comunicado 001/2013.** Disponível em: encurtador.com.br/FIWXZ. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº. 083 de 06 de Junho de 2011. **Diário Oficial da União**, nº 109, de 8 de junho de 2011, Seção 1 – Pág. 12. Criação de áreas de Conhecimento Biodiversidade Ciências Ambientais Ensino Nutrição. Disponível em: encurtador.com.br/pOTX7. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979.** Brasília: CAPES, 1974. Disponível em: <https://bit.ly/2WejBQc>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985.** Brasília: 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2KUTiZW>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989.** Brasília: 1986. Disponível em: <https://bit.ly/2WfvF3E>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2005. Disponível em: encurtador.com.br/vPSU6. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://abre.ai/aKpT>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Manual do usuário:** diretório de grupo de pesquisa. CAPES: 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3bXMnuR>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Avaliação Ensino-Avaliação Quadrienal 2017**. Disponível em: encurtador.com.br/aALZ3. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de maio de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2xxahPa>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de maio de 2002. Disponível em: <http://abre.ai/aKpU>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de maio de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2z2lXZk>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3bWBObv>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.872, de 04 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 de junho de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2VUaMw0>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de julho de 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2z7XsLI>. Acesso em: 09 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 7.724, de 16 de maio de 2012. Regulamenta a Lei nº. 12.527, de 18 de nov. de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da

Constituição. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2z12fOL>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 outubro de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aYOjCd>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 de abril de 2017. Disponível em: <http://twixar.me/mCRT>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Guia do Enfrentamento do Racismo Institucional**. Brasília: Geledés, CFEMEA, 2013. Disponível em: <http://twixar.me/1CRT>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3fekyR6>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394/1996, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de abril de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2YsoaJy>. Acesso em: 10 de out. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3fcMkxp>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/35qtDSD>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 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”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35po0Ur>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de julho de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35typP>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de julho de 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2VX073K>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aQod4k>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial**

[da] **República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 de julho de 2015. Disponível em: encurtador.com.br/ez567. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2z2JUkm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº. 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº. 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de maio de 2012. Disponível em: encurtador.com.br/stwZ8. Acesso em: 10 Jul. 2019.

BRASIL. **Parecer nº. 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP). Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3fcPvVX>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 a 2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação (MEC), Brasília: SECAD, SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://abre.ai/aKkv>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 1.254, de 18 de maio de 2015. Institui o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) no âmbito do Poder Executivo federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de maio de 2015. Disponível em: <http://abre.ai/aKky>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 7, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, no exercício de 2019. **Diário Oficial [da] União**, Ministério da Educação (MEC), Brasília. Disponível em: <https://bit.ly/2SsRMSZ>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Portaria nº. 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação (MEC), Brasília, 15 de outubro de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2YsR6kG>. Acesso em: 10 ago.2018.

BRASIL. Portaria nº. 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação (MEC), Brasília, seção 1, p. 5, 4 fev. 2014a. Disponível em: encurtador.com.br/pKMZ4. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº. 804, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a Criação da Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação (MEC), Brasília, 30 agosto de 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2VUaq8G>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº. 23, de outubro de 2015**. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Disponível em: <http://abre.ai/aKkA>. Acesso em: 09 mar. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 3.6278, de 28 de abril de 2004**. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/ajoJ7. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Resolução nº. 1/2004, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] União**, Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) Brasília, Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://abre.ai/aKkO>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP). Disponível em: encurtador.com.br/yBNP7. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 02, de 20 de Dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP), Diário Oficial [da] União, Seção I, p. 115, Brasília, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: encurtador.com.br/bCDI5. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, n. 14. Brasília, Ipea, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/2YqK3sx>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Ações Afirmativas**. 3 ed. São Paulo: LTR, 2014.

BRITO, Rosemeire dos Santos; AMORIM, Cleyde Rodrigues; SANTOS, Sérgio Pereira dos; MONGIM, Andréa Bayerl. O sistema de reserva de vagas na UFES por uma noção mais ampla de condições de acesso e permanência. *In*: OLIVEIRA, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas (Orgs.). Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudoeste (OPAAS). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: Flacso, GEA, UERJ, LPP, n. 08, jul/dez 2015.

CALDAS, Miguel Pinto; WOOD JÚNIOR, Thomaz. Identidade organizacional. *In*: CALDAS, Miguel Pinto.; WOOD Júnior, Thomaz (Orgs.). **Transformação e realidade organizacional: uma perspectiva brasileira**. São Paulo: Atlas, 1999.

CAMPOS, Luiz Augusto; FRANCA, Danilo; FERES JÚNIOR; João. **Relatório das Desigualdades Raça, Gênero e Classe**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA), Ano 2018, n. 02. Disponível em: <https://bit.ly/2z6gMZK>. Acesso em: 23 set. 2019.

CARVALHO, José Jorge. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação não negativa. *In*: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. (Coord.). **O Negro na**

Universidade. Programa a Cor da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e Trajetórias de Alunos Negros da UFMT nos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina.** 2005. 135 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2VWK4D5>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CASTRO, Fabiula Gomes de. **Política de Cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins Campus Gurupi: Reflexos da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** 2016. 204 f. Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2WhmD6l>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. As Possibilidades Analíticas da Noção de Campo Social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan/mar. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2KSKrYT>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: Um Estudo da Noção de Campo e de suas Apropriações Brasileiras nas Produções Educacionais. *In: Actas do V Congresso Português de Sociologia*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004. Tema do evento: Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. Disponível em: <http://abre.ai/aKkQ>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Por uma educação anti-racista: Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003.** Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), 2005. Coleção Educação para todos.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz. **Democracia Racial e Homicídios de Jovens Negros na Cidade Partida.** Texto para Discussão n. 2267, jan. 2017, Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: <https://bit.ly/3c3zsYl>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/2zLQE6w>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O Núcleo Gera e a experiência do enfrentamento da questão étnico-racial: ensino, pesquisa e extensão (2006-2014). *In*: SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus (Orgs.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil**: a experiência dos NEABs. São Paulo: Casa Aberta, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CABRAL, Rebeca. Relações Sociais “no paraíso racial”: considerações sobre um mito. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, Cor e Diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Entre Virtudes e Vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Editora Livraria da Física, Coleção Formação de Professores e Relações, Étnico-raciais, v. 1, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – Percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2KYCDoh>. Acesso em: 15 jul. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 229-250, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://abre.ai/aKkZ>. Acesso em: 10 out. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA; Carlos Aldemir Farias da. Coordenadoras Pedagógicas e Diversidade: entre percursos formativos e práticas na Escola Básica.

Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Yp2Ggm>. Acesso em: 10 out. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA; Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Núcleo Gera dez anos entre a Universidade e a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, v. 10, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das Leis n.10.639/2003 e n.11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p.n573-606, set/dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bStGZH>. Acesso em: 23 set. 2019.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa. Superando as desigualdades raciais: uma análise das principais políticas públicas. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, v. 56, p. 85-108. Disponível em: <https://bit.ly/2Yt48OL>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estratégias de Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso**, Cáceres, v. 25, ano 14, n. 1, p. 131-154, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bZ3i0n>. Acesso em: 09 out. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *et al.* **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 1, p. 35-61, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3bT052e>. Acesso em: 08 jan. 2018.

COULON, Alain. O ofício de estudante a entrada na vida universitária. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2yIR4QD>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.
Disponível em: <http://abre.ai/aKk2>. Acesso em: 10 out. 2019.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças. *In*: DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações Afirmativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: um estudo no IFPB – *Campus* João Pessoa. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 190f, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3bT052e>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Canoas: Canoas, 267 p., 2018.

DIAS, Márcio Teodoro. **Lei de Cotas**: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2014. 84 p. Disponível em: <https://bit.ly/2KPMNYz>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3da2bLy>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2SsrDE4>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DUARTE, Sonia Regina Silva. **O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010, 135 p. Disponível em: <https://bit.ly/2VX3BTS>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DUBET, François. O que é uma Escola Justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2zP4oNT>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DURBAN. Declaração e Programa de Ação de Durban. **Texto elaborado na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3dCuU2m>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 26 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro 38, v. 3, n. 8, p. 38-77, set./dez. 2008. Disponível em: <http://abre.ai/a4aa>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERES JÚNIOR, João. Comparando Justificações da Política de Ação Afirmativa: EUA e Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1-3, p. 63-84, 2007. Disponível em: <http://abre.ai/a4ac>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação Afirmativa no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, v. 99, p. 257-293, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/borG6. Acesso em: 10 nov. 2019.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. O “discurso freyreano” sobre as cotas raciais: origem, difusão e decadência. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em Questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://abre.ai/a4ae>. Acesso em: 09 jul. 2018.

FERES JÚNIOR, João. DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 43, n. 148, p. 302-327, Jan./Apr. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/jDX17. Acesso em: 09 jul. 2018.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade**. Universidade de Brasília (UnB), Brasília: 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus Editora, 2008, v. II.

FERNANDES, Otair. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. **Caderno do Centro de Estudos Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/ceNV5. Acesso em: 08 set. 2019.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 215 - 242, Edição Especial 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35pFCQ2>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política de Ação Afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros nos Cursos Técnicos de Nível Médio (2008-2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.16, n.44, p.120-140, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2SuRlaP>. Acesso em: 09 set.2019.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Plano de Desenvolvimento Institucional dos Ifets (2014-2019): o perfil dos agentes elaboradores. **Revista Educação em Questão**, v.58, n.55, p.01-24, jan/mar.2020. Disponível em: encurtador.com.br/otCH6. Acesso em: 16 fev.2020.

FONSECA, Igor Ferraz da. Inclusão Política e Racismo Institucional: Reflexões sobre o Programa de Combate ao Racismo Institucional e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. **Ipea: Planejamento e Políticas Públicas**, n. 45, p. 329-345, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3f8VKu1>. Acesso em: 11 mai. 2019.

FRANCISCO; Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA; Marina Keiko; RAMOS, Alexandre Moraes; OLIVEIRA, Paulo Cristiano. A Contribuição do PDI nas Atividades de Planejamento e Gestão das Instituições de Educação Superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL)**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 81-107, dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2KYGHVz>. Acesso em: 23 jul. 2019.

FREITAS, Ana Cristina Azeredo da Silva. **O Sistema de Cotas para Afro-brasileiros nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro a Constitucionalidade da Lei n. 4153/2003-Brasil 2003-2005**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Rio de Janeiro, 2006, 130 p. Disponível em: <https://bit.ly/3feqZDK>Acesso em: 11 mai. 2018.

FUKS, Mario. Definição de Agenda, Debate Público e Problemas Sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social. **BIB**: Rio de Janeiro, n. 49, p. 79-94, 2000. Disponível em: <http://abre.ai/aKk6>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GALVÃO, Anderson Allan Almeida. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos Institutos Federais. 2016. 66 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Faculdade Universidade de Brasília (UnB), Planaltina-DF, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2OxOhcQ>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GHIGGI, Gioconda. **Análise da Formação Continuada de Professoras e Professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná**. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: <http://abre.ai/aKk9>. Acesso em: 08 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social - A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e o**

combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação (MEC), UNESCO, Coleção Educação para Todos, 2007.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade (SECADI), Coleção Educação para Todos, 2005.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: Ministério da Educação (MEC); UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política e Sociedade**, Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, abril, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2yb6HKY>. Acesso em: 09 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. *In*: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sandra (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCAR, 2009a.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 11, Edição Especial Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, p.141-162, abril 2019. Disponível em: <http://abre.ai/aKlf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos:** acesso e permanência de jovens negros na Universidade. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

GOMES, Vantoan José Ferreira. **Cor, Vulnerabilidade Social, Estatísticas e Políticas Públicas**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 120 p., 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2WhrNiJ>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3d0ZQIY>. Acesso em: 09 jul. 2019.

GONZAGA, Yone Maria. A garantia do direito à permanência de estudantes negros/as no Ensino Superior público: desafio para a gestão universitária. *In*: OLIVEIRA, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas (Orgs.). Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudoeste (OPAAS). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 8, Flacso, GEA, UERJ, LPP, 2012.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, mai/ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Yo55YR>. Acesso: em 15 jul. 2019.

GUERRINI; Daniel; PICONI; Larissa Bassi; STURION; Leonardo; DA MATA, Edinei Aparecido Dias. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o *Campus* de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Yt8XYn>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de Negro às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, pg. 247-268, março 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3aYVyde>. Acesso em: 24 out. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. *In*: SOUZA, Jessé (org.) *et al.* **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15 Editores, 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3c9owZe>. Acesso em: 08 jan. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**: queixas e ofensas no tratamento desigual de negros no Brasil. 2ed. Salvador: 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 32, p. 49-84, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3fbIK7Z>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Minas Gerais: UFMG/IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia (Orgs.). **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: encurtador.com.br/jnMQU. Acesso em: 07 set. 2019.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Ano 23, n. 2, p. 01-43, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3fbWn5L>. Acesso em: 24 out. 2019.

HERINGER, Rosana. O Próximo Passo: as políticas de permanência nas Universidades Públicas. *In*: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: Ação Afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

HERINGER, Rosana. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um balanço do Período 2001-2004. *In*: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade**. Brasília: UNB, 2006.

HERINGER, Rosana. Promoção da Igualdade Racial no Brasil um Objetivo Democrático. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, p. 285-301, n. 42 e 43, jan./jul. 2003. Disponível em: <http://abre.ai/aKlq>. Acesso em: 05 set. 2019.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 anos de Política de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista Tomo do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, São Cristóvão, p. 17-35, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fcWvSJ>. Acesso em: 12 set. 2019.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, novembro 2001. Disponível em: <http://abre.ai/aKlr>. Acesso em: 27 nov. 2018.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

IANNI, Octavio. A dialética da globalização. *In*: IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3d9Telo>. Acesso em: 11 jan. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero**. 1. ed., Ipea, Brasília, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2VXr6w8>. Acesso em: 09 jul. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero**. 2. ed., Ipea, Brasília, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2WmH69B>. Acesso em: 09 jul. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero**. 3. ed., Ipea, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3dfdzpv>. Acesso em: 09 jul. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das Desigualdades de Raça e Gênero**. 4. ed., Ipea, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3fmxV1U>. Acesso em: 09 jul. 2019.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: TEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após abolição**. Brasília: 1ed., Ipea, 2008.

JONES, James M. **Racismo e Preconceito**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

KALCKMANN, Suzana; SANTOS, Claudete Gomes dos; *et al.* Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Saúde Soc.** São Paulo, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 146-155, 2007. Disponível em: <http://abre.ai/aKlx>. Acesso em: 08 jan. 2018.

KOŁODZIEISKI, Josiane de Fátima. **Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: prática de professores de matemática**. 2015. 166 p. Dissertação Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2016. Disponível em: <http://abre.ai/aKly>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades Raça, Gênero e Classe**. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA), Ano 2017, n. 01. Disponível em: <https://bit.ly/3bWKcYx>. Acesso em: 23 out. 2018.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), UNESCO, Coleção Educação para Todos, 2007.

LOPEZ, Laura Cecília. O conceito de Racismo Institucional: aplicações no campo da Saúde. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v.16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2WiRtLV>. Acesso em: 08 jan. 2018.

LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez. **Relação entre PDI, identidade institucional e gestão participativa nos institutos federais do Brasil**: desafios e possibilidades para o desenvolvimento. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Salvador, 2015, 179 p. Disponível em: <https://bit.ly/2KVIOKZ>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da Lei: as Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades. *In*: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em Questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MACHADO, Elielma Ayres; SILVA, Fernando Pinheiro da. Ações Afirmativas nas Universidades Públicas: o que dizem os Editais e Manuais. *In*: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos**: Ação Afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A Evasão nos Cursos de Agropecuária e Informática Nível Técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes MG (2002 a 2006)**. 2009. 136 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de (UNB). Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/35q1omQ>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MAGALHÃES, Breno Baía. Cotas para negros no ensino superior na ADPF 186 e as inovações da Lei N. 12.711/2012: avanços, retrocessos e justiça distributiva. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Orgs.). **A Diversidade em discussão**: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes. São Paulo: Editora Livraria da Física, Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais, v. 11, 2016.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas nas universidades brasileiras. **Enfoques Revista Eletrônica**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 93-117, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3fcXjHf>. Acesso em: 08. mai. 2019.

MAGGIE; Yvonne; FRY; Peter. A reserva de vagas nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, p. 67-80, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3f70UXn>. Acesso em: 08. mai. 2019.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (Unb) **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://abre.ai/aKlz>. Acesso em: 08. mai. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-38, agosto 2018. Disponível em: <https://bit.ly/35r8lnW>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MANIFESTO. **Todos têm direitos iguais na República Democrática**. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2z19TZt> . Acesso em: 13 nov. 2019.

MARÇAL, José Antonio. **A formação de intelectuais negros (as) políticas de ações afirmativas nas Universidades Brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da. (Orgs.). **Educação, Relações Étnico-Raciais e Resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Brasil**. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARTINI, Andressa Ferreira de. **As Cotas nas Universidades públicas brasileiras**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica (PUC). 2009. 137 p. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2KPhNb0>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MAYORGA; Claudia; SOUZA; Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3b04CP4>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de Vagas no Ensino Superior**: o processo de implementação das cotas raciais nos Cursos de Graduação da UFPA. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Pará (UFPA). 2011. 131 p. Belém, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SrRUT1>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, Coleção Temas Sociais, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: histórias e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2xsWGrX>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2WiqhwB>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/35pOyoF>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**: Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3bXUGXz>. Acesso em: 23 set. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **Palestra proferida no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://abre.ai/aKIA>. Acesso em: 26 mai. 2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

MÜLLER, Tânia; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei N.10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul./out. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/35otmQ1>. Acesso em: 23 set. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: A Política da Boa Esperança *In*: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em Questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França, 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

NEVES, Paulo S.C; LIMA, Marcus Eugênio. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-24, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://abre.ai/aKIB>. Acesso em: 16 nov. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Ação. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice *et al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da **Educação** de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p.15-36, abril 2002. Disponível em: <https://bit.ly/35qNelw>. Acesso em: 08 jul. 2018.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades Raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; COSTA, Ricardo Dias da. Ação Afirmativa, Educação Superior e Lei de Cotas no Brasil: reflexões sobre a Lei n.12.711/2012 e o OPAA. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, Edição 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2VW3ZII>. Acesso em: 20 nov. 2018.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; COSTA, Ricardo Dias da. Observatório das políticas de democratização de acesso e permanência na Educação Superior da UFRRJ: reflexões preliminares. *In*: OLIVEIRA, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas (Orgs.). Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudoeste (OPAAS). **Cadernos do GEA**, n. 8, jul./dez. 2015, Rio de Janeiro: Flacso, GEA, UERJ.

OLIVEIRA JÚNIOR; Almir de; LIMA, Verônica Couto de Araújo. Reflexões sobre desenvolvimento: Segurança Pública e Racismo Institucional. **Boletim de Análise Político-Institucional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, n. 1,

p. 21-26, Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2VVpm6e>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. Pouso Alegre/MG: Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), 2014.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica Transformadora**. Natal/RN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), 2015.

PAHIM PINTO, Regina. A educação do Negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC)**, São Paulo, n. 62, p. 03-34, ago. 1987. Disponível em: <http://abre.ai/aKIC>. Acesso em: 09 out. 2018.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas Públicas, Mudanças e Desafios no Acesso ao Ensino Superior. *In*: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**, 1. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abril/junho 2015. Disponível em: <http://abre.ai/aKID>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PASTORE, José. **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.

PEREIRA JÚNIOR, Jessé Torres. Supremo Tribunal Federal (STF) Políticas de Cotas, Regra Moral e Justiça Social: a regra moral no controle judicial. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 260, p. 315-359, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3bZu6NT>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PERIA, Michelle. **Ação Afirmativa: um Estudo sobre a Reserva de Vagas para Negros nas Universidades Públicas**. O caso do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2004, 143 p. Disponível em: <https://bit.ly/2ykyRmE>. Acesso em: 09 nov. 2019.

PETRUCCELLI, José Luís. **A Cor denominada**: estudo das informações do suplemento da PME de julho/ 98. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), Departamento de População e Indicadores Sociais, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2KTxazb>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PIERONI, Aline Rosa. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Salto**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas (UFA), *Campus Varginha*, 2016, 86 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKIE>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia**: estudo de contato racial. São Paulo, Editora Nacional, 1945.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. **Sobre as Classes Sociais**. São Paulo: Sociologia, 1946.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://abre.ai/aKIF>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: DUARTE, Evandro. C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (Coord.). **Cotas Raciais no Ensino Superior**: Entre o Jurídico e o Político. Curitiba: Juruá, 2009.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. *In*: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa em Questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... *In*: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: notas acerca do Movimento Negro de base acadêmica. **Nguzu, Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 28-39, mar./jul. 2011. Disponível em: <http://abre.ai/aKII>. Acesso em: 09 jul. 2019.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta, Lenita Maria Rimoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REZENDE, Maria Alice; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O Sistema de Ensino Brasileiro, as Políticas Racializadas e as Ações Extensionistas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEAB/UERJ). **Revista da ABPN**, v. 07, n. 15, p. 92-112, nov.2014/fev 2015. Disponível em: <http://abre.ai/aKIN>. Acesso em: 20 set. 2018.

ROCHA, Emerson Ferreira. Negros, brancos e o grupo de ricos: o outro lado da desigualdade racial brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 52, n. 2, p. 182-195, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://abre.ai/aKIJ>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RODRIGUES; Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisa em educação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3bZXWlp>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Candida Soares da. O Racismo Institucional e seus Contornos na Educação Básica. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p. 392-408, nov. 2017/fev.2018. Disponível em: <http://abre.ai/aKIL>. Acesso em: 15 jul. 2019.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986–2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; PAHIM PINTO, Regina (Orgs). **Cadernos de pesquisas raça negra e educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 1987, v. 63, p. 19-23. Disponível em: <http://abre.ai/aKIS>. Acesso em: 20 set. 2018.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino de. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2006, 476 p. Disponível em: <https://bit.ly/2YqkMPa>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SALES, Sandra Regina. Justificativas, acordos e tensões: **o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira**. 2007. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2007, 198 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKIY>. Acesso em: 09 nov. 2018.

SALVADOR, Andreia. **Ação afirmativa no ensino superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. Tese de Doutorado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro, 2008, 199 p. Disponível em: <https://bit.ly/2Wq3a3w>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTANA, Moisés; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CARDOSO, Paulino de Jesus (Orgs.). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil**: a experiência dos NEABs. São Paulo: Casa Aberta, 2014.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa/MG, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2VTMimy>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Eichmann, o Racismo Institucional e as Políticas Públicas: reflexões sobre o PIMESP e outras políticas. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, São Paulo, v. 03, n. 1, p. 113-131, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3aW1WIM>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele. Mascarenhas. O impacto das Cotas na Universidade Federal da Bahia (2004 a 2012). *In*: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). **O impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004 a 2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. História da África e dos Africanos nas Escolas Brasileiras: mito ou realidade? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, edição especial, p. 123-148, jan./jun.2013. Disponível em: <https://bit.ly/3aQwg12>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. (Org.). **Ações Afirmativas Políticas Públicas contra as desigualdades Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto. **O Sistema de Cotas para Negros da UNB um balanço da primeira geração**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sérgio Pereira. Os Entrecruzamentos entre Classe, Raça e Educação no acesso ao ensino superior. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 8, p. 142-161, jan./jun. 2012. Disponível em encurtador.com.br/jvxlR. Acesso em 10 de jan. 2019.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA,

Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Brasília: Enap, Coletânea, v. 1, p. 21-43, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/quBLU. Acesso em: 22 dez. 2019.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: REIS, Jorge Renato dos; LEAL, Rogério Gesta. **Direitos Sociais e Políticas Públicas**: desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

SCHUH, Aline Beatriz; BASSI, Eduardo da Rocha. Estrutura do Planejamento Institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista UNIABEU**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 111-125, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2VVqfvA>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Setec). **Nota Informativa Nº. 138/2015**. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos estudantes. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2015. Disponível em: <http://abre.ai/aKI1>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **Portaria Nº 23 de Julho de 2015**. Institui e regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes da Rede Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://abre.ai/aKI2>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como Referente para Avaliação de Instituições de Educação Superior: lições de uma experiência. **Revista Ensaio**: aval. política pública educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005. Disponível em: encurtador.com.br/ejE24. Acesso em: 18. jul. 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. Perfil do Discente das Universidades Federais Pós-Lei de Cotas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n. 172, p. 01-26, abr./jun. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/sGOS9. Acesso em: 10 jan. 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou Raça nas Instituições Federais de Ensino Superior**: explorando propostas para o monitoramento da lei de cotas. Brasília: INEP, Série Documental Textos para Discussão 42, 2017. Disponível em: <http://twixar.me/pcRT>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico/93 Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 175-203, 1995. Disponível em: encurtador.com.br/uxLMR. Acesso em: 20 dez. 2017.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.); VIDOR, Alexandre; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz Augusto. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), 2009.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do *Campus* de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Rio Claro, 2016, 359 p. Disponível em: encurtador.com.br/aBN36. Acesso em: 17 jul. 2017.

SILVA, Iraneide Soares da. **Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2009, 224 p. Disponível em: encurtador.com.br/dkNQ2. Acesso em: 09 jul. 2018.

SILVA JUNIOR, Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Luana Rocha da. **A Implementação da Lei das Cotas e a Discussão da Política de Ações Afirmativas no IFRS**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014, 150 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKI5>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Expansão na Educação Superior e a Política de Democratização: avanços e contradições. *In*: SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **Políticas Educacionais: face e Interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SILVA, Maria Nilza da. O Negro no Brasil: um problema de raça ou de classe. **Revista Mediações**, Londrina, v. 05, n. 02, p. 99-124, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://abre.ai/aKI8>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/ilyVX. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/aKI9>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O Processo de Formação da Lei de Cotas e o Racismo Institucional no Brasil**. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Departamento de Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2017, 214 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKma>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, Verônica de Souza. **Jovens Negros no Colégio Pedro II: Ações Afirmativas e Identidade Racial**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2015, 154 p. Disponível em: <https://bit.ly/3aXKCwC>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SILVA, Wilney Fernando. A Evasão dos Cursos Técnicos Integrados do IFBA Campus de Eunápolis. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, p. 01-14. Disponível em: <http://abre.ai/aKmp>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisas, São Paulo**, n. 117, p. 219-246, novembro, 2002. Disponível em: <http://abre.ai/a4aG>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel da ação afirmativa em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate. In: GONÇALVES E SILVA; Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003.

SISS, Ahyas. Ações Afirmativas, Educação Superior e NEABs: interseções históricas. **[SYN]THESIS Cadernos do Centro de Ciências Sociais da**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 2, 2014, p. 181-190. Disponível em: <http://abre.ai/aKmb>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; OLIVEIRA, Otair. Fernandes de. Processos Formativos e as Contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da UFES e da UFRRJ. **Revista Teias: Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 06-20, 2013. Disponível em: <http://abre.ai/aKmc>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, S. et alii. **Diagnóstico da situação atual do negro na sociedade brasileira**. Mimeo, 2002.

SOUZA, Ana Carolina Duarte de. **Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Médio: um estudo de caso no CEFET Maracanã Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2016, 96 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKme>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SOUZA, Anne de Matos. Política de ação afirmativa no IFMT: uma análise sob a ótica dos gestores. *In: Anais eletrônicos do II Copene Sul Congresso das/os Pesquisadoras (es) Negras(os) da Região Sul*, Vol 1, Ano 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2UfZr8Z>. Acesso em: 09 jan. 2020.

SOUZA, Anne de Matos. Uma Abordagem da Temática Racial na Educação Infantil. *In: Seminário de Educação: Políticas educacionais: cenários e projetos sociais*, Edição 17, Cuiabá/MT, v. 01, p. 01-04, 2009.

SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional para Compreender o Conceito. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 3, p. 77-87, nov. 2010/fev. 2011. Disponível em: <http://abre.ai/a4al>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de. **Estudos sobre a Formação de Professores de Ciências no Contexto da Lei N. 10.639/03**. Dissertação de Mestrado apresentada

ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014, 142 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKmg>. Acesso em: 17 jul. 2019.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos Cursos Superiores do Campus São José do IFSC**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012, 122 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKml>. Acesso em: 09 jul. 2019.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEIXEIRA, Ana Carolina de Oliveira. **Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no Ensino Superior do CEFET-MG (2013-2015): acesso, permanência e trajetória de estudantes negros cotistas**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Minas Gerais, 2017, 212 p. Disponível em: <http://abre.ai/aKmn>. Acesso em: 27 set. 2019.

TEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após abolição**. 1ed. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2VU4Q65>. Acesso em: 11 nov. 2018.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TOBIAS, Juliano da Silva. **Negros e Negras chegam a Universidade: estudo sobre a trajetória acadêmica e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UFSP), São Paulo, 2014, 232 p. Disponível em: encurtador.com.br/nrtul. Acesso em: 27 mar. 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão n. 506/2013**. Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: TCU, 2012. Disponível em: encurtador.com.br/kqBC1. Acesso em: 11 set. 2019.

VALENTIM; Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico.** Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), 2012, 234 p. Rio de Janeiro: PUC, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2z58QaQ>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Cotas para Negros em Universidades Públicas no Brasil: Significados da Política Contemporânea de Ação Afirmativa.** Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2012, 232 p. São Paulo: UFSCAR, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/35wHoza>. Acesso em: 09 nov. 2019.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2VXhAJ7>. Acesso em: 11 out. 2018.

WANDROSKI, Silvana Francescon; COLEN, Fernanda Cremonese Ruschel. As Ações Afirmativas para Ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O social em questão**, Rio de Janeiro, Ano XVII, n. 32, p. 165-182, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2VZvCKx>. Acesso em: 03 out. 2019.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. *In*: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual.** Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. Brasília: Geledés/Cfemea, 2013. Disponível em: <http://abre.ai/aKmv>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3fbegli>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ZANITELLI, Leandro Martins. **Acesso à Universidade, Cotas para Negros e o Projeto de Lei nº. 3627/2004.** Brasília, v. 42 n. 168, out./dez. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2xsrFo9>. Acesso em: 23 out. 2018.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias Étnicas e a Economia Política do Desenvolvimento: um novo papel para Universidades Públicas como Gerenciadoras da Ação Afirmativa no Brasil? *In: JÚNIOR FERES, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). Ação Afirmativa e Universidade*. Brasília: UNB, 2006.

Fontes consultadas

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Alagoas: (IFAL), dezembro de 2013. Disponível em: <https://bit.ly/35pKzbA>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Portaria nº. 990, de 22 de maio de 2012**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Portaria nº. 50, de 09 de dezembro de 2013**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFAL.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Brasília/DF: IFB, abril de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3aXKvkP>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Portaria nº. 868, de 25 de julho de 2013**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). **Portaria nº. 08, de 12 de junho de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFB.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO (IFMT). **Instrução Normativa nº. 004 de 06 de Julho de 2010**. Orienta quanto às atribuições para o exercício da função de Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). **A evasão escolar no IFMG: diagnóstico e diretrizes da política institucional para a permanência e o êxito dos estudantes**. Minas Gerais: IFMG, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ATgzGC>. Acesso em: 13 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Belo Horizonte/MG: IFMG, julho de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2yo550a>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). **Portaria nº. 840, de 21 de agosto de 2013.** Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). **Portaria nº. 19 de 09 de julho de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFMG.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).** Recife/PE: IFPE, dezembro de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2KSu7XZ>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Portaria nº. 510, de 02 de abril de 2014.** Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE). **Portaria nº. 057, de 15 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFPE.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).** Porto Velho/RO: IFRO, novembro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Wis5G6>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Portaria nº. 052, de 21 de março de 2013.** Institui o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Rondônia e aprova o regulamento do Núcleo. Porto Velho/RO: IFRO.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Portaria nº. 2.463, de 20 de agosto de 2013.**

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Portaria nº. 788, de 06 de agosto de 2014.** Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). **Portaria nº. 055, de 11 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFRO.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2019)**. Aracaju/SE: junho de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2VW7liP>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Portaria nº. 1.748, de 24 de agosto de 2012**. Designa os Servidores para comporem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI) do IFS.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Portaria nº. 2.082, de 02 de dezembro de 2013**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2019).

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS). **Portaria nº. 45, de 30 de junho de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2019) do IFS.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Fortaleza/CE: IFCE, dezembro 2013. Disponível em: encurtador.com.br/ghkJY. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). **Portaria nº. 35, de 16 de dezembro de 2013**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFCE.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). **Portaria nº. 940, de 16 de setembro de 2013**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). **Resolução nº. 071, de 31 de julho de 2017**. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. São Luís/MA: IFMA, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2KWKJOc>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Portaria nº. 2.463, de 20 de agosto de 2013**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Portaria nº. 57, de 13 de outubro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFMA.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Belém/PA: IFPA, 2014. Disponível em: <http://abre.ai/aKpG>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA). **Portaria nº. 919, de 09 de junho de 2014**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA). **Portaria nº. 189, de 18 de novembro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFPA.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Portaria nº. 85, de julho de 2013**. Institui Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) do IFRJ.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018)**. Bento Gonçalves/RS: IFRS, dezembro de 2014. Disponível em: encurtador.com.br/ixGZ3. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Portaria nº. 63, de 2014, de 25 de fevereiro de 2014**. Cria a Comissão para Acompanhamento da Política de Ação Afirmativa no IFRS.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Portaria nº. 776, de 25 de junho de 2014**. Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Portaria nº. 117, de 16 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFRS.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº. 022, de 25 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a Aprovação da Política de Ações Afirmativas no IFRS. Disponível em: <https://bit.ly/2VXKGlg>. Acesso em: 15 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019)**. Palmas/TO: IFTO, novembro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2z7kzpi>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO). **Portaria nº. 739, de 19 de dezembro de 2013.** Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2015-2019).

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO). **Portaria nº. 042, de 19 de novembro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2015-2019) do IFTO.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).** Santa Maria/RS: IFFAR, setembro de 2014. Disponível em: encurtador.com.br/tDMRX. Acesso em: 10 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Portaria nº. 1.264, de 23 de julho de 2013.** Designa os Membros da Comissão para Elaboração do PDI (2014-2018).

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Portaria nº. 28, de 11 de setembro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2014-2018) do IFFAR.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução nº. 15, de 28 de maio de 2014.** Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do IFFAR. Disponível em: encurtador.com.br/xHM68. Acesso em: 10 jul. 2019.