



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

MARIANA DIAS GOIS

A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e
sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e
Tecnológica

Ouro Branco

2024

MARIANA DIAS GOIS

**A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e
sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e
Tecnológica**

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

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Magno de Jesus

Ouro Branco

2024

G616p Gois, Mariana Dias.

A política de ações afirmativas no Instituto Federal Ciência e Tecnologia de Minas Gerais: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e Tecnológica/ Mariana Dias Gois – 2024.
142 f.: il.col.

Orientador: Ângelo Magno de Jesus.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, 2024.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Identidade étnico-racial. 3. Inclusão. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Ações afirmativas. I. Gois, Mariana Dias. II. Jesus, Ângelo Magno. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 378.3



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

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

Realizou-se, no dia 09/05/2024 (nove de maio de dois mil e vinte e quatro), com início às 18hs (dezoito horas), por videoconferência pelo Google Meet pelo link: <https://meet.google.com/udk-pcob-cim>, a **defesa de dissertação** da Mestranda **MARIANA DIAS GOIS** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProFEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e Tecnológica**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional**, intitulado "Cartilha de Políticas e Ações Afirmativas" foi VALIDADO pela Comissão Examinadora e considerado APROVADO.

Cabe observar que a comissão avaliadora destacou a relevância do trabalho desenvolvido pela mestranda por tratar de questões importantes a respeito das políticas afirmativas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

- Prof. Dr. Ângelo Magno de Jesus (IFMG-Orientador)
- Profa. Dra. Patrícia Maria de Souza Santana (UFMG)
- Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha (IFMG)
- Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva (IFMG - Suplente)

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

Ouro Branco, 09 de maio de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Angelo Magno Jesus, Professor**, em 14/05/2024, às 09:41, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Ata de Reunião 1904914 SEI 23712.001725/2023-99 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Xavier da Penha, Professor**, em 14/05/2024, às 19:26, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA MARIA DE SOUZA SANTANA, Usuário Externo**, em 05/06/2024, às 17:01, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1904914** e o código CRC **30E5D272**.

AGRADECIMENTOS

À minha família, Rafael e Ana Liz, pelo amor ofertado, amor que me acolhe e me recarrega. Aos amigos pelas trocas, pelas gargalhadas constantes e apoio emocional. A todas as professoras e professores que contribuíram de alguma forma na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, principalmente à querida Patrícia Maria de Souza Santana, que foi minha professora no ensino fundamental e adoravelmente aceitou contribuir com minha pesquisa, após ter feito toda diferença na minha vida enquanto estudante e pessoa. Ao professor Ângelo Magno de Jesus que aceitou me orientar e acompanhar num momento decisivo da minha pesquisa. Por sua objetividade, compromisso e por acolher e respeitar as minhas decisões. Ao professor Pedro Xavier da Penha que participou da minha banca de qualificação de forma tão acolhedora e contribuiu significativamente com meu trabalho. Aos servidores que aceitaram participar da pesquisa com tanto envolvimento. Aos meus colegas de trabalho que me ensinam diariamente e me deram a oportunidade de aprender sobre Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao IFMG que possui política que incentiva o processo formativo dos servidores ao conceder afastamento para os estudos, oportunidade que eu não tinha desde o ensino médio de me dedicar inteiramente aos estudos. À todas as mulheres que vieram antes de mim, prepararam o terreno e criaram raízes fortes para eu ser a mulher que sou hoje, especialmente minha mãe.

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao conjunto de ações afirmativas instituídas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), instituição com 18 campi e que possuem o intuito de abarcar a população socialmente excluída e que não chega a acessar as Universidades Federais do país. O estudo disserta sobre as ações implementadas na instituição como forma de reparação da desigualdade. O tipo de pesquisa adotada para compreender como se constituiu a política de ações afirmativas do IFMG foi de natureza aplicada, já que a investigação aborda questões que corroboram para implementação e manutenção de ações afirmativas na rede federal de educação profissional e tecnológica. Trata-se de uma pesquisa descritiva, bem como propõe uma abordagem qualitativa. Em relação à coleta de dados, foram utilizadas como metodologia, a pesquisa documental, através da análise de documentos primários relacionados à efetivação de ações afirmativas na instituição, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas de servidores que participaram da construção da política de ações afirmativas do IFMG. Em relação às entrevistas, foram analisados o conteúdo das narrativas dos participantes, a partir das transcrições da gravação de áudio e vídeo das entrevistas. Por fim, a partir da pesquisa foi produzida uma cartilha explicativa sobre a política de ações afirmativas, definida como produto educacional.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Identidade étnico- racial. Inclusão social. Políticas públicas educacionais. Ações afirmativas.

ABSTRACT

This study refers to the set of affirmative actions instituted at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), an institution with 18 campi, which is intended to cover a socially excluded population and which cannot have access to Federal Universities of the country. The study discusses the actions implemented in the institution as a condition for inequality reparation. The sort of research, designed to understand how the affirmative action's policy of the IFMG was constituted, was of an applied nature, since the investigation addressed questions that corroborate the implementation and maintenance of affirmative actions in the federal network of professional and technological education. Besides, this study is descriptive research, which is proposed by a qualitative approach. In relation to the data collection, documentary research was used as a method through the analysis of primary documents related to the effectiveness of affirmative actions in the institution, as well as the conduct of semi-structured interviews of servants who participated in the construction of the IFMG affirmative action's policy. In relation to the interviews, the content of the narratives of the participants was analyzed from the transcriptions of the audio and video recordings of the conversations. Finally, based on this investigation, an explanatory document was produced on the policy of affirmative actions. This courseware was defined as an educational product.

Keywords: Professional and technological education. Ethnic-racial identity. Even social. Educational public policies. Affirmative action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1. Largo da Carioca, comércio ambulante.....	20
Figura 2. Unidades do IFMG e ano de inauguração.....	31
Figura 3. Distribuição dos <i>campi</i> do IFMG.....	32
Figura 4. Mandala valores educativos IFMG.....	34
Figura 5. Corpus documental.....	56
Figura 6. Criação NEABIs IFMG.....	70
Figura 7. Capa da Cartilha de Política de Ações Afirmativas do IFMG....	98

Gráficos

Gráfico 1. Participação dos servidores na Política de Ações Afirmativas do IFMG.....	75
Gráfico 2. Conteúdo da Cartilha.....	99
Gráfico 3. Qualidade visual da Cartilha.....	100
Gráfico 4. Linguagem da Cartilha.....	100

Quadros

Quadro 1. Análise documental PDI.....	62
Quadro 2. Comentários e sugestões para aprimoramento da cartilha.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CCSA-UFRN – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COLTEC – Colégio Técnico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT– Educação Profissional e Tecnológica

FG – Função Gratificada

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMG – Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NAPNEE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCD – Pessoa com Deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC-AF – Programa de Bolsas PIBIC de Ações Afirmativas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT– Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício
Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEI – Sistema Eletrônico de Informação
STF – Supremo Tribunal Federal
SUAP – Sistema Unificado da Administração Pública
TAUVI– Termo de Autorização para Uso de Voz e/ou Imagem
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Educação Profissional e Trabalho	19
2.2 A desigualdade educacional brasileira	34
2.3 Relações étnico-raciais e o contexto brasileiro	38
2.4 As ações afirmativas no Brasil	44
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional.....	60
4.2 Portaria No 780 de 23 de novembro de 2021.....	69
4.3 Resolução Nº 15 de 04 de Abril de 2022.....	71
4.4 Instrução Normativa No 2 de 07 de junho de 2022.....	72
4.5 Entrevistas.....	74
4.5.1 Categoria heteroidentificação/ Política de cotas.....	76
4.5.2 Categoria IFnegro.....	84
4.5.5 Categoria NEABIs.....	91
4.6 Pontos de entrelaçamento entre entrevistas e documentos.....	94
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	117

1 INTRODUÇÃO

As primeiras experiências que minha memória alcança voltadas às relações étnico-raciais, vivenciadas no contexto escolar, foram por volta dos meus 12 anos de idade. Nessa época, conheci a professora de História, Patrícia Maria de Souza Santana, que, desde as primeiras aulas da disciplina, ainda no ensino fundamental, adotava um posicionamento ético ao relacionar os negros e os indígenas como reais construtores da sociedade brasileira e não somente às pessoas historicamente tratadas como sequestradas, escravizadas e colonizadas.

Além das questões étnico-raciais, Patrícia sempre destacou a importância do papel da mulher na sociedade, adotando uma postura feminista em suas aulas. Na lógica do modelo educacional vigente à época, e até hoje, infelizmente, bastante presente, as histórias dessas pessoas eram comumente contadas à parte, como se suas contribuições não fossem intrínsecas ao processo colonial brasileiro. Diferentemente, Patrícia introduziu a história dos negros, dos indígenas e das mulheres como sujeitos inseridos na formação da sociedade do nosso país, da maneira como realmente esse processo ocorreu e, portanto, como deve ser narrado, segundo ensinamentos de Paulo Freire, “[...] fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (Freire, 1993, p.40).

Essa possibilidade de conhecer o valor das culturas negra e indígena, os conteúdos relacionados ao racismo, bem como das pautas femininas, através de rodas de conversas e debates, foram decisivos para a minha formação como pessoa e profissional. Patrícia tinha uma postura de vanguarda, já que, apesar das lutas estabelecidas pelo Movimento Negro desde a década de 1970, essas ações educacionais ainda não eram frequentes na década de 1990, período em que frequentei o ensino fundamental. Foi a partir de 2003, com a promulgação da Lei N° 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394 de 1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares brasileiros, bem como a Lei 11.645/08, que tornou compulsório o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas do país (Brasil, 1996).

Ao acessar o ensino superior, no fim da década de 1990, deparei-me com outra realidade quando percebi que, no curso de Licenciatura em Educação Artística

da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), poucos conteúdos acerca da arte e cultura negra eram ministrados; além disso, intrigava-me a quantidade reduzida de docentes pretos e pardos ministrando disciplinas no curso e, do mesmo modo, o pequeno número de colegas negros naquela graduação especificamente. Ressalte-se que essa realidade causou certo estranhamento a esta autora, tendo em vista que as licenciaturas e os cursos de pedagogia são cursos comprovadamente muito procurados por negros e mulheres, por serem vistos como de menor prestígio, no sentido de haver menos concorrência, portanto de mais fácil acesso, além disso, esses cursos estão vinculados a carreiras com menores remunerações, conforme revela o censo da educação superior.

O Censo da Educação Superior 2020, também do INEP, mostrou que entre as 10 áreas específicas de graduação presencial com o maior número de matrículas, as áreas de Pedagogia e de Enfermagem apresentavam as maiores proporções de pretos e pardos, 47,8 (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e 43,7 (8,5% de pretos e 35,2% de pardos), respectivamente. Por sua vez, Medicina, tradicionalmente uma área mais concorrida e cujos profissionais tendem a receber rendimentos muito superiores à área de Educação, por exemplo, tinha somente 25,0% de matriculados pretos ou pardos (3,2% de pretos e 21,8% de pardos) [...] as matrículas no curso de Pedagogia constituem a soma das matrículas em quatro cursos de Formação de professores: de educação infantil, de letras, em áreas específicas e sem áreas específicas (IBGE, 2022, p.10).

Após 18 anos lecionando na rede pública, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, por diversos motivos resolvi migrar para um cargo técnico na Rede Federal. Dentre os motivos para essa transição estão o grande número de aulas lecionadas, a quantidade de estudantes, dificuldade em conhecer esses estudantes e ter uma proposta de ensino de Arte no qual realmente acredito, tudo isso somado a grande quantidade de horas diárias trabalhadas, já que os docentes da rede pública brasileira dificilmente atuam em apenas um turno. A pouca possibilidade em investimento na vida acadêmica para além da especialização, já que haviam poucas políticas institucionais na rede em que lecionava, para esse percurso.

Somado a esses fatores, eu já planejava ser mãe, o que exigiria um investimento emocional e de tempo, naquele momento eu acreditava ser bastante difícil conciliar a maternidade e a docência. O fato é que assumir um cargo técnico me trouxe uma sobrecarga emocional mais compatível com a possibilidade de ser mãe e ter outros projetos pessoais, de investir também na minha experiência

artística, o que não consegui realizar durante todo o período de docência, apesar de necessitar ainda mais desse fazer artístico enquanto professora.

Além disso, ser servidora do IFMG me agregou diversas possibilidades de formação em serviço e fora dele, é motivador ter a possibilidade de trabalhar em uma instituição que existe uma política de valorização da aprendizagem. Sinto que cresci muito enquanto profissional nessa nova jornada, sem perder a experiência de trabalhar com estudantes e de colocar em prática as minhas potencialidades como educadora, participando de projetos de ensino, de pesquisa e extensão e atuando em comissões relacionadas à organização institucional. Há muitas nuances na carreira dos técnicos administrativos que precisam ser revistas e repensadas, porém há de se dizer que a valorização da formação e a possibilidade de trabalhar 30 horas semanais são possibilidades que me motivam a permanecer na carreira.

Ao ingressar como servidora no IFMG¹, período em que já haviam sido sancionadas e entrado em vigor algumas das leis relacionadas às ações afirmativas, minha atenção voltou-se para esse campo de estudo. Rapidamente comecei a me indagar quem seriam os sujeitos (servidores e discentes) que ocupavam essa instituição, como a acessam e quais são as pessoas que assumem os cargos de gestão no seu interior. Por conseguinte, integrei-me à comissão local de heteroidentificação nos processos seletivos e iniciei meus estudos relativos aos procedimentos adotados nessas comissões, bem como iniciei a participação como membro das bancas de heteroidentificação. Tais bancas, possuem o papel de ratificar ou não a autodeclaração de pessoas pretas e pardas, através das características fenotípicas dos candidatos à estudantes da instituição.

A partir dessa nova jornada, busquei alinhar parte da minha experiência profissional com o meu percurso como pessoa, mulher e discente e, também, na condição de pesquisadora, trazendo, ainda, a minha própria história, de alguém que viveu a desigualdade principalmente durante a infância e que tenta experimentar a vida de maneira sensível e, por conseguinte, em uma constante procura de mais justiça social.

Essa atuação profissional na comissão de heteroidentificação me levou a refletir sobre a minha própria identidade étnico-racial. Eu, que sempre me

¹ Neste período, no ano de 2018, já graduada e atuando profissionalmente na área da educação e com conclusão de curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com concentração na área da educação e relações étnico-raciais.

identifiquei como parda, por ser filha de uma mulher negra, por não me sentir branca e por ter algumas características físicas de uma pessoa parda, passei a entender que em virtude do conjunto do meu fenótipo, não sofro racismo no cotidiano, tampouco as consequências visíveis do racismo estrutural, e que por isso não faço parte do público-alvo das ações afirmativas. Ainda assim, mesmo tendo consciência desse fato, não deixo de me sentir uma pessoa parda, mesmo sabendo que socialmente muitas vezes posso ser lida a partir das minhas marcas corporais como uma pessoa branca.

Na perspectiva apontada neste contexto, me propus a estudar, a partir de um recorte étnico-racial, a política de ações afirmativas em uma instituição de educação profissional e tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG), buscando os principais instrumentos implementados pela instituição que buscam assegurar o acesso à política pública que inclui socialmente a população historicamente excluída.

Dessa forma, este estudo possui como objetivo principal investigar como se constituiu a política de ações afirmativas do IFMG em relação às questões étnico-raciais. Como objetivos específicos, propõe-se compreender os documentos e diretrizes que implementaram a política de ações afirmativas no IFMG; relatar as experiências de servidores relacionadas às ações afirmativas do IFMG, bem como produzir uma cartilha explicativa sobre a política de ações afirmativas, considerando que o IFMG foi concebido como instituição de ensino de qualidade e que possui a maioria de seus *campi* localizados em regiões periféricas, bem como dispõe da missão precípua de desenvolver uma educação integral e vigorosamente humana (Pacheco, 2010).

Historicamente, o Brasil é marcado pelas desigualdades incentivadas e praticadas por vários governos, inclusive através da legislação, negando às mulheres, aos negros, aos indígenas, às pessoas com deficiência, aos analfabetos e até às pessoas com baixa renda, os direitos políticos e sociais. A Lei Nº 1, de 1837, que dispunha sobre a Instrução Primária no Brasil, por exemplo, proibia o acesso à escola de pessoas portadoras de moléstias contagiosas, bem como das pessoas escravizadas, e dos “pretos Africanos”, independentemente de livres ou libertos (Brasil, 1837). Em 1890, o Decreto 847, de 11 de outubro proibia a prática da capoeira nas ruas e praças públicas, sob a pena de prisão de 2 a 6 meses (Brasil, 1890);

Todo esse contexto de falta de acesso à educação, direitos políticos e a não possibilidade de poder praticar sua cultura ajudou a constituição de uma sociedade elitizada e marcada por privilégios destinados a poucos. Dessa forma, é de se esperar que esses dirigentes atuaram ou, ainda hoje, atuem contrariamente aos interesses das classes populares, decretando diretrizes prejudiciais à proteção aos direitos básicos e, portanto, adotando políticas públicas que, muitas vezes, não são capazes de transformar as características da moradia, alimentação, saúde e educação da maioria da população. Essa objeção à ascensão das pessoas que sofreram e sofrem a negativa de tais garantias gera um ciclo extenso de subalternidade (Veiga, 2022).

Zara Figueiredo Tripodi, Eduardo Januário e Rosenilton Silva de Oliveira (2020) também defendem que as comunidades de descendência africana e indígena foram historicamente marginalizadas no sistema educacional, resultando em sua exclusão dos espaços sociais e oportunidades de emprego de alto *status*. Alertam que a atuação do Estado na área educacional, por meio de políticas universais, acabou ampliando ainda mais as desigualdades existentes.

Na área educacional, o caráter ativo do Estado, com o discurso e emprego de políticas universais, tendeu a aumentar o abismo das desigualdades. A análise do número de matrículas/ financiamento em uma série histórica desde 1970, por exemplo, aponta que a destinação do financiamento foi inferior ao crescimento do número de matrículas. Como se sabe, no período de 1965 a 1985, a expansão do ensino ocorreu acompanhada do corte de verbas e rebaixamento da qualidade do ensino ofertado e a remuneração dos profissionais que atuam na educação básica, tendo em vista a supressão de vinculação de recursos. Não por acaso, observa-se que este fenômeno ocorre justamente quando as escolas chegam às periferias e o ensino fundamental passa a ser uma realidade razoavelmente palpável para a população negra, o que demandaria investimento em estratégias de modo a acolher esses novos sujeitos de direitos, garantindo sua permanência na escola (Tripodi; Januário; Oliveira, 2020, Jornal GGN).

Reunido com políticas educacionais que afirmam a desigualdade, o racismo estrutural, uma das mais marcantes formas de exclusão que vigora no território brasileiro ainda hoje, presente em todas as instâncias da sociedade, bem como na forma como ela se organiza reforça esse fosso construído entre as pessoas brancas e negras no Brasil. Em busca de mecanismos para reverter essa situação, os movimentos sociais e, principalmente, o Movimento Negro, travaram embates e tensões para realizar muitas conquistas relacionadas à política educacional e,

consequentemente às ações afirmativas que buscam reparar desigualdades e combater exclusões (Gomes, 2017).

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público ou pela iniciativa privada, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente (Santos, 2018, p. 23).

A década de 2010 foi emblemática em relação às políticas públicas brasileiras voltadas às pessoas que padecem de discriminação, em especial a étnico-racial. Em 2012, a Lei Nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, possibilitou a reserva de vagas através de cotas para negros e indígenas. Em 2016, esta mesma lei foi alterada pela Lei Nº 13.409, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e de ensino superior das instituições federais. Essa norma foi aprimorada recentemente pela Lei 14.723/23 e redefiniu a reserva de vagas acrescentando os quilombolas e orienta que “50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita” (Brasil, 2023).

A legislação de 2012 e todas as suas alterações visam, ainda que em parte, diminuir a defasagem escolar entre jovens brancos e negros. Segundo Paulo Roberto Corbucci (2014, p.21), no ano de 2010, os jovens pardos e pretos com idades entre 18 e 24 anos, “tinham de 60% a 65% de desvantagem em relação aos brancos, no que concerne ao acesso à educação superior, considerando-se para tanto os que frequentavam e aqueles que tiveram acesso a este nível de ensino”.

Em 2014, promulgou-se a Lei Nº 12.990, dispondo sobre a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Brasil, 2014).

Após uma década do início da vigência da legislação que instituiu a reserva de vagas por cotas, decorrente da luta do Movimento Negro, compreende-se que é possível destacar conquistas e desafios que envolvem as ações afirmativas instituídas. Como forma de entender esse percurso, o estudo fundamenta-se nas

ações afirmativas implementadas em uma instituição de educação profissional e tecnológica criada em 2008, acerca das discussões sobre a temática, que se encontra em constante debate. Nesse contexto, torna-se inviável assumir uma posição neutra frente às ações afirmativas, diante dos lugares ocupados pelos negros e indígenas nas instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou de ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seção atual embasa teoricamente a pesquisa e está dividida nas seguintes temáticas: Educação profissional e trabalho, a desigualdade educacional brasileira, relações étnico-raciais e o contexto brasileiro e por fim, as ações afirmativas no Brasil.

2.1 Educação Profissional e Trabalho

A educação no Brasil historicamente tem uma trajetória relacionada ao trabalho, de forma intrínseca, embora essa relação nem sempre esteja conectada ao sentido ontológico do trabalho, conforme explica Demerval Saviani (2007). Este autor assinala que o trabalho como essência do ser humano manifesta-se como uma ação do indivíduo sobre o mundo e que essa ação, por si só, gera um ato educativo. Ao longo do tempo, é possível perceber que o trabalho tem perdido essa característica intrínseca, ao servir quase exclusivamente à lógica econômica.

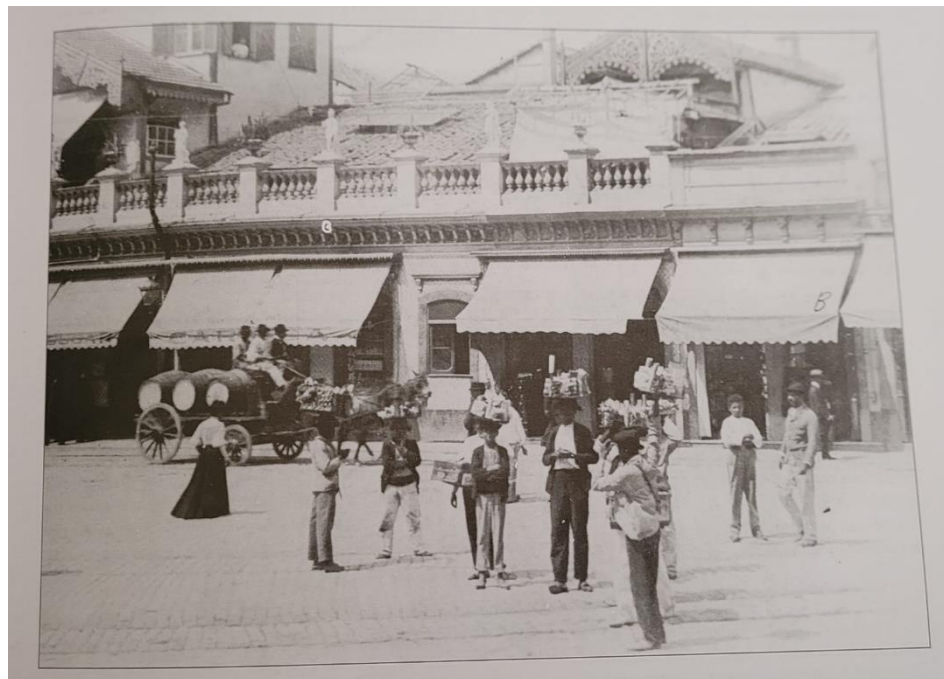
Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

Tradicionalmente, o trabalho no Brasil constitui-se repleto de persistentes adversidades, já que perdurou em nosso país, por mais de três séculos, o trabalho escravo. A educação trilhou um percurso lado a lado com essa história, de forma a amparar os interesses econômicos. Nesse contexto, destaca-se, tanto no mundo do trabalho quanto na educação, a valorização e a predileção pelos conhecimentos propedêuticos em detrimento aos conhecimentos relacionados à prática, tendo em vista que, durante um longo período, o trabalho manual foi associado às atividades das pessoas escravizadas. Luiz Antônio Cunha (2000) relata:

Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes. Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social (Cunha, 2000, p. 02).

Maria Ciavatta (2002), em seu livro *O mundo do trabalho em imagens*, relata que o trabalho dos homens nas ruas era um dos poucos recursos disponíveis aos imigrantes e antigos escravizados no início do século XX, conforme ilustra a figura 1, que mostra o comércio ambulante no Largo da Carioca, sendo os negros os principais atuantes.

Figura 1. Largo da Carioca, comércio ambulante.



Fonte: Ciavatta, 2002, p.27.

O que era interpretado como caos e desordem pelas elites era, antes, a expressão do abandono social a que população pobre estava submetida, pelas próprias condições de trabalho, de moradia e de saneamento. Outro aspecto da questão é a associação ao diferente - a cultura popular e suas estratégias de sobrevivência - à desordem, à barbárie, as características negativas do povo, à inferioridade social e racial. Ambulantes, carregadores, quiosques eram os alvos principais dos ataques. Ao tempo das reformas, o

fundamental era “limpar” a cidade desses símbolos do “atraso” (Ciavatta, 2002, p. 26).

Com a abolição da escravatura, a história comprova que os negros foram relegados nos projetos de educação, saúde, distribuição de terras e emprego, portanto, das políticas públicas. Segundo Gilberto Maringoni (2011, s/p), a campanha abolicionista no Brasil ao final do século XIX cumpriu o importante papel de mobilizar inúmeros setores da sociedade brasileira. Entretanto, após o 13 de maio de 1888, “os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente”.

Para esse autor, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio, além de haver uma exacerbação do racismo favorecendo a discriminação (Maringoni, 2011). A valer, foram implementadas políticas de branqueamento da população brasileira, e para implementar tal política, o governo brasileiro favoreceu benefícios aos imigrantes europeus. Márcia Araújo e Geraldo da Silva, 2005, corroboram com as ideias de Gilberto Maringoni e relatam que:

Na província paulista, concomitante ao advento da libertação, intensifica-se o movimento de imigração de mão-de-obra branca europeia que, aparentemente promovido para suprir as necessidades técnicas da produção de café e pequenas manufaturas, servia de barreira ao acesso da mão de obra negra às atividades artesanais, fabris e industriais do trabalho livre. Estas barreiras, isoladas ou em conjunto, reduzem as oportunidades de integração dos negros recém-egressos do cativeiro à sociedade de classes, posicionando-os à margem dos processos econômicos e políticos em questão. Neste contexto, nitidamente hostil ao negro, era natural que as concepções educacionais também fossem orientadas por ideologias discriminatórias (Araújo; Silva, 2005, p.66).

A luta pela abolição da escravatura já vinha acontecendo diariamente, quando os escravizados se organizavam através de rebeliões e fugas de uma forma progressista, conforme explica Célia Maria Azevedo (1987) em seu livro *Onda Negra, medo Branco*. A autora destaca que os louros da vitória não devem ser dados aos abolicionistas e sim às pessoas escravizadas que lutaram diariamente por tal conquista e que estes, foram os protagonistas da abolição. A abolição não se tratava somente de interesses econômicos e aspectos da industrialização, mas se relacionava principalmente a um temor do que o país poderia se tornar diante das revoltas negras. Azevedo relata que se tornava cada dia mais difícil contornar as

situações relativas às revoltas, bem como o controle dos escravizados que ainda permaneciam nas fazendas.

A autora destaca que com o passar do tempo os negros passaram também a reagir de maneira intensa no próprio ambiente produtivo. Os escravizados não mais precisavam fugir para se rebelarem. Em determinado momento, essas atuações negras passaram a ser mais preocupantes que as fugas para os quilombos. Chefes de províncias ansiavam pelo fim da escravidão, na perspectiva da diminuição de crimes e assassinatos, “ o negro estaria enfrentando o regime escravista diretamente, matando feitores e senhores” (Azevedo, 1889, p. 188). Por conseguinte, as autoridades apontavam um temor constante e um descontrole em relação aos acontecimentos nas províncias, conforme explicita o trecho:

[...]os ecos das revoltas de escravos nas fazendas e vilas ressoam no recinto da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, sobretudo em meados dos anos 70, impulsionando por um lado a votação de drásticas medidas antitráfico e, por outro, a própria formação de uma forte corrente de políticos imigrantistas. Ao mesmo tempo, aqueles que tinham de tratar direta ou indiretamente com a questão da criminalidade escrava— os chefes de polícia e presidentes de província — não poucas vezes deixaram entrever um misto de medo, impotência e incerteza quanto ao futuro próximo da província, muito embora na qualidade de altas autoridades devessem ostentar a imagem de circunspeção e controle competente da situação social (Azevedo, 1987, p.180).

Neste sentido, a abolição estava longe de ser humanitária e solidária aos negros, Gilberto Maringoni (2011) evidencia que havia um discurso contraditório de setores das classes dominantes, simpáticos à libertação dos escravos, citando, como exemplo, o caso de um projeto abolicionista de Joaquim Nabuco, rejeitado pela Câmara dos Deputados, em fins de 1880, que manifestava alguma preocupação social. O artigo 49 do projeto definia que seriam estabelecidas, nas cidades e vilas, aulas primárias para os escravos e que os senhores de fazendas e engenhos seriam obrigados a mandar ensinar a ler, escrever, e os princípios de moralidade aos escravos.

Entretanto, uma das poucas propostas de educação à época assumia a função de instruir as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre, através das escolas agrícolas, Rodrigo Sarruge Molina (2019, p. 468) explica que “a ideia central dessas escolas rurais era a preparação dos jovens para o sistema de trabalho rural não escravo, disciplinando-os para serem proletários do campo”. Essas escolas que foram concebidas como espaços de treinamento de mão de obra e sob o discurso

de reduzir a ociosidade da população, nesse sentido, Rodrigo Sarruge Molina (2019) acrescenta que “espaços educacionais foram destinados aos filhos dos ricos fazendeiros ao passo que outros foram destinados aos trabalhadores pobres, com conteúdo mais “disciplinador”, “adestrador” e, com sorte, “profissionalizante”. Rodrigo Sarruge Molina (2019) reforça a relação da origem da educação profissional brasileira aos interesses do capital, apresentando-se como “um ensino articulado aos interesses urbanos, industriais, bancários e financistas, distantes da realidade dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, boias-frias, caipiras, trabalhadores rurais e agricultores familiares” (Molina, 2019, p. 464).

Demerval Saviani (2007) destaca também que as primeiras experiências relacionadas à educação profissional no Brasil tiveram um caráter assistencialista e corretivo e, conseqüentemente, reforçaram a dualidade do ensino brasileiro desde os seus primórdios, com modelos de educação díspares para classes sociais diferentes. Ao segmentar a população e conseqüentemente a educação a que se destina, Demerval Saviani (2007) relata que construindo um projeto educativo para a classe dominante e outro para classe operária, a educação profissional no Brasil estabelece um percurso destinado às pessoas que se encontram à margem da sociedade. Dessa forma, para a classe dominante destinava-se a cultura, a arte e os conhecimentos científicos, e para a classe operária, a formação relacionada ao trabalho, promovendo uma educação dualista.

Demerval Saviani (2007) relata que data da antiguidade o surgimento da escola, conhecida como o espaço de educação formal desde os seus primórdios, pensada e articulada para a classe privilegiada, reforçando a concepção de privilégio a um grupo em detrimento de outro. À classe privilegiada destinava-se à escola, enquanto ao restante da população o trabalho, muitas vezes braçal e precarizado. Desde então, o trabalho extravaiava-se do sentido ontológico, bem como a escola distanciava-se da população. A educação profissional surgiu de maneira regulamentada apenas no século XIX, no entanto, segundo Cunha (2005, *apud* Lima, 2023, p. 25), o ensino de ofícios está presente no país desde o Brasil Colônia, onde crianças eram aprendizes nos estaleiros da Marinha.

É indispensável enfatizar que oportunidades desiguais às pessoas se manifestam desde a chegada dos europeus no Brasil e, conseqüentemente, desde a colonização, com a tentativa de escravização dos indígenas e posteriormente a efetivação da escravização dos africanos em terras brasileiras. A perspectiva da

desigualdade implantou-se desde cedo em relação à educação e ao trabalho no Brasil.

A educação formal brasileira historicamente sempre esteve à serviço da classe dominante, tendo início no período do Brasil Colônia, com a chegada dos jesuítas, em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino era conveniente e interessava à camada dirigente, a pequena nobreza e seus descendentes, servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (Melo; Joye, 2012, p.9).

Os religiosos foram os responsáveis pela instrução e catequização até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou e implantou as Reformas Pombalinas. O objetivo fundamental dessa mudança era a implantação do ensino laico e público, desvinculado de aspectos religiosos e acessível a todos. Portugal encontrava-se em crise por causa das mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo na Europa e D. José I e seu ministro, o Marquês de Pombal, aderiram às ideias do Iluminismo e produziram as Reformas Pombalinas, que visavam prioritariamente o desenvolvimento da razão, da ciência e da tecnologia (Melo; Joye, 2012).

Em 1808, com a chegada da família real no Brasil fugindo da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte, a vinda de D. João VI propiciou a criação de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina e da Imprensa Régia, que possibilitou a divulgação e circulação de informações e ideias entre a população letrada da época. Foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil: Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818). Houve um evidente rompimento com a educação jesuítica, que defendia a retórica. As escolas primárias continuavam, entretanto, desempenhando apenas a função de ensinar a ler e escrever. O ensino secundário, por sua vez, permaneceu com a estrutura de aulas régias. A educação escolar continuou sendo praticada de forma fragmentada, desprovida de estrutura organizacional (Melo; Joye, 2012).

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (Saviani, 2007, p.159).

Segundo Perses Maria Canellas da Cunha (1999) e Marcus Vinícius Fonseca (2000), durante o período imperial, o Estado brasileiro implementou mecanismos que cruelmente negavam o acesso dos negros à educação pública. Esses mecanismos se manifestaram tanto no âmbito legislativo, por meio da proibição de escravos e, em alguns casos, de negros libertos frequentarem escolas públicas, quanto na prática, onde, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não foram fornecidas as condições necessárias para que esse direito fosse plenamente exercido. Essa triste realidade evidencia a profunda desigualdade e injustiça que permearam a história educacional do Brasil. Nesse sentido, a educação sempre foi um ambiente de luta para os negros brasileiros, já que além da negação das políticas públicas para tal população, ainda era necessário que os próprios negros criassem suas próprias escolas ou que batalhassem para se manter em escolas com pouquíssimas condições de permanência, conforme explica Mariléia Dos Santos Cruz:

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (Cruz, 2005, p.27).

A partir da Proclamação da República, a educação manteve o caráter humanista e conservador, situação que favoreceu a relação de dominação, porque o país se tornou reprodutor de conhecimentos, dissociados da realidade brasileira. Não se investiu em ciência e nem em tecnologia. Não havia sistema escolar e as aulas eram ministradas de acordo com a organização de cada instituição de ensino. Havia poucos professores habilitados e, muitas vezes, a instrução era dada pelos alunos que tinham conhecimento mais aprofundado sobre a matéria. As condições de ensino eram precárias, existiam poucas escolas, faltava material didático-

pedagógico, os professores eram mal remunerados e as instalações físicas inadequadas (Melo; Joye; 2012, p.37).

Muitas mudanças ocorreram até que se chegasse à pedagogia dos dias atuais. As principais reformas foram realizadas por Benjamim Constant (1890), Eitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996 (Melo; Joye, 2012).

Em dezembro de 1996, foi aprovado o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), transformado na Lei 9394/96, que propiciou uma série de inovações na educação brasileira, tais como: práticas democráticas de gestão escolar; maior autonomia das escolas para a definição e implantação de seu projeto pedagógico; ampliação de vagas para ingresso e permanência dos alunos na escola; e vários programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Programa de Avaliação Institucional – PAIUB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Melo; Joye, 2012).

Além disso houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS); consolidação e ampliação de programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). A atual LDB estabelece o reconhecimento de estudos e experiências obtidas pelo aluno fora da escola regular. Apesar destas inovações, a educação continua sendo uma das grandes responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais. Entretanto, embora os avanços, ainda se verifica de forma acentuada a valorização do saber teórico sobre o prático (Melo; Joye, 2012).

Nesse percurso histórico da educação brasileira, em que os negros estiveram por séculos invisibilizados seja pelo contexto socioeconômico, seja pela legislação, destaca-se que as primeiras escolas, no contexto oficial, que deram acesso aos negros foram as escolas profissionalizantes, conforme explicam Márcia Araújo e Geraldo da Silva (2005):

Surya Aaronovich Pombo Barros, na dissertação *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)*, reafirma que para os segmentos sociais negros no período pós-abolição existiram poucas oportunidades educacionais. A explicação que a autora oferece é que apesar do aumento considerável do número de escolas públicas e particulares (as públicas se expandiam até os bairros mais distantes e as escolas particulares, religiosas e leigas, também se direcionavam para segmentos populacionais de nacionalidades distintas) os negros encontravam dificuldades em ingressar nestas escolas, por uma série de fatores que vão do déficit econômico da família negra à discriminação racial engendrada no interior destas escolas. Porém as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante. O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas. No que tange ao ensino profissionalizante paulista, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1909, obedecendo o Decreto 7.556 do Presidente Nilo Peçanha, apresentando como um dos objetivos principais a instrução dos filhos dos trabalhadores para a formação de um mercado interno de mão-de-obra qualificada (Araújo; Silva, 2005, p.72).

As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, inicialmente foram constituídas por 19 escolas no território brasileiro, através do Decreto Federal número 7.566, em 23 de setembro de 1909. Assim como a proposta das escolas agrárias, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas com particularidades relacionadas ao assistencialismo e como forma de disciplinar a população menos favorecida, dando origem a Rede Federal de educação profissional e tecnológica (Colombo, 2020).

Conforme defendem Márcia Araújo e Geraldo da Silva (2005) essas instituições educacionais foram responsáveis por possibilitar a formação profissional e acadêmica de uma minoria da população negra, apesar das diversas barreiras sociais que impediam os negros de frequentar a escola. Aqueles negros e pardos que conseguiram superar essas adversidades formaram uma nova classe social, independente e intelectualizada. A união e a mobilização dessa classe se tornaram mecanismos de autodefesa e resistência, servindo como base para as primeiras demandas sociais dos negros no período pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros. Os autores destacam ainda, enquanto durante o período colonial, as ações em prol da educação dos negros foram realizadas de forma individualizada, no período republicano as instituições de ensino voltadas para formação profissional e técnica, assim como as escolas dos movimentos negros,

desempenharam um papel crucial na busca pela igualdade de direitos da comunidade negra.

Ademais, tratava-se dos objetivos de tais instituições preparar a classe popular para o trabalho, na perspectiva de fortalecer a industrialização do país. Desse ponto de vista é plausível afirmar que a educação profissional no Brasil teve uma conexão intensa com o mercado, denotando um olhar muito menos voltado para os cidadãos e seus projetos de vida:

De modo geral, a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”. Na verdade, sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. [...] A justificativa do Estado brasileiro [...] para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna” [...] Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista (MEC, 2010, p.10).

Nesse sentido, apesar da proposta das Escolas de Aprendizes Artífices destinar-se aos desfavorecidos socialmente, excluía-se da proposta educacional às pessoas com deficiência, à época denominadas na legislação por pessoas com defeitos, já que o decreto previa que os candidatos deveriam possuir “ (...) os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna (...)” e “(...) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio”. Supostamente, essas pessoas não eram vistas como potenciais trabalhadores (Brasil, 1909, p.2).

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação (Brasil, 1909, p.1).

As escolas criadas por Nilo Peçanha deram origem às primeiras instituições federais de ensino profissionalizante brasileiras, e delas derivam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que atualmente é constituída pelos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II (MEC, 2023).

Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Rede Federal é integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação (MEC) constituindo-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais e atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer (MEC, 2023, s/p).

A criação dos Institutos Federais teve o objetivo de ofertar educação integral aos filhos da classe trabalhadora, na tentativa de romper com a educação dualista até então oferecida às classes populares (Pacheco, 2010). A partir desse viés, também o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), como parte da Rede Federal de ensino, constitui-se como estabelecimento de ensino com 18 *campis* com o intuito de abarcar a população socialmente excluída e que não chega a acessar as Universidades Federais do país.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (Pacheco, 2010, p. 10-11).

A Rede Federal de educação profissional e tecnológica assume um compromisso social com a sociedade brasileira de promover uma educação de qualidade, portanto, *omnilateral*, “que é aquela capaz de possibilitar o crescimento integral do ser humano” (IFMG, 2019, p. 90), no sentido de superação de uma

educação dualista e que possa possibilitar inúmeras oportunidades aos discentes, desde a formação propedêutica, passando pelas artes, pela formação física e esportiva, assim como a formação técnica, compromisso voltado aos filhos dos trabalhadores brasileiros e à população socialmente excluída. Neste sentido, o público-alvo foi assim definido:

As instituições da Rede Federal seguem as determinações da Lei nº 12.711 de 2012, com a reserva de 50% das vagas a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, sejam matriculados em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Ainda, metade delas é voltada para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Em ambos os casos, também são levados em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na Unidade Federada, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São também de responsabilidade das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs) a implantação de programas de educação de jovens e adultos, conforme previsto no Decreto nº 5.840/2006, de criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A oferta nessa modalidade pelos Institutos deve alcançar pelo menos 10% do total das vagas de ingresso da instituição. Esta meta do PROEJA contribuiu para o atendimento de um dos objetivos dos IFs estabelecidos em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2011) de atender ao público da educação de jovens e adultos nesta forma integrada de oferta (MEC, 2023, s/p).

A rede preconiza, ainda, a diversidade, a inclusão e a valorização das pessoas como valores institucionais, assumindo “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (MEC, 2010, p.14), em busca de afirmar a educação profissional e tecnológica em todo país, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável, com uma orientação que busque a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados.

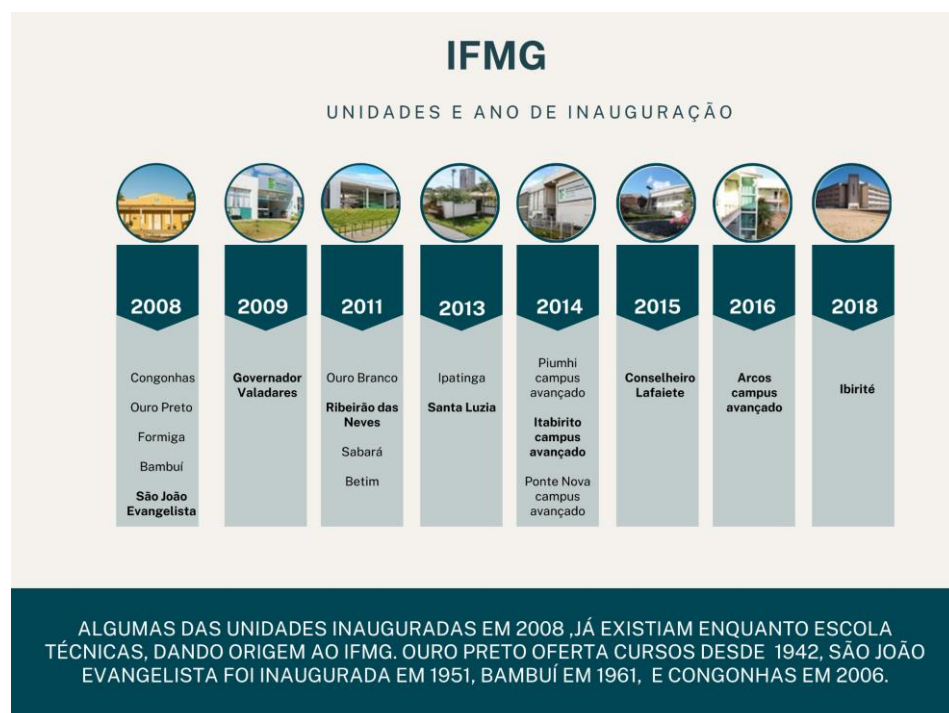
Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (MEC, 2023, s/p).

Parte da Rede Federal de Educação, o IFMG completa 15 anos de existência em 2023 com a estrutura de 18 *campi*, sendo que sua origem ocorreu a partir da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia. Após a criação de tal Lei, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, três Escolas da Educação Profissional de Minas Gerais se unificaram para formar o IFMG e construíram a base teórica, pedagógica e administrativa institucional. O PDI do IFMG destaca as três instituições: “Escola Agrotécnica de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bambuí e Ouro Preto, bem como suas duas unidades descentralizadas (UNED) de Formiga e Congonhas” (IFMG, 2019, p.29).

[...] o IFMG é concebido como uma instituição de educação superior, básica e profissional e caracteriza-se por sua atuação pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFMG, 2019, p. 88).

Figura 2. Unidades do IFMG e ano de inauguração



Fonte: Autoria própria

No ano de 2019, o IFMG ofertava 133 cursos entre técnicos de nível médio, superior e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado), a maioria dos cursos (72) eram de nível médio, já que a instituição prevê a prerrogativa de

matricular no mínimo 50% de suas vagas na educação profissional de nível médio. Nessa perspectiva, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha de 2023, ano base 2022, o IFMG garante atualmente 50,3% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, porém, atinge apenas 9,2% de suas vagas para cursos de licenciatura, notavelmente abaixo da média brasileira, que é de 14,9% e da meta percentual legal que é de 20%. Preocupa-se ainda com os dados referentes ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em que o IFMG não oferta vagas a tal modalidade, enquanto a meta percentual legal seria de 10% das vagas.

Figura 3. Distribuição dos *campi* do IFMG



Fonte: PDI 2019-2023, p.27.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023), ano base 2022, o número de servidores da instituição é de 2.043, sendo 1.165 docentes e 878 técnicos administrativos. Em relação ao número de vagas, o IFMG ofertou 7376 em 2018 e 17.130 no ano de 2022. Embora o número de matrículas no IFMG cresceu de 17.866, ano de 2018, para 31.767 matrículas no ano de 2022, sendo que em 2018, 50,99% dessas matrículas eram de pessoas negras e em 2022 esse percentual caiu para 45,78%. Importa destacar que o percentual de pessoas que não se classificou quanto a raça aumentou de 15,31% em 2018 para 22,38%, em 2022, no entanto, não foi possível perceber, através dos dados da plataforma, o

motivo dessa não classificação. Tatiana Dias Silva (2020) relata que essa subnotificação é algo comum nas instituições federais brasileiras, apesar da subnotificação ter melhorado nos últimos anos “a maioria delas não mantém historicamente qualidade da variável que permita comparação antes e depois da Lei no 12.711/2012” (Silva, 2020, p. 27).

Outro dado relevante trata do número de discentes concluintes no IFMG, que quase quadruplicou de 2018 a 2022, de 3.154 para 12.394 estudantes. Os dados demonstram que o IFMG vem ampliando a oferta do número de vagas, bem como o número de egressos. Essa ampliação de vagas e de *campi* ocorreu em todo Brasil, conforme dados da Andifes (2019 *apud* Silva, 2020) a análise do crescimento das universidades federais revela um aumento significativo de 40% no total de instituições ao longo do período de 2002 a 2017, coincidindo com um impressionante acréscimo de 176% no número de *campi* em todo o território nacional.

A razão de existência do IFMG é “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional” (IFMG, 2019, p. 33). A instituição possui como visão “ser reconhecida como instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade” (IFMG, 2019, p. 33), entre seus valores destacam-se, na perspectiva do estudo, a diversidade, inclusão, qualidade de ensino, respeito, formação profissional e humanitária, bem como a valorização das pessoas, conforme ilustra a mandala de valores educativos na figura 4 .

Figura 4. Mandala valores educativos IFMG



Fonte: Autoria própria

2.2 A desigualdade educacional brasileira

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 está previsto, em seu artigo 206, que o primeiro princípio da educação é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Porém, na prática a igualdade de condições necessita ser construída por meio de políticas públicas, que atendam às necessidades e demandas da população, tendo em vista que nem todos conseguem ingressar ou permanecer em instituições de ensino, persistindo a desigualdade que historicamente marca a sociedade brasileira (Brasil, 1988).

No Brasil, além do nível socioeconômico de estudantes, outros fatores contribuem para aumentar a desigualdade educacional como, por exemplo, a raça ou gênero. Além disso, a desigualdade educacional pode ocorrer dentro de uma região, estado ou mesmo dentro de um município onde o aluno mora. Essa

discussão aponta para a importância e a responsabilidade das políticas educacionais que, em conjunto com outras políticas sociais, precisam incorporar este olhar sobre a desigualdade, no momento da formulação (Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023).

Qual a raça/cor dos analfabetos brasileiros? Analisando os dados do analfabetismo no Brasil, obtidos no Censo Demográfico de 2022, verificou-se que a taxa de analfabetismo é significativamente maior entre pessoas pretas ou pardas em comparação com as pessoas brancas, com uma diferença de mais que o dobro. Dessa forma, entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade pretas e pardas, 7,4% eram analfabetas, sendo que entre as pessoas brancas esse percentual era de 3,4%. Além disso, a taxa de concluintes do ensino médio completo é mais baixa entre as pessoas de cor preta ou parda em comparação com as pessoas brancas, esse percentual foi de 47% para as pessoas pretas e pardas, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%.

Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentavam escola, 29,2% cursavam graduação, ante 15,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3% (IBGE 2022).

A continuidade dos ciclos de desigualdades geradas pelas desvantagens de oportunidades no acesso à oferta educacional, à tecnologia ou outras carências, além das enormes diferenças socioeconômicas entre grupos sociais, segundo Paixão (2005), não explica necessariamente a persistência dessas desigualdades. Para esse autor, este padrão está associado às dinâmicas das relações sociais entre grupos raciais e às práticas discriminatórias e de estereótipos que se reforçam dentro das escolas e nos sistemas educacionais. Nesse aspecto, Eliane Cavalleiro (2005, p. 9) explica que, “até bem pouco tempo, o Estado brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados”. Esses números ressaltam a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade na educação e o acesso igualitário à formação acadêmica.

Estas dinâmicas são perpetuadas e chanceladas pela falta de políticas públicas efetivas em combate ao racismo e às desigualdades de gênero na educação; acúmulos geracionais que não são superados apenas com a garantia do acesso à escola, mas com a complementação de ações estruturais em distintas camadas da gestão educacional, desde a gestão das secretarias de educação, passando pela gestão na escola até a gestão e práticas pedagógicas na sala de aula (Paixão, 2005).

A formação histórica da sociedade brasileira, baseada no patriarcalismo e escravidão de pessoas negras está por trás da inércia dos preconceitos e estigmas reproduzidos sobre pessoas negras, indígenas, mulheres e pessoas pobres, mas que continuam vigente com novas formas ou roupagens. De acordo com Marcelo Paixão (2008) a inércia estrutural das desigualdades, fruto de um país que teve mais de 300 anos de escravidão em que as pessoas negras eram consideradas apenas como força de trabalho; em que crianças negras não precisariam receber educação básica pois deveriam trabalhar; e em que mulheres não deveriam ser educadas para acessarem bons postos de trabalho, mas quando muito, para se tornarem boas donas de casa, professoras ou secretárias são, segundo o autor, segregações que ainda se percebem atualmente. Para ele,

O racismo à brasileira acaba operando uma espécie de profecia que se autocumpra: as crianças negras de hoje, na sua maioria pobres, com pobres condições materiais para dar pleno prosseguimento aos estudos, e que são discriminadas social e racialmente no ambiente escolar, amanhã se tornarão adultos ocupando os papéis sociais de baixo prestígio, remuneração e poder" (Paixão, 2008, p. 87).

Para o citado autor, essa seria a dialética do bom aluno negro, marcada por relações raciais amistosas entre os grupos raciais, desde que mantido o padrão assimétrico, sustentando as pessoas brancas em ocupações mais prestigiosas e valorizadas, processo inclusive que pode estar sendo reforçado na escola, marcada por práticas discriminatórias e preconceitos que estão no cotidiano, com mentalidades, atitudes e tratos desiguais e mais hostis para os estudantes negros (Paixão, 2008).

Para Silvio Almeida (2018, p.152-153), o caráter estrutural do racismo é um fator determinante nas mazelas da população brasileira sendo, portanto, necessário desenvolver políticas e estratégias antirracistas no contexto da

elaboração de respostas coletivas aos grandes desafios e dilemas da vida nacional no país, a fim de que se possa ter vocação para promover transformações estruturais e efetivas na realidade. Para o autor, “sem que haja tal enfrentamento nenhuma das mazelas históricas da sociedade brasileira podem encontrar solução favorável às maiorias populares” algo que se aplica tanto ao problema da democracia política quanto às questões relacionadas ao desemprego, soberania nacional e educação.

De acordo com esse autor, a escola pública brasileira é, também, uma instituição situada a partir dos marcos de uma sociedade estruturalmente racista. Dessa forma, é necessário que ela seja política e materialmente fortalecida e profundamente reformada no sentido de uma radical democratização de sua organização e funcionamento, para se converter em efetivo ponto de apoio à luta antirracista. Ele aponta que a escola necessita, sobretudo, assumir compromisso com uma revisão crítica dos aspectos valorativos e epistêmicos racistas presentes no processo de ensino-aprendizagem e ao elemento normativo intrínseco à educação escolar, sem a revisão dos quais não se muda a educação, nem a sociedade (Almeida, 2018).

Silvio Almeida explora também o conceito de racismo institucional e aborda que apesar do racismo institucional às vezes parecer imperceptível, já que nem sempre é possível identificar um indivíduo provocador do ato, que ele assola a vida humana de maneira profunda (Almeida, 2018). Além disso ele recebe pouca condenação pública, já que origina de autoridades consolidadas e respeitadas na comunidade.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2018, pág. 27-28).

Nesse contexto, a escola como uma organização que também pratica o racismo institucional, deve se organizar para construir práticas antirracistas e

políticas de diminuição das desigualdades raciais. Para Rosenverck Estrela Santos (2010, s/p), é necessário “superar a visão mecanicista de perceber a escola e a educação como meros reprodutores da ideologia dominante e das condições de classes que privilegiam uma em detrimento das outras”. Para esse autor, a educação e a escola não só podem como devem ser utilizadas como instrumentos de luta pelos segmentos vítimas históricas da opressão, tendo em vista que na medida em que esses instrumentos reproduzem a dominação de classe, também reproduzem suas contradições. Dessa forma, segundo ele, é a partir dessa realidade que as classes subalternizadas podem perceber as possibilidades de superação do domínio, por meio das práticas dos que trabalham na escola, como também pela aquisição de conhecimentos, essenciais para a sua intervenção no mundo, de maneira fundamentada e consciente.

2.3 Relações étnico-raciais e o contexto brasileiro

Durante um longo período da narrativa da história brasileira repercutiu o mito da democracia racial, tal manifestação diz sobre uma irreal igualdade entre pessoas brancas e negras, da não existência de preconceitos raciais e de uma falsa harmonia étnica da nossa população. Dessa forma, Petrônio Domingues (2005, p. 118) menciona que o mito da democracia racial é “uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos.”

A ideia de democracia racial foi construída em torno do conceito de miscigenação, durante décadas, e forjada pela própria política pública brasileira, através do processo de eugenia ocorrido no Brasil, promovida por intelectuais, médicos e pelo governo brasileiro. Pietra Diwan (2014) ressalta que o governo brasileiro manteve estratégias eugênicas através da realização de seleção imigratória, beneficiou imigrantes europeus, bem como excluiu africanos, com o objetivo de branquear a população, bem como propôs a esterilização e o gerenciamento de casamentos.

Dessa forma, a eugenia surgiu como forma de legitimar a segregação entre brancos e negros e ainda “com *status* de disciplina científica, objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas”, conforme Pietra Diwan (2014, p.13) argumenta. A estudiosa discorre sobre a eugenia e sua rede que denomina de “braços”, como segmentos do eugenismo: educação, educação física, legislação, imigração, entre outros, mas todos em busca de um “aprimoramento” da raça humana.

[...] a ciência e o poder podem se aliar e criar políticas preconceituosas, por vezes genocidas, que sob o discurso da diferença biológica separam a sociedade em classes sociais e confinam os diferentes- considerados doentes por esses “cientistas” - em guetos, sanatórios, prisões e campos de trabalho forçado (Diwan, 2014, p.13)

Destaca se no âmbito educacional a forma como a eugenia se fez presente na formação da docência nacional visto que, Amauri Mendes Pereira (2005) relata que a pesquisadora Maria Lúcia Rodrigues Muller registrou a presença expressiva de professoras negras no ensino público municipal do Rio de Janeiro, na época em que a cidade ainda era o antigo Petrônio Distrito Federal, durante as primeiras décadas do século XX. Além disso, ela analisou os esforços das autoridades para tornar a categoria de professores mais branca, por meio do aumento dos investimentos na educação pública, com o objetivo de modernizá-la. Como resultado, ela concluiu que esse processo teve início nos anos 20 e atingiu seu ápice quando a Escola Normal foi substituída pelo Instituto de Educação, em 1932. À época, foram estabelecidos diversos critérios, relacionados à saúde das candidatas, para ingresso nas novas escolas que formavam as professoras brasileiras.

Nessa perspectiva, Petrônio Domingues (2005, p.122) afirma que “o idílico cenário racial era apontado como vantagem para o desenvolvimento nacional”. Nesse sentido, a política de branqueamento populacional tinha como intuito impulsionar o progresso do país, no entanto, embutido nesse discurso estava uma clara hierarquia entre as raças, com os brancos sendo colocados em posição de superioridade em relação aos negros. O ideário de um atraso nacional ligado à presença da população negra demonstra notadamente a presença do racismo científico, baseado nos conceitos biológicos de raça. Por essa lógica, para entender

esse processo de hierarquização, faz-se necessário entender alguns conceitos como os de raça, etnia e racismo.

Kabengele Munanga (2004) em seus estudos sobre raça afirma que “em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominadas raças”. Kabengele Munanga (2004) relata também sobre a questão da raça “pura”, conceito advindo da botânica e zoologia, utilizado para fundamentar as ideias de hierarquização de seres humanos de classes sociais distintas, subordinando uma pessoa em relação à outra sem qualquer justificativa morfológica, já que as diferenças genéticas entre os seres humanos são consideradas mínimas. No século XVIII, a cor da pele foi conceituada como parâmetro padrão de definição de diferença entre as raças: branca, negra e amarela.

Kabengele Munanga (2004) elucida que a melanina, proteína responsável pela pigmentação da cor da pele e dos pelos, geneticamente representa menos de 1% do total de genes que formam um indivíduo. No século seguinte, somou-se à cor da pele, pelos corporais e “outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação” (Munanga, 2004, s/p). Apesar dos estudos apontarem que a raça não é mais uma categoria biologicamente real, socialmente ela continua a se manifestar cotidianamente para justificar a segregação e a inferiorização dos seres humanos, para Kabengele Munanga (2004) “a questão mais importante do ponto de vista científico não é apenas observar e estabelecer tipologias, mas sim principalmente encontrar a explicação da diversidade humana. ”

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial (Munanga, 2004, p. 5).

Em contraste com o conceito de raça, que se encontra ancorado na biologia, o conceito de etnia vincula-se à cultura, à história, às características

psicológicas e sociais dos seres humanos. Dessa forma, uma etnia é um “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p.12). O autor destaca o cuidado que se deve ter com os termos, para que o uso da palavra etnia não seja usada apenas de forma politicamente correta. Raça e Etnia, segundo o autor, a utilização de um termo ou outro não é o que desconstrói o racismo, na prática, o pensamento marcado pela associação das características fenotípicas aos comportamentos sociais e psicológicos é que mantém o racismo, até os nossos dias, provocando um abismo social entre brancos e negros.

Entre a formulação do conceito de raça, passando pelo ideário da etnia, o racismo continua a ser uma realidade preocupante nas sociedades contemporâneas, já que o racismo não se baseia mais apenas no conceito de raça ou variação biológica, mas também nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural. Dessa forma, o racismo contemporâneo é perpetuado por estereótipos culturais e étnicos, esses estereótipos criam a ideia de que certos grupos são inferiores ou superiores com base em seus costumes, tradições ou aparência (Munanga, 2004).

Segundo Maria Batista Lima (2008, p.33), a problematização sobre as relações raciais tem se ampliado de forma progressiva na sociedade brasileira nas últimas décadas, envolvendo tanto as práticas cotidianas nas relações, os embates e as ações políticas, como as construções conceituais a elas relacionadas. A autora indica, ainda, que "um desses embates teóricos se encontra na pertinência de uso do conceito de raça ou etnia entre as diferentes descendências populacionais no país".

Contudo, para a autora, a discussão remete-se aqui ao conceito de raça não no campo biológico, e sim na sua transmutação para o campo social e ao uso do conceito de etnia, ligada à perspectiva histórico-político-social, fundamentada na ideia de território como elemento agregador de significado político. Portanto, trata-se de um enfoque fundamentado na ideia de afrodescendência como conjunto de referenciais sócio-históricos e culturais, remetendo às matrizes africanas.

Importa entender também o lugar das relações étnico-raciais no contexto da história sociopolítica do Brasil, mais especificadamente no que se refere à população negra/afro-brasileira e ao racismo a ela direcionada ao longo dos séculos

dessa história, conquanto o racismo na contemporaneidade, dentre os quais o institucional, faz emergir fortemente a discriminação em organizações, a exemplo dos ambientes escolares, nas profissões ou, inclusive, em sociedades inteiras (Lima, 2008).

Conforme essa autora, no Brasil tem se fortalecido, no contexto dos estudos étnico-raciais, uma perspectiva teórica do uso dos conceitos de afrodescendência, etnia e identidade negra, “sem perder de vista o conceito de raça como categoria historicamente implicada com a afrodescendência da população brasileira e do racismo como instrumento de desigualdade nos diversos espaços dessa sociedade” (Lima, 2008, p.37-38).

Neste sentido, Maria Batista Lima (2008) corrobora o pensamento de Clóvis Moura (1988, p.124) ao apontar que educação brasileira não pode ser entendida sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação, tendo em vista que “[...] quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país”. Ambos os autores destacam que o caráter da formação do Brasil foi pautado na escravidão e teve como um dos seus resultados o surgimento de concepções e práticas racistas que perduram até os dias atuais.

A partir de tais práticas, inspiradas por uma ideologia eugenista, parte da população compartilhava a crença de que a população negra estava predeterminada à enfermidade e ao insucesso, representando assim uma ameaça para a nação como um todo. Nesse sentido, acreditavam que somente a adoção de uma educação universal com valores eurocêntricos poderia salvar este grupo de pessoas. A perspectiva de uma educação universal “traria para seu interior os estudantes negros e pobres e, assim, “aperfeiçoaria a raça” por meio da tentativa de fazer com que esses indivíduos assimilassem a cultura europeia em seus modos e comportamentos” (Tripodi; Delgado; Januário, 2022, p. 4).

Zara Figueiredo Tripodi, Victor Maia Senna Delgado e Eduardo Januário (2022) afirmam que a negação da raça negra na educação brasileira resultou em falta de debate e atraso no reconhecimento oficial da importância dessa questão nas diretrizes educacionais nacionais, na formação de professores e no sistema de avaliação do ensino. Essa omissão também afetou o financiamento da educação, contribuindo para a institucionalização do racismo pelo Estado. Os impactos dessas políticas foram especialmente sentidos pelas crianças negras, que foram

prejudicadas pela falta de consideração do aspecto racial na formulação e implementação dos programas educacionais. Isso reforçou a ideia de uma meritocracia abstrata, que favorece a população branca em detrimento da população negra. Não é surpresa, portanto, que existam disparidades significativas entre brancos e negros em diversos indicadores educacionais no país, como acesso, taxa de conclusão, distorção idade-série e aprendizagem.

Kabengele Munanga (1999) há muito já afirmava que a construção de uma sociedade com justiça social e equidade necessita ter como ponto de partida uma identidade coletiva mobilizadora que possibilite o rompimento da ideologia dominante, ou seja, com o olhar do outro sobre si mesmo. Ele ressalta, entretanto, que, com relação à população negra brasileira, sua identidade foi historicamente negada e/ou descaracterizada, impondo barreiras à constituição de uma identidade autoafirmativa que possibilitasse a sua mobilização e organização, a fim de reivindicar seus direitos relacionados à discriminação racial.

Segundo Rosenverck Estrela Santos (2010), a identidade negra no Brasil surgiu a partir de uma dinâmica conflituosa entre uma visão eurocêntrica dominante, que nega os referenciais negros, e a busca, por esse segmento da população, da valorização desses referenciais. Portanto, de um sentimento de perda e negação, busca-se construir uma autoimagem de pessoa negra numa perspectiva ativa e positiva. Assim, para esse autor, essa é uma resposta política à situação de opressão vivenciada, ao longo da história, pela população negra, descendente de africanos escravizados no Brasil.

Assim, Rosenverck Estrela Santos (2010) destaca a análise de Kabengele Munanga (2000) para quem a identidade étnico-racial não passa necessariamente pelo aspecto cultural, sendo um posicionamento político frente a uma situação recorrente de opressão. Neste sentido, para esse autor, a identidade não existe somente a partir de um referencial, a exemplo da cor da pele, definindo-se, sobretudo, por meio de relação estabelecida com a sociedade hierarquizada e as visões de mundo dominantes.

Dessa forma, segundo Rosenverck Estrela Santos (2010), com a redescoberta do ser-sujeito e a valorização das suas heranças étnicas e culturais, a população negra, ao recuperar sua identidade, no sentido de se perceber como responsável por transformar e construir sua realidade, deixa de ser menos receptora das diretrizes dominantes, percebendo-se, também, como um agente histórico.

Portanto, para a população negra, a identidade étnico-racial constituída não se configura apenas como uma referência de afirmação e autoestima, tornando-se, também, um instrumento de organização e mobilização.

2.4 As ações afirmativas no Brasil

No cenário sociopolítico dos anos 60 nos Estados Unidos, desponta uma iniciativa revolucionária com o nome de políticas de ação afirmativa. Este conjunto de medidas voltadas para grupos minoritários, como negros, mulheres e minorias étnicas, tem como objetivo primordial assegurar a inclusão desses grupos nos mais variados âmbitos, desde o mercado de trabalho até os diferentes níveis educacionais (Rezende, 2005, p.157).

No Brasil, as discussões sobre a necessidade das ações afirmativas entraram “na agenda política brasileira após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban” no ano de 2001 (Santos, 2005, p.15).

[...] em função da conferência mundial de Durban, a imprensa brasileira, especialmente a escrita, passou a divulgar mais informações sobre a questão racial brasileira no ano de 2001, retroalimentando a inclusão da questão racial na agenda política nacional. Mais do que isso, os principais jornais escritos brasileiros não só divulgavam informações sobre a conferência de Durban, como também passaram a debater a questão racial no Brasil. Dados sobre as desigualdades raciais brasileiras, entre outros tipos de informação e conhecimentos, foram divulgados sobremaneira pelos periódicos nacionais entre os meses de julho e setembro de 2001, principalmente. Assim, estabeleceu-se nesse período uma discussão intensa sobre a questão racial brasileira, que contribuiu para que essa entrasse definitivamente na agenda nacional do país¹⁶ ou, no mínimo, que se trouxesse à tona, de vez, o debate sobre a situação dos negros no Brasil (Santos, 2005, p. 16-17).

Contudo, mesmo considerando todas as discussões levantadas nesse período, inclusive veiculadas com significativa frequência nos jornais e canais de televisão, a população brasileira manifestava e continua a manifestar dificuldades em se autoidentificar com ações preconceituosas, dessa forma age invisibilizando parte do seu povo quando não se envergonha da desigualdade racial que vive o país. Esses fatores dificultam a adoção e até resistências em implementar políticas

públicas capazes de reduzir tamanha discrepância entre pessoas brancas e negras (Santos, 2005, p. 14-15).

Ao pensar nas ações afirmativas adotadas no Brasil é necessário ir aos primórdios da história desse movimento, buscando entender quais foram as primeiras políticas afirmativas praticadas, quais eram seus objetivos e a quem eram direcionadas. Nesta perspectiva, na década de 40, o governo brasileiro instituiu a lei dos $\frac{2}{3}$, Decreto N.º 5.452, de 1º de maio de 1943, que normatiza a proporcionalidade de empregados brasileiros em relação aos estrangeiros, lei que perdura até a presente data. A lei dos $\frac{2}{3}$ pode ser considerada uma das primeiras ações afirmativas implementadas no Brasil, já que ela repensa a formatação do emprego formal em um país que investiu, inclusive financeiramente, no incentivo à imigração para o Brasil.

Em 1951, o Congresso Nacional incluiu entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor, através da Lei Afonso Arinos, embora importe destacar que, apesar da legislação ter sido implementada, ela não previa a condenação. É possível que uma das poucas potencialidades dessa legislação seja o reconhecimento de que o racismo não é um mito e, sim, uma realidade do país. Neste sentido, Kabengele Munanga (2004) esclarece:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos nem mesmo conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (Munanga, 2004, p. 7).

Em 1968, foi sancionada a Lei do Boi, Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que assegurava vagas em escolas para candidatos agricultores e/ou filhos de proprietários ou não de terras, residentes na zona rural, assim como moradores de cidades e vilas que não possuíam escolas de ensino médio, revogada em 1985. É possível discutir se essa normatização alcançou um público que realmente necessitava das vagas, assim como quais eram as reais intencionalidades da lei e, portanto, ela tem a probabilidade de não ser reconhecida por muitos como uma ação afirmativa (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018).

Maria Alice Rezende (2005) relata que no panorama brasileiro dos anos 90, as demandas históricas dos grupos marginalizados - conhecidas como questões

raciais, indígenas e de gênero - aos poucos começam a ser levadas em consideração pelo governo. Foi durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, que o Programa Nacional de Direitos Humanos foi lançado, reconhecendo oficialmente a existência das desigualdades raciais e do racismo no país. Esse reconhecimento ocorreu sob pressão dos movimentos sociais e representou um marco na história do Brasil. No programa, o governo enfatiza a natureza estrutural da questão racial na sociedade brasileira e inclui medidas de ações afirmativas para garantir a inclusão dos negros em cursos profissionalizantes, universidades e áreas de tecnologia de ponta.

Todavia, João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos, Verônica Toste Daflon e Anna Carolina Venturini (2018) explicitam que nem mesmo um presidente com formação nas relações raciais foi capaz de levar à frente uma ação afirmativa que priorizasse a potencialização da igualdade entre os indivíduos, pensando em suas características étnico-raciais. Fernando Henrique Cardoso, no fim de seu 2º mandato na presidência do Brasil, anunciou o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sem ao menos implantar uma só reserva de vagas em universidades públicas ou instituições privadas. No entanto, Sales Augusto dos Santos (2005, p. 15) afirma que Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil à época, instituiu através de decreto, em de setembro de 2000, o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreria em Durban, no ano posterior. O comitê encarregou-se de estruturar pré-conferências em todo território nacional, de forma que o debate para a conferência fosse amplamente estimulado. Proporcionando um ambiente de repletas discussões sobre a temática da desigualdade racial, preparando um caminho para uma década de vigorosas iniciativas em políticas públicas para a população negra.

Ao contrário da década de 1990, os anos 2000 foram marcados pelas principais ações afirmativas vigentes na atualidade. Dentre as ações afirmativas destaca-se a política de cotas, que completou, no ano de 2022, uma década, democratizando as Universidades e Institutos Federais, assim como atingindo o mundo do trabalho, mesmo que em uma menor proporção. Nilma Lino Gomes (2017) explica que dessa conquista é possível constatar o aumento de cientistas negros, indígenas, mulheres e advindos das classes populares. Para além da legalidade, a autora destaca que as ações afirmativas sensibilizam a sociedade para

um espaço de naturalização dos lugares dos grupos socialmente discriminados, pessoas que precisam ser vistas em espaços considerados de poder e de liderança.

Por agir em prol de uma população específica ou omitir-se em relação à outra, caracteriza-se como responsabilidade do Estado reparar os brasileiros, implementando políticas de reparação da desigualdade e de valorização da identidade de gênero, identidade étnico-racial, da identidade das pessoas com deficiência, assim como dos cidadãos economicamente desfavorecidos, como forma de saldar uma dívida histórica, que gerou um empobrecimento em massa e, portanto, a redução de possibilidades de ascensão social, assim como de emancipação. Nessa perspectiva, os movimentos sociais têm um impacto significativo ao cobrar que o Estado assuma suas responsabilidades e adote princípios baseados na equidade.

O conceito de equidade envolve a busca pela justiça social através de tratamentos diferenciados para alcançar a igualdade de resultados entre os indivíduos. A equidade está intrinsecamente ligada à diversidade de identidades, uma vez que são essas diversas identidades que contribuem para as desigualdades presentes em nossa sociedade. Não se trata apenas de disparidades relacionadas à classe social, mas também de questões de gênero, origem nacional, cor e aparência física, entre outras (Cunha; Filho; Cunha, 2014). São as políticas de ações afirmativas que colocam em prática o conceito de equidade no que diz respeito às questões étnico-raciais e essas políticas estão diretamente relacionadas à constituição e lutas do Movimento Negro no Brasil.

O Movimento Negro, assim nomeado na década de 1970, consolidado em plena ditadura militar, porém com raízes desde o período de colonização, na ocasião em que se constituiu a resistência negra no território brasileiro, carrega em seu nome e em sua prática a ação de deslocamento da população negra de um contexto de invisibilidade para um processo de emancipação. Para tal fim, esse mobilizador social utiliza dois alicerces fundamentais da sociedade brasileira, a política e a educação. Para além da educação formal e acadêmica, os saberes e experiências construídos pelo Movimento Negro são constituídos principalmente através das práticas organizadas coletivamente em prol de grupos da sociedade, portanto, no íntimo do próprio movimento e de todos os outros movimentos sociais, como dos Sem Terras, das Mulheres e dos Indígenas (Gomes, 2017).

A educadora Nilma Lino Gomes, pedagoga, cientista, pesquisadora, ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (2015-2016), no segundo governo Dilma Rousseff (2014-2016), foi a primeira mulher negra do Brasil a gerir uma universidade pública e federal. Além de ter forte atuação no Movimento Negro brasileiro a autora evidencia a importância dos movimentos sociais para a transformação do conhecimento sociológico, antropológico e pedagógico brasileiro. Conhecimento derivado de lutas políticas e sociais travadas na sociedade, assim como seu impacto nas vidas das pessoas tocadas pelas ações resultantes das lutas estabelecidas por tais coletivos (Gomes, 2017).

A autora destaca, também, a importância do Movimento Negro enquanto movimento social e, principalmente, o seu caráter educador, tal qual sua função de destaque na construção das ações afirmativas brasileiras.

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (Gomes, 2017, p. 23).

Historicamente, o Movimento Negro logrou diversas conquistas, como a inclusão na Constituição Federal do Racismo como crime inafiançável; a criação da data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra; a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9594/96), através da Lei 10639/03 determinando o ensino de história e cultura afro-brasileira em instituições de ensino públicas e privadas; a instituição da Lei 12.288 referente ao Estatuto da Igualdade Racial de 2010; a Lei 12.711/12, que dispõe sobre o acesso às universidades e institutos federais de ensino médio e técnico; a Lei 12.990/14, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União; e a regulamentação do trabalho doméstico (Gomes, 2017). As Leis Nº 10.639/03, 11.645/08 e Lei 12.288/10 são marcos na alteração da Lei 9394/96, constituindo regulamentações que compreendem a transformação das práticas pedagógicas brasileiras. As leis determinam que os saberes construídos pela população afro-brasileira e indígena

são de suma notoriedade para a construção de um currículo inclusivo e de acordo com a verdadeira história dos construtores da nossa nação.

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científica-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (Gomes, 2017, p. 42-43).

É fundamental salientar que entre o real e o ideal existe um caminho longo a se trilhar na implementação da Lei Nº 10639/03, já que várias instituições conduzem de forma irregular a obrigatoriedade da legislação. Para além de uma execução irregular, é possível citar a falta de investimento financeiro para o cumprimento da legislação, já que se faz necessário investimento na formação de docentes, assim como na aquisição de livros e materiais didáticos para o trabalho com a temática. Nilma Lino Gomes (2017) destaca que se esse percurso é extenso na rede pública, é mais preocupante ainda nas instituições de rede privada, principalmente as que servem à educação dos grupos da elite na sociedade brasileira.

Fato é que a Lei n. 10.639/03, que cumpriu 20 anos de vigência em 2023, foi um grande avanço ao estipular a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Entretanto, existem ainda grandes desafios para a sua implementação de forma mais transversal dentro do currículo, com ações efetivas de formação para professores e mudanças sobre como são representados os distintos grupos raciais nos materiais pedagógicos (Nexo Jornal, 2023). Para Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (2006);

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisa e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande quantidade de desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (Gomes; Munanga, 2006, p.123).

Em 2012, as ações afirmativas já faziam parte do repertório das discussões de muitos brasileiros e da imprensa, já que algumas universidades já implementavam reserva de vagas para as pessoas pretas e pardas. Desse modo,

nos primeiros anos da década de 2000 é que começaram a surgir iniciativas para a inclusão de estudantes negros no ensino superior, com destaque para as ações implementadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), por meio de leis estaduais.

Apesar de 129 instituições de ensino superior, incluindo 51 com foco na questão racial, terem adotado medidas semelhantes até 2012, uma legislação federal só foi aprovada após uma análise do Supremo Tribunal Federal (STF) em um processo contra as cotas da Universidade de Brasília (UnB). O STF, de forma unânime, reconheceu a constitucionalidade do critério racial para as cotas na UnB, sendo um marco para a legitimação das ações afirmativas para negros não apenas no ensino superior, mas também em outros setores da sociedade. Em decorrência dessas decisões judiciais, a Lei de Cotas nas universidades foi aprovada pelo parlamento em poucos meses (Santos; Silva; Silva, 2013).

Todavia, a Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio foi implementada e diversos tipos de questionamentos e resistências foram investidos em relação à legislação. O jornal Folha de São Paulo, por exemplo, um dos mais influentes e populares veículos de comunicação impressa do país, expressou repetidamente sua oposição às cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, alegando que a adoção dessa reserva de vagas poderia ser vista como uma tentativa de corrigir uma injustiça através da criação de outra. Bem como a imprensa, pessoas públicas, juízes, políticos e até acadêmicos aderiram à mesma posição, divergindo sobre a adoção da política de cotas e defendendo a inconstitucionalidade de tal ação afirmativa (Santos, 2005, p.19).

Embora se posicionando explicitamente contra as cotas para os negros ingressarem no ensino superior brasileiro, em certo sentido a grande imprensa brasileira ajudou a publicizar o debate sobre a questão racial brasileira, bem como forçou a academia, ou melhor, uma parte significativa dos acadêmicos brasileiros, a se posicionar a respeito da implementação do sistema de cotas para negros no vestibular das universidades públicas. O silêncio acadêmico sobre o tema foi, assim, interrompido e parte significativa de intelectuais do campo das relações raciais, bem como de outras áreas de pesquisa e conhecimento, manifestou-se radicalmente contra a implementação de cotas para negros como uma forma de inserção sócio-racial no ensino público superior (Santos, 2005, p.23).

O Informativo sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado em 2022, relata que

a educação é amplamente reconhecida como a chave que abre as portas para diversas oportunidades nas sociedades democráticas, determinando os rendimentos do trabalho, o *status* ocupacional e a mobilidade social. No entanto, no Brasil, o acesso ao ensino superior, em particular, perpetua as desigualdades sociais em várias frentes. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) aponta em seus dados de 2000 a 2010 que a população negra de 25 anos ou mais com curso superior completo representou apenas 2,68% em 2000 e 5,65 % em 2010, em complementação a esses dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE aponta que em 2017 a porcentagem da população negra que possuía curso superior era de 9,3% (IBGE, 2018).

Entre 2020 e 2022 a população negra vivenciou um contexto de desigualdades sociais ainda mais impactante com a pandemia de COVID-19, mesmo considerando que durante o período o país adotou programas de auxílios emergenciais, a vulnerabilidade da população negra aprofundou-se de acordo com dados do IBGE. Na educação, os anos de pandemia afetaram significativamente a população negra, já que os estudos passaram a ser realizados a distância, demandando equipamentos, internet e a presença de tutores durante essas atividades. Há de ser considerado que parte da população de estudantes entre 6 e 17 anos, em novembro de 2020, esteve sem aulas presenciais e ainda que, não receberam nenhum tipo de atividade escolar 6,8% dos estudantes brancos, 13,5% dos estudantes pretos e 15,2% dos pardos (IBGE, 2022).

Os anos de pandemia “foram responsáveis por uma quebra na tendência de democratização no perfil dos participantes de cor ou raça a partir de 2019” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os dados desse período dão conta de que a taxa de comparecimento de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal exame de entrada de estudantes nas universidades públicas brasileiras, foi de 70,1 % em 2019, 40,7% em 2020 e 60,2 % em 2021 em relação aos candidatos que se autodeclararam pretos. Em relação aos pardos, 71,8 % compareceram em 2019, enquanto apenas 43,1 % em 2020 e 62,9% em 2021. Destaca-se a queda de candidatos durante esse período, o que certamente impacta na entrada desses candidatos na universidade e obviamente nos números de concluintes (IBGE, 2022, p. 9).

Previamente à pandemia, a sinopse estatística do ENEM, divulgada pelo INEP, trouxe informações significativas sobre o perfil dos inscritos ao longo dos

anos, em relação às alterações no quesito cor ou raça. Os dados revelam que a representatividade do grupo formado por inscritos pretos ou pardos registrou um aumento considerável, indo de 49,6% para 60,2% entre 2010 e 2017. Motivos diversos podem ter contribuído para essa mudança de tendência, o crescimento no número de inscritos certamente é um deles. É relevante lembrar também das mudanças culturais que têm influenciado a forma como as pessoas se autoidentificam em relação à cor ou raça. Essa transformação certamente tem relação com a implementação das cotas a partir de 2012 (IBGE, 2022, p. 9).

Segundo dados do IBGE, a população negra brasileira era constituída por 56,1 % da população. Ainda em 2021, enquanto os brancos ocupavam 69,0% do mercado de trabalho e da distribuição de renda, apenas 29,5 % desses mesmos cargos eram ocupados por pessoas pretas ou pardas. Enquanto a população subutilizada indicava a existência de 33,6% de pessoas brancas, 65,6% eram de pessoas pretas e pardas. Naquele ano, na força de trabalho em desocupação havia, respectivamente, 35,2% brancas e 64,1% de pessoas pretas e pardas. “Enquanto 32,7% das pessoas ocupadas brancas estavam em ocupações informais, entre as pretas esse percentual atingiu 43,4% e, entre as pardas, 47,0%”, nesse ano (IBGE, 2022, p.3). A distribuição de renda indicava que, 34,5% das pessoas pretas e 38,4 % das pessoas pardas viviam com renda inferior a inferior a US\$5,50/dia, estando essas abaixo das linhas da pobreza, enquanto 18,6% das pessoas brancas encontravam-se abaixo dessa mesma linha. (Brasil, 2022).

Tais dados indicam que a população negra, embora seja maioria na sociedade, é minoria no mercado de trabalho formal, nas posições de liderança, nos vários níveis de ensino, dentre outras, sendo maioria apenas quando se trata de desemprego, subocupação, população carcerária, vítimas de homicídio e população fora da escola, corroborando as afirmações de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (2006) sobre a persistente desigualdade em todas as áreas econômicas e sociais da sociedade brasileira, demonstrando a profundidade das diferenças e oportunidades entre os brancos e negros (e outras etnias) no Brasil, sendo a educação um determinante fator de exclusão do maior segmento populacional do país.

Para a população negra, mesmo mais recentemente, o acesso sempre foi mais restrito. Apenas dois em cada cem jovens negros de 18 a 24 anos frequentavam ensino superior em 1995, enquanto nove em cada cem

brancos o faziam.³ Além disso, sobre os que ingressavam, dadas as condições socioeconômicas, ainda pesava a conciliação dos estudos com o trabalho de modo ainda mais acentuado. Além da restrição do acesso, note-se a seletividade na escolha das carreiras – ou pela necessidade de realizar cursos que permitam alguma conciliação laboral ou que possam ser financiados em suas mensalidades e materiais, ou, no caso de instituições públicas, pela dificuldade inerente ao ingresso e permanência nos cursos de maior concorrência, praticamente inacessíveis para aqueles com frágeis trajetórias educacionais (Silva, 2020, p. 07).

Por estas razões, as ações afirmativas tornaram-se medidas fundamentais para a transformação da condição da população negra em nosso país, pensando que as ações afirmativas são “estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (Piovesan, 2005, p.38). As ações afirmativas desempenham um papel crucial no projeto democrático, visando compensar e mitigar as consequências da discriminação racial que atingiu o passado e ainda hoje persiste. Elas têm como objetivo garantir e promover a diversidade e a pluralidade social, o que é fundamental para a sociedade. Estas políticas são medidas concretas que permitem o exercício do direito à igualdade, baseado na crença de que a igualdade deve levar em consideração as diferenças e a diversidade (Piovesan, 2005, p.39).

3 ABORDAGEM TEÓRICO- METODOLÓGICA

Investigar teorias, discursos e ideias no campo da política educacional e das relações étnico-raciais exige do investigador uma perspectiva teórico-metodológica criativa e inovadora, principalmente nesses tempos, em que se destacam os extremos políticos. Ainda, considerando o momento em que a educação se reinventa, a partir de um contexto de dois anos de ensino remoto, vivenciado no período da pandemia do novo Coronavírus, cujo auge aconteceu em 2020 e 2021, bem como de todas as experiências vivenciadas nesse período de transformação, como também de possibilidade de reflexão social, política e, principalmente, educacional.

Nessa perspectiva, a utilização da abordagem qualitativa se faz necessária, tendo em vista que a investigação será realizada no campo educacional, com nuances, imbricamentos e de necessidade criativa, situações que exigem, para a compreensão de fenômenos, análise de múltiplas perspectivas e experiências.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc (Lakatos, 2003, p. 269).

A partir da abordagem qualitativa, o presente trabalho, de acordo com os objetivos deste estudo, pretende entender como as políticas afirmativas na educação perpassam a trajetória curricular, os indivíduos que as constroem ou apagam determinados conhecimentos dentro das instituições acadêmicas e, principalmente, as profissionalizantes, compreendendo como são revelados as relações de poder e os conflitos que permeiam essas construções. Dagmar Estermann Meyer e Marluce Alves Paraíso (2014) ressaltam, em seu trabalho, que as potencialidades da pesquisa em educação estão na descoberta das diversas expressões do currículo e da educação, bem como enfatizam que essa abordagem metodológica viabiliza uma aproximação do investigador com os incômodos e prazeres da temática.

Para embasar o referencial teórico da pesquisa, na perspectiva da educação profissional e tecnológica foram utilizados vários artigos e livros recomendados na ementa das disciplinas do PROFEPT, bem como autores que

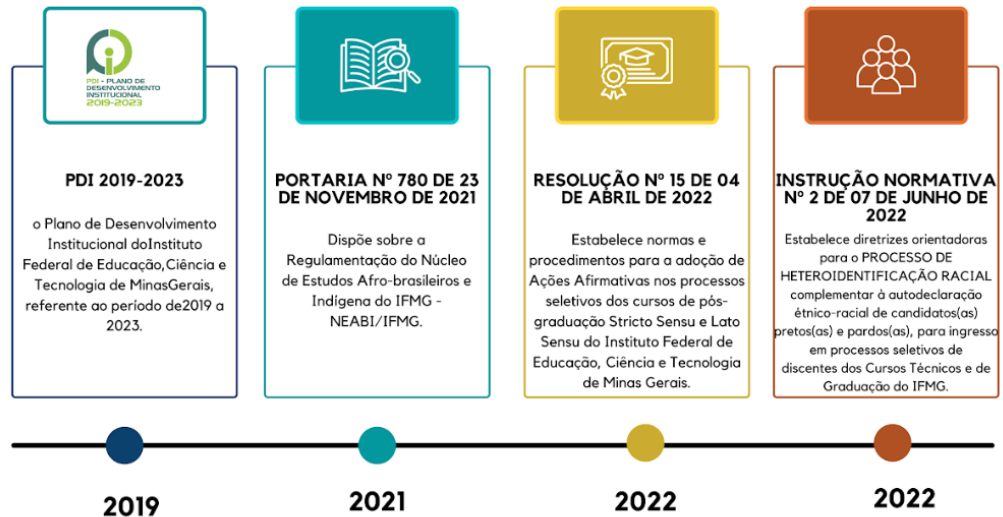
apoiaram na construção da proposta político pedagógica dos Institutos Federais. Para o estudo das ações afirmativas, bem como das relações étnico- raciais e suas ramificações foram utilizados portais acadêmicos como: Educapes, *Scielo*, *Google* e Academia para busca de artigos e publicações. As disciplinas de Currículo, Políticas Públicas Educacionais e de Diversidade e Inclusão também foram essenciais para o acesso à diversos autores presentes no estudo, como: Kabenguele Munanga, Jeruse Romão, Eliane Cavalleiro e Nilma Lino Gomes.

No decorrer do percurso metodológico foi utilizada a técnica de pesquisa documental como um dos procedimentos de coleta de dados, considerando que as ações afirmativas são instrumentos atuais, demandando entendimento do processo em plenitude, devido ao seu caráter de perspectiva de garantia de uma política pública.

[...] a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora são consideradas documentais. Por exemplo, relatos de pesquisas, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas etc. Assim, recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados (Gil, 2018, p. 29).

Para uma coleta de dados inicial foi utilizada como fonte a análise de documentos relacionados à efetivação de ações afirmativas na instituição tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG 2019-2023, documento que “apresenta a missão, a visão e os valores institucionais” (IFMG, 2019, p. 23), Portaria Nº 780 de 23 de novembro de 2021, que dispõe sobre a Regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena do IFMG - NEABI/IFMG, Resolução Nº 15 de 04 de abril de 2022, que estabelece normas e procedimentos para a adoção de ações afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e Instrução Normativa Nº 2 de 13 de março de 2023, que estabelece diretrizes orientadoras para o processo de heteroidentificação racial complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos(as) pretos(as) e pardos(as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG ,que regulamentam tais ações afirmativas.

Figura 5. Corpus documental



Fonte: Autoria própria

Apesar de se diferenciar dos outros documentos, a análise do PDI se faz relevante, pois ele “define os caminhos a serem percorridos pela instituição nos próximos 5 anos” (IFMG, 2019, p.23). Em seu conteúdo encontra-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que “apresenta os princípios, as políticas e as diretrizes para os três pilares de atuação do IFMG, ensino, pesquisa e extensão” (IFMG, 2019, p.23).

Em posse de tais documentos, inicia-se a investigação, sendo que o estudo da política de mitigação das exclusões será realizado no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Instituição pública de ensino de nível médio e superior justificando-se por ser uma instituição parte de uma Rede Federal de instituições brasileiras implementadas em 2008, período que coincide com a década de regulamentação, através de leis, em relação às políticas públicas voltadas às pessoas que padecem de discriminação étnico-racial no Brasil. Outra motivação para o estudo da temática no Instituto diz respeito à missão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Pacheco, 2011, p. 20).

Na perspectiva de compreender a política da instituição para além dos documentos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete participantes, homens e mulheres, todos voluntários do estudo e maiores de 18 anos. Entre os convidados estão servidores, gestores ou não, de diferentes *campi* a partir de suas atuações em atividades relacionadas às ações afirmativas, sendo técnicos administrativos e docentes que estiveram presente na construção da política de ações afirmativas do IFMG. O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice C do estudo.

A partir da análise de cada documento, entendendo como o mesmo foi construído, foram buscados os servidores envolvidos em comissões ou setores que trabalharam na equipe de construção de tais registros oficiais. Em regra, os documentos do IFMG são construídos por comissões designadas através de portarias, disponibilizadas no boletim de serviços da instituição. Essas portarias serviram para entender também o perfil de servidores que vêm construindo a política de ações afirmativas do IFMG. Para entender quem são esses servidores, se gestores ou não, no período da construção de tais documentos, bem como suas categorias profissionais, foi utilizado o Portal INTEGRA IFMG para buscas e pesquisas sobre tais profissionais. “O INTEGRA é um sistema para Gestão da Inovação que apresenta o currículo de todos os nossos servidores, incluindo suas produções e expertises (...)” (Portal Integra, 2023).

As entrevistas tiveram roteiro predefinido e as perguntas foram realizadas conforme o andamento da conversação, entendendo que durante o processo podem surgir elementos inesperados. Os horários dos encontros destinados às entrevistas foram marcados conforme a disponibilidade do participante e foram realizados de forma remota, já que foram entrevistados servidores dos diversos *campi* do IFMG.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Lakatos, 2003, p. 195).

Nas entrevistas, foram adotadas estratégias, a exemplo de escuta atenta das experiências e os relatos dos entrevistados, anotações de trechos considerados importantes pela entrevistadora, registro das expressões faciais e sinais não verbais dos entrevistados, bem como a gravação de vídeo e áudio da entrevista para registros literais do que foi dito, caso houvesse qualquer tipo de dúvida ou para citá-las no texto como forma de exemplificação de questões essenciais, que são objetos do estudo, conforme orientam João Mattar e Daniela Karine Ramos (2021).

Na esfera da ética, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação e anuência do IFMG e posteriormente ao CEP/CONEP, e aprovado em 20 de junho de 2023, CAAE 67327323.3.0000.8122, com a finalidade de resguardar os interesses dos entrevistados, depoentes e demais partícipes do estudo, bem como a proteção dos dados dos participantes e das informações prestadas pela instituição, conforme prevê as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. Dessa maneira o estudo estrutura-se com seguintes documentos, conforme descrição nos Apêndices A e B, respectivamente: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização para Uso de Voz e/ou Imagem (TAUVI).

Para iniciar a análise dos dados, a leitura flutuante dos documentos buscados foi utilizada como a primeira fase desse trajeto, como forma de explorar o material, mantendo um diálogo inicial com todos os instrumentos da pesquisa, buscas de impressões preliminares e o levantamento introdutório das ideias das diferentes fontes. Buscou-se conexões entre os materiais coletados pelas diversas fontes, como forma de compreender a perspectiva de elaboração e manutenção das políticas afirmativas do IFMG.

A concepção política de um indivíduo geralmente se expressa pelas condutas, ações, palavras e modo de vida e, dessa forma, importa reconhecer que a linguagem acomoda a compreensão e prática, e que é preciso estar atento a esse sistema, já que são pessoas que elaboram leis, normas institucionais e que constituem políticas públicas, como explicitam José Klein e Carin Damico (2014).

O trabalho buscou compreender quais conteúdos são adotados como verdade, quais são aqueles que guiam as políticas afirmativas do IFMG e se os conteúdos adotados nos documentos oficiais são compatíveis com os efetivados nas

ações e nas entrevistas dos indivíduos envolvidos com a instituição, a partir da análise temática inspirada na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

Dessa forma, foi compilado todo percurso trilhado durante a pesquisa, com o intuito de viabilizar reflexões, bem como mapear sobre o que foi dito sobre ações afirmativas e seus desdobramentos, entendendo os processos de subjetivação da instituição, por fim, o estudo traz relatos e análise sobre esses conteúdos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A existência de alguns documentos instituídos pelo IFMG para a oficialização de diretrizes de trabalho e de implementação das ações afirmativas trouxeram a possibilidade de compreender um pouco sobre como o IFMG coloca em prática ações que podem viabilizar a equidade racial no contexto educacional. Essa seção do trabalho possibilita uma investigação e melhor entendimento das entrevistas realizadas e de quatro documentos regulamentados pelo IFMG : O plano de desenvolvimento institucional, Portaria No 780 de 23 de novembro de 2021- Regulamentação do Núcleo de Estudos Afro- Brasileiro e Indígena do IFMG - NEABI/IFMG, a Resolução Nº 15 de 04 de abril de 2022, que dispõe sobre as normas e procedimentos para a Adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* do IFMG e a Instrução Normativa No 2 de 07 de junho de 2022, que estabelece diretrizes orientadoras para o processo de heteroidentificação racial complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos(as) pretos(as) e pardos(as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos cursos técnicos e de graduação do IFMG.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional

O PDI do IFMG em análise desenha o percurso institucional no período de 2019 a 2023, o material orienta o trabalho desenvolvido nos 18 *campi* do IFMG, conta com 309 páginas e foi publicado a partir da Resolução Nº 26 de 26 de agosto de 2019. A construção foi realizada por uma equipe de 20 servidores dividida em duas comissões nomeadas: gestora e executora, instituídas através de portarias em 8 de agosto de 2018 e 22 de agosto de 2018, respectivamente. A equipe gestora foi formada por 12 servidores, 10 docentes e 2 técnicos administrativos, sendo que apenas um servidor não era gestor no momento dos trabalhos da comissão, no entanto, esteve em cargo de gestão no IFMG no período entre 2010 e 2015. Na comissão executora havia 6 técnicos administrativos e 2 docentes, sendo que um dos docentes era o presidente da comissão. Nas duas comissões não há pedagogo, apesar de haver em todo o IFMG cerca de 18 pedagogos e do projeto pedagógico

institucional ser um capítulo de extrema importância no documento, já que “apresenta as políticas e as diretrizes para os três pilares de atuação do IFMG: ensino, pesquisa e extensão” (IFMG, 2019, p. 23).

Além das duas principais comissões de elaboração do PDI, gestora e executora, foram montadas 21 comissões de especificações, com uma diversidade de servidores dos *campi* do IFMG. No apêndice destinado à metodologia de elaboração do plano consta a participação de estudantes através de *gamificação*, “que utilizou uma plataforma *web* customizada para prover à comunidade um canal para inserção de forças e fraquezas do IFMG (IFMG, 2019, p. 299)” e oficina promovida presencialmente na Reitoria, com representantes dos *campi*, porém não é possível quantificar o número de participações e quais as percepções desses estudantes e como elas são capazes de integrar o documento construído.

O PDI “apresenta a missão, a visão e os valores institucionais” (IFMG, 2019, p. 23), explora o perfil institucional, trata sobre a inserção regional do IFMG, esclarece a organização administrativa, apresenta o projeto pedagógico, trata da infraestrutura, planejamento e administração institucional, bem como sobre o planejamento que sustenta o ensino, a pesquisa, a extensão e as políticas relacionadas aos estudantes.

Durante o processo de leitura do documento algumas palavras e trechos relacionados à temática das ações afirmativas foram destacadas para fim de análise. Dentre as palavras estão: ações afirmativas, racismo, preconceito, diversidade, discriminação, negros, pardos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFMG (NEABI), quilombolas, indígenas, étnico-racial e etnia. Na próxima página encontra-se o quadro com trechos e localizações no documento, a partir dele é possível perceber a quantidade de vezes que cada palavra aparece no texto e o trecho a que se refere, algumas vezes essas palavras aparecem sendo utilizadas em outro contexto, portanto, há uma coluna com a quantidade de vezes que elas aparecem dentro do contexto da pesquisa, é interessante perceber que a grande maioria das palavras e trechos aparecem no capítulo relativo ao projeto pedagógico institucional.

Quadro 1. Análise documental PDI

Categoria de análise	Quantidade de vezes de aparição	Quantidade de vezes que aparece em relação ao tema da pesquisa	Trecho	Capítulo do PDI
Ações Afirmativas	1	1	Implantar mecanismos de inclusão de discentes e vulnerabilidade social nas atividades de pesquisa por meio da criação de Programa de Bolsas PIBIC de Ações Afirmativas (PIBIC-AF/IFMG) (PDI, 2019, p.102).	Projeto Pedagógico Institucional
Racismo	0	0		
Preconceito	3	3	<p>1-Incentivar programas e projetos interdisciplinares com atuação <i>multicampi</i> que tratem de temas relacionados à saúde mental, diversidade e combate ao preconceito (PDI, 2019, p.112). 1</p> <p>2-Desenvolver programas e projetos que tratem de temas ligados à diversidade e à eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica (PDI, 2019, p.112).1*</p> <p>3-Nesse sentido, espera-se que os estudantes compreendam melhor o mundo que os cerca e sejam capazes de analisar e agir sobre seu contexto social, cultural e econômico. Egressos da educação pública, cada ex-aluno pode e deve contribuir para o bem-estar coletivo, combater as manifestações sociais do preconceito e da violência e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico através do trabalho, exercido com excelência profissional, responsabilidade e ética (PDI, 2019, p.112).</p>	Projeto Pedagógico Institucional

Diversidade	25	<p>15 1-Desenvolver programas e projetos que tratem de temas ligados à diversidade e à eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica (PDI, 2019, p.112) .2*</p> <p>2-valores: Ética, Transparência, Inovação e Empreendedorismo, Diversidade, Inclusão, Qualidade do Ensino, Respeito, Sustentabilidade, Formação Profissional e Humanitária, Valorização das Pessoas (PDI, 2019, p.33).</p> <p>3-O IFMG, respeitando o poder emancipador da educação, entende que trabalhar a oferta formativa como mecanismo de inclusão social não perpassa apenas pela ampliação de vagas, mas também pelo reconhecimento e acolhimento da diversidade de sujeitos e de situações que geram imensas desigualdades na sociedade brasileira, não apenas do ponto de vista socioeconômico (PDI, 2019, p.92).</p> <p>4-Respeito e acolhimento à diversidade, não apenas visando ao acesso e à permanência, mas aprimorando as relações humanas e pedagógicas entre os diversos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão, agregando valores e possibilidades ao desenvolvimento educacional e psicossocial das pessoas (PDI, 2019, p.96).</p> <p>5-Consolidação do IFMG como um ambiente inclusivo, que acolha a diversidade de sujeitos e viabilize o desenvolvimento educacional.</p> <p>6- Zelar para que as questões relacionadas à inclusão, aos direitos humanos, à diversidade e à cidadania permeiem o currículo de forma transversal. (Objetivo estratégico ensino.7- A promoção e o desenvolvimento da pesquisa, da inovação e da pós-graduação no IFMG se dá segundo os aspectos éticos e legais, permitindo-se a todos o acesso à informação, em conformidade com a legislação. Busca-se também o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual (PDI, 2019, p.97).</p> <p>8-Inovação como instrumento fundamental para o desenvolvimento de tecnologias e soluções que contribuam para a inclusão social, considerando a diversidade que constitui a sociedade(PDI, 2019, p.102);1*</p> <p>9-Realizar ações de valorização e respeito de identidades e diversidades para beneficiar povos, grupos e comunidades: povos indígenas, quilombolas, povos de terreiro, povos ciganos, minorias étnicas, população LGBT, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, vítimas de violência, pessoas em privação de liberdade, grupos de assentamento, população sem teto, populações atingidas por barragens(PDI, 2019,</p>	<p>1-Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>2- Missão, visão e valores</p> <p>3- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>4-Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>5-Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>6- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>7- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>8- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>9- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>8 - Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>9 - Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>10- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>11- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>12- Projeto Pedagógico Institucional</p> <p>13 -Metodologia para elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI)</p> <p>14 -Metodologia para elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI)</p> <p>15- Metodologia para elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI)</p>
-------------	----	--	---

			<p>p.107).1*</p> <p>10-Dentre as atividades desenvolvidas no apoio aos estudantes, destacam-se a orientação dos processos administrativo-pedagógicos, o atendimento aos pais e responsáveis, a orientação educacional na busca de estratégias de estudo e organização do tempo, a oferta de monitorias e atendimento docente. Além disso, são desenvolvidas ações e projetos de incentivo à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, ao bem estar social, ao respeito à diversidade e à inclusão(PDI, 2019, p.110).</p> <p>11-Incentivar programas e projetos interdisciplinares com atuação multicampi que tratem de temas relacionados à saúde mental, diversidade e combate ao preconceito (PDI, 2019, p.112). 2</p> <p>12-Desenvolver programas e projetos que tratem de temas ligados à diversidade e à eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica (PDI, 2019, p.112).3*</p> <p>13-Incentivar a promoção regular de eventos relacionados aos temas inclusão, direitos humanos, diversidade e cidadania.</p> <p>14-Capacidade do IFMG em promover a diversidade e inclusão nas diferentes esferas de atuação.</p> <p>15-Capacidade de distribuição, controle e monitoramento de poderes de decisão e demais atribuições no nível de estrutura organizacional, levando em conta tensões entre centralização e descentralização, padronização e diversidade.</p>	
Discriminação	4	1	1- Desenvolver programas e projetos que tratem de temas ligados à diversidade e à eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica (PDI, 2019, p.112).4*	
Negros	3	2	1-Constam também nos editais a reserva de vagas a serem providas por pessoas com deficiência e por negros (PDI, 2019, p.221). 2-Quanto aos candidatos negros são reservados 20% das vagas ofertadas em concursos públicos e a serem criadas durante o prazo de validade do concurso público. Para concorrer, o interessado deve se autodeclarar preto ou pardo, de acordo com o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, assinalando esta opção no ato da	

			inscrição (PDI, 2019, p.221).1*	
Pardos	1	1	1-Quanto aos candidatos negros são reservados 20% das vagas ofertadas em concursos públicos e a serem criadas durante o prazo de validade do concurso público. Para concorrer, o interessado deve se autodeclarar preto ou pardo, de acordo com o quesito cor ou raça utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, assinalando esta opção no ato da inscrição (PDI, 2019, p.221).2*	
NEABI	0	0		
Quilombolas	1	1	Realizar ações de valorização e respeito de identidades e diversidades para beneficiar povos, grupos e comunidades: povos indígenas, quilombolas, povos de terreiro, povos ciganos, minorias étnicas, população LGBT, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, vítimas de violência, pessoas em privação de liberdade, grupos de assentamento, população sem teto, populações atingidas por barragens (PDI, 2019, p.107). 2*	1-Projeto Pedagógico Institucional
Indígenas	6	3	1-Realizar ações de valorização e respeito de identidades e diversidades para beneficiar povos, grupos e comunidades: povos indígenas, quilombolas, povos de terreiro, povos ciganos, minorias étnicas, população LGBT, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, vítimas de violência, pessoas em privação de liberdade, grupos de assentamento, população sem teto, populações atingidas por barragens (PDI, 2019, p.107). 3* 2- Fomentar iniciativas que expressam o compromisso social do IFMG nas áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (PDI, 2019, p.108). 1* 3-A partir da publicação da Lei n. 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, o IFMG passou a adotar prontamente a política de reservas de vagas para alunos oriundos de escola pública, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população mineira aferida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)(PDI, 2019, p.109).	1-Projeto Pedagógico Institucional 2-Projeto Pedagógico Institucional
Étnico-racial/ Etnia	4	4	1-Fomentar iniciativas que expressam o compromisso social do IFMG nas áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça,	1-Projeto Pedagógico Institucional 2-Projeto Pedagógico Institucional

			<p>educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (PDI, 2019, p.108). 1*</p> <p>2-A promoção e o desenvolvimento da pesquisa, da inovação e da pós-graduação no IFMG se dá segundo os aspectos éticos e legais, permitindo-se a todos o acesso à informação, em conformidade com a legislação. Busca-se também o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual (PDI, 2019, p.101). 2*</p> <p>3- Desenvolver programas e projetos que tratem de temas ligados à diversidade e à eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica (PDI, 2019, p.112).5*</p> <p>4-Realizar ações de valorização e respeito de identidades e diversidades para beneficiar povos, grupos e comunidades: povos indígenas, quilombolas, povos de terreiro, povos ciganos, minorias étnicas, população LGBT, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, vítimas de violência, pessoas em privação de liberdade, grupos de assentamento, população sem teto, populações atingidas por barragens (PDI, 2019, p.107). 4*</p>	
Afro-brasileira	3	1	Curso de Especialização em Ensino e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, <i>campus</i> Bambuí (PDI, 2019, p.164).	Planejamento dos <i>campi</i>

*o número após cada trecho trata da quantidade de vezes que o trecho se repete durante a busca pelas palavras.

Fonte: Autoria própria

Percebe-se que o documento aponta um discurso em que expõe a diversidade, a eliminação da discriminação e a valorização da identidade e cultura dos diferentes povos, tal como apresenta o objetivo estratégico 4 de ensino, porém de forma bastante ampla, quando explicita, “zelar para que as questões relacionadas à inclusão, aos direitos humanos, à diversidade e à cidadania permeiem o currículo de forma transversal” (IFMG, 2019, p.121).

Das 12 palavras pesquisadas, há uma recorrência de 32 vezes, somadas todas as palavras, sendo que o termo mais presente na busca foi a palavra diversidade, que aparece no texto por 15 vezes, em trechos que se relacionam à pesquisa. As palavras buscadas no documento que não aparecem são NEABI e racismo, sendo que a expressão ações afirmativa aparece em um único trecho, no capítulo relativo ao PPI, como uma diretriz para a pesquisa, pós-graduação e inovação: “Implantar mecanismos de inclusão de discentes e vulnerabilidade social nas atividades de pesquisa por meio da criação de Programa de Bolsas PIBIC de Ações Afirmativas (PIBIC-AF/IFMG” (IFMG, 2019, p. 102). Como a análise se desenvolve durante os últimos anos da aplicação do PDI constata-se, através da busca de dados junto à Pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, bem como de editais, que a diretriz vem sendo atendida desde 2022 através de edital institucional e que desde 2020/ 2021, estudantes do IFMG acessam bolsas PIBIC de ações afirmativas concedidas através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No edital 065/2022 (anexo), adotamos a estratégia de termos uma linha exclusiva para indicação de bolsistas que tenham ingressado no IFMG por meio de cotas. Foi a nossa primeira experiência com a temática. Além disso, temos cotas institucionais junto ao CNPq no PIBIC-Af. A princípio fomos contemplados com 2 bolsas nesta modalidade no edital 2020/21 e no edital 2022/2023 fomos novamente contemplados com essa mesma quantidade de bolsas. Entretanto, com a ampliação de bolsas que o CNPq anunciou recentemente, subimos para 8 bolsas PIBIC-Af junto ao CNPq (Gois, 2023a).

Durante a análise do documento observou-se também que algumas palavras são muito recorrentes, como empresas e empreendedorismo/empreender, que aparecem 125 e 47 vezes no documento, respectivamente, com um total de 172 vezes, enquanto as palavras aprendizagem/ aprender aparecem 84 vezes. Importa compreender como a instituição prioriza sua função social em tal documento, mesmo entendendo que uma instituição com um viés emancipatório careceria de

construir um documento com aparições de palavras em proporções diferentes. Principalmente pensando que a palavra empreendedorismo está muito em voga em nosso país, muitas vezes vem acompanhada de um forte viés de trabalho informal, de pouca ou nenhuma possibilidade de direitos ao trabalhador. Considero importante retomar a figura 1 desta dissertação que mostra a população negra atuando no comércio ambulante em 1905, em que as ruas eram consideradas um “espaço privilegiado para onde eram encaminhados esses trabalhadores livres” (Ciavatta, 2002, p. 26). Seria bom nos perguntarmos ao considerar todo esse valor dado ao empreendedorismo atualmente, se ele também não seria esse espaço “privilegiado” da atualidade, em que principalmente mulheres, negros e pessoas pobres se lançam para buscar uma alternativa para a sobrevivência, assim como as ruas eram esse espaço de sobrevivência em 1905. Importa nos perguntar também se uma educação voltada para a emancipação das pessoas caminha na mesma direção de uma educação que exalta o empreendedorismo.

Conforme esclarece o PDI, entre os desafios do IFMG estão “a criação de uma identidade institucional, em uma estrutura *multicampi*, que seja direcionada para a promoção do desenvolvimento regional” (IFMG, 2019,p. 35), a “consolidação de uma política de acesso efetiva, que assegure o preceito constitucional do direito de educação para todos” (IFMG, 2019, p.109), “a implementação de práticas pedagógicas emancipatórias e inovadoras, até a reafirmação da oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade” (IFMG, 2019,p.88), bem como “o desafio da captação de recursos e a melhoria das relações institucionais” (IFMG, 2019, p. 281) também aparecem no documento como adversidades a serem enfrentadas pela instituição.

Interessa à pesquisa entender como esses desafios vêm sendo enfrentados, já que parte desses desafios dialoga diretamente com a temática das ações afirmativas, quando se referem à política de acesso efetivo e às práticas pedagógicas emancipatórias, que promovem a integração do indivíduo no caminho da emancipação, que é entendida como o avanço em direção à plena humanização dentro de uma sociedade que valorize a colaboração e participação ativa. Uma educação que seja cuidadosamente planejada para ajudar as pessoas em sua jornada de autoconhecimento, desenvolvimento humano e compreensão da realidade como parte de sua história, para que possam, então, transformá-la. Uma

educação que fuja da perpetuação das desigualdades e da opressão, educação defendida por Paulo Freire. (Ferreira, Gomes, Henning, 2022).

Importa destacar que o documento aponta desafios, porém é pouco perceptível caminhos que apontam para driblar os obstáculos apontados, principalmente no que tange à consolidação a uma política de acesso efetiva, garantindo o direito de educação para todos.

4.2 Portaria No 780 de 23 de novembro de 2021

A Portaria No 780 de 23 de novembro de 2021 dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena do IFMG - NEABI/IFMGA, portanto “define os procedimentos para implementação, organização, atribuições e funcionamento do Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena no âmbito do IFMG” (IFMG, 2021, p.1). O documento foi publicado em 2021, contudo, em 2021 o IFMG já possuía três NEABIs ligados aos *campi* organizados e em trabalhos, inclusive com portarias publicadas. O NEABI do *campus* Governador Valadares foi instituído em junho de 2015, o NEABI de Bambuí iniciou os trabalhos em abril de 2019 e o NEABI de Ribeirão das Neves também está em funcionamento, porém ainda não é possível precisar o ano de início, já que está acessível apenas um dado público virtual (perfil @neabirn do *Instagram*) em que há publicações desde 2020. Em contato com o *campus*, através de e-mail, no final de novembro de 2023 para ter acesso à portaria, que encaminhou uma portaria de dezembro de 2023, possivelmente o *campus* apesar de manter um NEABI em funcionamento, ainda não possuía uma portaria oficial ou a atualizou após receber o contato. Os servidores nomeados na portaria foram convidados a participar da pesquisa, porém, dois não tiveram disponibilidade e outro não respondeu ao convite.

De acordo com a portaria, o NEABI/IFMG é um núcleo vinculado à Pró-Reitoria de Extensão - PROEX.

Art. 3o O NEABI/IFMG será um núcleo propositivo e consultivo que estimula, planeja, promove e acompanha ações de Ensino, Pesquisa e Extensão com a finalidade de promover o debate sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira, contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos termos da Lei no 11.645/2008 e da Resolução CP/CNE no 01/2004,

fortalecendo os princípios da cidadania e da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negras(os), afrodescendentes e indígenas. Art. 4º O NEABI/IFMG atuará em defesa do cumprimento da Lei no 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; do Estatuto da Igualdade Racial (Lei no 12.288/2010), que incentiva a promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito; e das Ações Afirmativas referentes às Leis no 12.711/2012 e no 12.990/2014 (IFMG, 2021, p.2).

Em busca de mais dados junto à Pró- Reitoria de Extensão através de correspondência eletrônica e com o objetivo de melhor entender o documento e seus desdobramentos como política pública, a PROEX afirmou que “não possui informações sobre as portarias, número e unidades do IFMG que possuem NEABI atualmente. Orientamos que entre em contato diretamente com os *campi* para obter esses dados.” (Gois, 2023b). Aparentemente desde a portaria publicada pelo IFMG, apenas o NEABI Sabará foi instituído no final de 2023 através da Portaria nº 201 de 28/11/23, além dos já citados anteriormente (NEABI central) e ligados aos *campi* Governador Valadares, Bambuí e Ribeirão das Neves. Nos últimos meses de 2023, dois anos após a publicação da portaria de regulamentação, uma servidora do IFMG relatou que o NEABI IFMG foi constituído oficialmente através de portaria com nomeações dos servidores, no entanto nos documentos públicos institucionais, até fevereiro de 2024 a portaria não foi publicizada.

Figura 6. Criação NEABIs IFMG



Fonte: Autoria própria

4.3 Resolução Nº 15 de 04 de abril de 2022

A Resolução Nº 15 de 04 de abril de 2022 dispõe sobre as normas e procedimentos para a Adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* do IFMG. O documento publicado em 2022 normatiza as regras para a entrada e permanência de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, bem como pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação do IFMG através da reserva de vagas. A resolução define que no mínimo 20% das vagas do curso devem ser reservadas para os candidatos negros e indígenas, quando o curso ou a linha de pesquisa mantiver cinco ou mais vagas. Já para as pessoas com deficiência, a reserva acontece através da quantidade fixa de uma vaga em qualquer curso.

A normativa define que para o ingresso dos candidatos negros é necessário que o candidato tenha sua autodeclaração confirmada por uma comissão de heteroidentificação definida pelo IFMG. Este processo é realizado “conforme os requisitos de cor, raça e etnia estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (IFMG, 2022, p.2).

A legislação relata a perspectiva de ações afirmativas de permanência, porém, não define e nem pontua ações específicas para que o discente se mantenha matriculado e conclua o curso, somente aponta que gestores e colegiados de cursos definirão sobre recursos, subsídios, fomentos e ações para que ocorra a maximização da permanência do discente.

Apesar do IFMG somente ter formalizado a resolução 10 anos após a instituição da lei de cotas no Brasil nos cursos de nível médio e de graduação, o IFMG já vinha aderindo aos editais com reserva de vagas em alguns cursos de pós-graduação antes da formalização desta legislação, a legislação demonstra ser um avanço na perspectiva das ações afirmativas voltadas aos cursos de pós-graduação, já que passa a ser uma reserva de vagas com recorte racial. Considerando que as vagas reservadas para os cursos técnicos e de graduação o primeiro recorte é voltado principalmente para a questão social, mesmo possuindo também um recorte racial, já que a reserva é implementada aos estudantes que frequentavam escola públicas no percurso do ensino médio e 50% dessas vagas reservadas passou a ser destinada à candidatos de famílias

com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita, conforme alteração da legislação no final de 2023.

4.4 Instrução Normativa No 2 de 07 de junho de 2022

A Instrução Normativa No 2 de 07 de junho de 2022 estabelece diretrizes orientadoras para o processo de heteroidentificação racial complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos (as) pretos (as) e pardos (as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG. O documento elaborado em 2022 explora o conceito de heteroidentificação, bem como a elaboração desse processo. Dessa forma, a normativa ressalta que a verificação da autodeclaração dos candidatos como pessoa negra (preta ou parda) é um procedimento complementar essencial para confirmar essa condição. Tal validação é conduzida por terceiros, que são membros das comissões formadas por meio de uma seleção especial feita em um edital específico. Este processo exige rigor, garantindo a justiça e transparência na identificação da diversidade étnica dos candidatos (IFMG, 2022).

O critério utilizado para a realização da avaliação do processo de heteroidentificação racial complementar baseia-se exclusivamente nas características fenotípicas (físicas) do próprio candidato. Nesse sentido, não há que se considerar documentos anteriores à data do processo ou à ascendência do candidato, incluindo pais e avós, entre outros fatores). As características fenotípicas envolvem as marcas ou traços físicos que identificam o indivíduo como negro (preto ou pardo), independentemente da predominância genética. Isso inclui características como tipo de cabelo, forma dos lábios, formato do nariz e tom de pele, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O foco está nos traços individuais e em como são socialmente reconhecidos, não na ascendência do candidato.

A análise realizada pelos membros das comissões designadas baseia-se em uma interpretação intersubjetiva dos indivíduos, não em uma avaliação numérica do grau de pertencimento de cada candidato. O parecer leva em consideração um conjunto de características que compõem o fenótipo de

cada indivíduo. O candidato possui a possibilidade de recorrer em relação ao resultado, que é reavaliado por uma outra comissão, nomeada pelo IFMG.

A normativa traz um passo a passo de como o processo deve ser elaborado além de definir requisitos para a seleção dos participantes das comissões de heteroidentificação. Um dos requisitos é “possuir experiência na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo, comprovada a partir de documentos” (IFMG, 2022a). Outro critério é participar de curso de formação voltado para as comissões de heteroidentificação indicado pelo IFMG. Considero assertiva a escolha desses dois critérios, unindo uma formação inicial a uma formação específica, viabilizando um processo formativo de forma mais profunda dos servidores e colaboradores externos que atuam nessas comissões.

A legislação elaborada pelo IFMG formaliza essas orientações para os processos seletivos dos cursos técnicos e de graduação, no entanto, não oficializa o procedimento para os cursos de pós-graduação, mesmo a normativa sendo posterior à Resolução Nº 15 de 04 de abril de 2022, que dispõe sobre as normas e procedimentos para a Adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu e Lato Sensu* do IFMG.

Considerando que as comissões de heteroidentificação desempenham um papel fundamental ao assegurar um direito legítimo, ao mesmo tempo em que protegem contra possíveis falsificações nas autodeclarações raciais, compete ao IFMG oficializar também as comissões de heteroidentificação na pós-graduação. Pensando também o quanto essas comissões apesar da sua nítida importância, mesmo após 12 anos de cotas, ainda sofrem diversos tipos de questionamentos, já que desde o início das cotas até os dias atuais ainda veiculam largamente nos jornais e redes sociais vários processos jurídicos relacionados ao uso irregular das cotas raciais.

4.5 Entrevistas

O período de entrevistas durou cerca de 30 dias e foram convidados 12 servidores, desses, sete aceitaram participar da pesquisa. A entrevistadora optou por realizar as entrevistas de forma remota através da plataforma *Google meet*, já que os servidores são lotados em diferentes *campi* do IFMG e a quilômetros de distância uns dos outros.

Em relação ao perfil da amostra dos sete servidores entrevistados, cinco são técnicos administrativos em educação, dois docentes, quatro mulheres e três homens, sendo que, dos sete servidores dois são gestores e um foi gestor nos últimos três anos, mas atualmente não atua em cargo gestor. Um aspecto relevante observado em relação aos entrevistados é que todos os servidores entrevistados possuem formação na área de ciências humanas e sociais.

Kelly Russo e Mariana Paladino comprovam esse aspecto quando relatam que muitas vezes os temas ligados às relações étnico-raciais acabam sendo delegados à iniciativa dos professores das áreas de ciências humanas e sociais (Russo; Paladino, 2016). No IFMG, além dos docentes dessas áreas, os técnicos administrativos têm assumido em grande número, atividades relacionadas às políticas de ações afirmativas e conseqüentemente à temática das relações étnico-raciais, evidenciando também um caráter educativo das carreiras técnico-administrativas. Nas comissões de heteroidentificação os técnicos administrativos aparecem em grande número e nos quatro NEABIs buscados, foi possível identificar três NEABIs coordenados por técnicos administrativos, sendo que um dos NEABIs não foi possível ter acesso à portaria de criação.

Apesar das entrevistas terem uma previsão de duração de 25 minutos, apenas uma entrevista durou o tempo previsto, sendo que três delas duraram entre 60 e 85 minutos. Muitos dos entrevistados demonstraram um grande envolvimento com a temática. Durante as entrevistas foi possível perceber que não era possível se ater metodicamente às questões pré-definidas do roteiro de entrevista (ver Apêndice C), já que era necessário compreender a participação desses servidores de uma maneira ampla. Vários desses profissionais sentiram a necessidade de relatar a vida profissional antes do ingresso no IFMG bem como relatos da vida pessoal relacionados à temática das relações étnico-raciais.

Durante as entrevistas todos os entrevistados foram convidados a discorrer sobre sua trajetória profissional no IFMG bem como sobre a participação na construção de política afirmativa, com objetivo de entender o olhar desse sujeito sobre a política institucional e do modo como ele participa e a compreende. A partir dessa pergunta inicial, as próximas perguntas foram sendo realizadas de acordo com as atividades desenvolvidas pelo servidor e seu envolvimento com a política. Então, se o servidor estava diretamente envolvido, por exemplo, com as bancas de heteroidentificação, as perguntas estariam mais voltadas para esse grupo de perguntas.

Dos entrevistados, foi possível perceber que quase todos, seis entrevistados, estiveram ou estavam envolvidos no momento da entrevista com bancas de heteroidentificação, que está diretamente relacionada à política de cotas instituídas no IFMG. Dois dos entrevistados envolvidos com cursos de formação ligados à temática étnico-racial, três envolvidos com algum tipo de projetos de pesquisa e extensão ligados à temática, dois envolvidos em núcleos de estudos ou grupos correlatos e cinco são membros do coletivo IFNegro, que será mais bem tratado na categorização relativa ao coletivo. A maioria dos servidores atuam ou atuaram em duas ou mais categorias de ações afirmativas no IFMG.

Gráfico 1. Participação dos servidores na Política de Ações Afirmativas do IFMG

Participação dos servidores na Política de Ações Afirmativas do IFMG

- Heteroidentificação/Política de cotas -6
- Membros do IFNegro- 5
- Projetos de Pesquisa e Extensão com a temática das relações étnico-raciais-3
- Cursos ligados às relações étnico-raciais- 2
- Núcleos de Estudos (NEABIs) ou grupos correlatos- 2



Total de servidores participantes - 7

Fonte: Autoria própria

A participação desses servidores na política de ações afirmativas foi categorizada e subcategorizada e essas categorias serão tratadas conforme a ordem de quantidade de recorrência de participação de servidores nas mesmas, portanto, os resultados serão apresentados na seguinte ordem: Categoria de heteroidentificação/ política de cotas, IFnegro e NEABIs ou grupos correlatos. Os projetos de pesquisa e extensão, bem como os cursos ligados às relações étnico-raciais serão tratados como subcategorias dentro do IFnegro, já que todos os relatos trazem um vínculo entre o coletivo IFnegro e tais subcategorias.

4.5.1 Categoria heteroidentificação/ Política de cotas

A categoria de heteroidentificação diz respeito às comissões que ratificam a autodeclaração dos candidatos que possuem direito de acesso às cotas, relacionando-se diretamente à política de cotas e garantindo o direito ao acesso das pessoas que realmente são as destinatárias da política. As comissões de heteroidentificação passaram a ser um dos principais instrumentos a assegurar o acesso à política pública que inclui socialmente a população preta e parda brasileira, a política de cotas raciais.

A importância desse instrumento político é revelada durante as entrevistas, já que seis entrevistados em algum momento relatam a participação, a importância ou algum aspecto das bancas, apesar das comissões de heteroidentificação serem um instrumento bastante recente nas instituições públicas de ensino brasileiras. Cada comissão de heteroidentificação no IFMG é formada atualmente por cinco membros servidores, sendo que um deles é o presidente da comissão. Atualmente, os membros são selecionados por um edital que elege servidores com formação na temática étnico-racial, já o presidente da banca é indicado pelo diretor geral de cada *campus*.

O IFMG possui 19 comissões de heteroidentificação, uma para cada *campus* e uma comissão central, significa dizer então que há cerca de 95 servidores envolvidos nessas comissões. São no mínimo 95 pessoas conhecendo a legislação de forma mais aprofundada, realizando discussões acerca das cotas, do que é ser negro no Brasil, de como essa população acessa a Rede Federal. À vista disso o

fato da existência das cotas e, por conseguinte das comissões de heteroidentificação, além de aumentar o número de pessoas negras com acesso a uma educação pública e de qualidade, proporciona um processo de formação contínuo das pessoas envolvidas em tais comissões.

O meu primeiro contato com as políticas públicas, com a comissão de heteroidentificação foi em 2014 que eu fui convidada para participar de uma banca de heteroidentificação na reitoria [...] para cargos técnicos administrativos do IFMG[...] fui sem saber nada. Na ocasião, não sabia nem o que era a comissão de heteroidentificação. Já tinha ouvido falar, claro, em políticas de ações afirmativas, na política de cotas, mas assim, não tinha conhecimento específico nenhum sobre essas temáticas [...] a maioria das pessoas que foram convidadas estavam no mesmo nível. E aí, a partir disso, nós fomos nos inteirando das legislações que regulamentavam a portaria da lei de cotas, a portaria que instituiu as comissões de heteroidentificação e fui começando a me interessar e também nós fizemos o curso de aperfeiçoamento voltado para as bancas de heteroidentificação (Entrevistada 3).

Eu atuo desde o ano passado em 2022 na banca permanente. Eu sou presidente da banca, mas trabalho como membro também. Então, meu entendimento sobre a política, até então era muito raso. É aquilo que a maioria das pessoas sabem (Entrevistada 5).

Outra questão relatada por vários dos entrevistados em relação às comissões de heteroidentificação é a dificuldade em montar uma comissão diversa no IFMG. Uma banca que possua pessoas negras e brancas, que possua homens e mulheres, mostrando-se uma banca heterogênea. Os entrevistados relatam que essa dificuldade apresenta duas características, a presença de poucos servidores negros no IFMG e a pouca vontade de participação das pessoas, apesar das atividades nas bancas serem remuneradas em sua maioria.

Porque depois que eu saí [...] do *campus*, não teve mais servidor ou servidora negra. Houve uma professora substituta de educação física que eu acho que ficou lá parte do ano letivo, parece que tem agora um professor de educação física efetivo, mas demorou muito. Eu saí de lá em 2020 e esse professor de educação física chegou agora na metade do ano. Então isso faz muita diferença no cumprimento da lei de cotas. Porque ter uma banca de heteroidentificação só com pessoas brancas, isso é um complicador, né? Qual é o olhar dessas pessoas brancas, ter uma escola só com pessoas brancas? Qual é o olhar que essas pessoas brancas têm para estudantes negros (Entrevistada 1)?

Você tem uma ideia no meu *campus*, como é difícil assim a gente conseguir pessoas para poder fazerem um curso de capacitação para participar das bancas de heteroidentificação [...] tem *campus* que tem 2 pessoas, 3. Então, assim, pede-se que seja no mínimo, 5 pessoas, que sejam heterogêneas. A gente não tem condições de estar atendendo isso porque as pessoas não

se manifestam, não querem, não tem vontade política sabe, de estarem interagindo. [...] a gente já conseguiu pessoas que vêm porque elas sabem que a banca é efetiva. A banca é válida, a banca ajuda realmente a colocar dentro das instituições a pessoa de direito. [...] se não fossem as bancas, nós estaríamos contemplando pessoas que não eram de direito, de estarem usufruindo das cotas. Então, muita gente já vê isso e a gente consegue. [...] lá no IF, a gente consegue muita coisa nas conversas, nas conversas, sabe? É de mesa de café, você vai conversando, vai sanando uma dúvida daqui, outra dúvida dali, o que as pessoas às vezes não têm nem coragem de perguntar (Entrevistada 3).

Vamos dizer assim, que a gente não tem pessoas de raças no nosso *campus*, então conseqüentemente a gente não tem como colocar na banca uma pessoa de raça negra que é preto ou pardo, porque eu acho que se a gente tivesse alguém participando da banca o olhar seria um pouco diferente. A maior parte das pessoas, na grande maioria, eu acho assim, mais moreno sou eu, mas a maioria é branco. Então o olhar que a gente tem é diferente, a gente nunca sofreu nenhuma retaliação, nunca sofreu nenhum preconceito, né? É com esse tipo de pele, raça ou coisa. Então acho que quem já sofreu ou quem é da raça acho que tem mais entendimento (Entrevistada 5).

Um fator de destaque que aparece nas entrevistas, mais de uma vez inclusive, é o fato do IFMG ter a maioria de seus servidores cotistas processados na sua entrada, quando a lei começa a ser implementada, conforme indica o Entrevistado 2 da pesquisa quando o mesmo relata que “o IFMG tenha tido muitos cotistas processados naquela aplicação da lei, durante o edital de 2014. ” O mesmo entrevistado narra também que:

Eu tive um processo que quase me fez ser demitido. Pelo fato de estar na política de cotas. Então, uma pessoa entrou na justiça reivindicando a minha vaga e quis que eu saísse da instituição e desse lugar pra ela. Isso era o processo judicial em curso, e aí então, o que aconteceu quando nós fomos fazer um levantamento, quase todos os cotistas tinham sido processados do IFMG com o mesmo argumento, alguns pediram até a inconstitucionalidade da lei de cotas (Entrevistado 2).

Revela-se, nesse sentido, o quanto a política de cotas era frágil no momento de sua implementação e ainda hoje apresenta essa característica, talvez em menor proporção, devido ao grande número de contestações judiciais. Outro fator que provavelmente esteja relacionado a essa fragilidade é o fato da instituição pouco considerar a presença do racismo em seus espaços demonstrando ser um indicador muito marcante, que retoma o mito da democracia racial, desconsiderando a existência do racismo. Se casos de racismos são considerados irreais mesmo após denúncias, a instituição demonstra o quanto há que se trabalhar por uma educação antirracista. E ainda, quando identificado o racismo, sendo tratado com

argumentos completamente inaceitáveis, indicando que “todos” sofrem preconceito de alguma forma, conforme demonstra a Entrevistada 1 em seu relato:

Aconteceram situações de racismo na minha sala, na minha aula, na minha presença, aí eu chamei a atenção da escola para isso e a partir daí começaram a chegar os relatos, as denúncias, e aí eu fui até a gestão de ensino e quando eu cheguei lá com meu caderninho com as datas, com relato quem me contou e tal aí disseram para mim olha isso que você tá trazendo para a gente é surpresa eu não sabia que isso estava acontecendo. E eu disse, até eu que sou burra, preta e acabei de chegar eu tô sabendo, significa que tem uma miopia generalizada aqui na escola e eu acho que tem que ter uma intervenção. E aí o corpo docente foi convocado e o conjunto de técnicos foi convidado. E aí disseram para mim, olha faz o relato [...] e fui com vários relatos não só entre estudante, mas entre docentes e estudantes e fui contando, e algumas pessoas envolvidas estavam ali na minha frente. Aí vem, eu não sabia, eu nem imaginei que fosse isso. Mas eu também sofro de discriminação aqui porque sou homem branco hetero (Entrevistada 1).

Nesse sentido as instituições de ensino necessitam de um instrumento que torne a política mais robusta e menos contestável, apesar de todo histórico de desigualdades das pessoas negras no país, apontado por uma série de pesquisas. As bancas de heteroidentificação aparecem então como tal instrumento, conforme narra o Entrevistado 2 da pesquisa:

Então nesse contexto muitos cotistas estavam sendo processados que diziam que o cara não era negro, pegava uma pessoa, por exemplo, com a minha cor, pele, minha situação e falava assim ele não é negro, né? Como é que vai provar quem é negro e não é negro no Brasil? Aí então, o poder público colocou as bancas de heteroidentificação (Entrevistado 2).

Em duas entrevistas os servidores relataram que o IFMG implementou as bancas de heteroidentificação nos processos de seleção de servidores no intuito de coibir ações judiciais que prejudicasse as pessoas que acessaram as vagas através da reserva de cotas, bem como fraudes (Entrevistado 2; Entrevistado 3, 2023). No entanto, para a implementação nos processos seletivos de estudantes foi necessário um termo de ajuste de conduta realizado pelo Ministério Público para que o IFMG implementasse as bancas de heteroidentificação relativas a esse segmento.

Importa destacar que mesmo percebendo a importância das comissões de heteroidentificação, o IFMG aguardou uma notificação para providenciar sua implementação de maneira mais plena, de forma que atendesse aos processos seletivos de estudantes e servidores, conforme relatam os entrevistados:

Quando foi mais ou menos em 2019, por ali, final de 2018, 2019, uma das procuradoras federais mandou uma carta para o reitor querendo saber se ele estava sendo feito o de aluno também. Aí nós explicamos que o de servidor estava sendo feito já desde 2017, mas que o de aluno a gente já estava se organizando. [...] na época, então, quando não era feito do estudante, a autodeclaração era suficiente para entrar, bastava, era suficiente. Só que ela também acabou sendo meio questionada [...] foi feito entre o IFMG e o Ministério público um TAC para poder organizar, um termo de ajustamento de conduta [...] a partir dali praticamente zerou os processos contra cotista porque não tem, não tem como questionar, está tudo organizado. (Entrevistado 2).

O Ministério Público notificou o IFMG, isso foi em 2019. [...] recebi essa notificação, denúncia do Ministério público que o IFMG estava fazendo esse processo de heteroidentificação com apenas uma autodeclaração e que por causa disso tinha havido muita fraude e tal [...] então, com base nessas orientações de concurso público, nós começamos a ajustar, a adaptar o processo de heteroidentificação do IFMG, a gente não tinha nada regulamentado não (Entrevistada 4).

Durante a implementação das bancas relativas aos processos seletivos de estudantes nos *campi* percebeu-se uma ausência de servidores capacitados para a atuação nas bancas de heteroidentificação e que essas formações precisavam ser desenvolvidas pelo próprio IFMG;

A primeira vez que foi feito o processo de heteroidentificação com as entrevistas, nós não tínhamos dentro do IFMG pessoal capacitado para fazer essas entrevistas. Que tivesse feito curso, sabe? Então foi preciso convidar pessoal externo. Pessoas da comunidade, aí essas pessoas compuseram a comissão, a banca dos *campi*. Eram pessoas que já tinham participação assim, por exemplo, no movimento negro ou atuações parecidas, que tinham feito pesquisa, tinha publicado artigo, a pessoa que tivesse experiência na temática, só que você sabe que no início disto tinha pouca gente (Entrevistada 4).

Enquanto buscava-se uma alternativa para a formação de servidores e a realização das bancas de heteroidentificação de forma adequada, a comissão central de heteroidentificação, que é destinada a cuidar do processo de heteroidentificação relacionados ao ingresso dos servidores, funcionava a partir de indicação/nomeação e apresentava a característica de não ser remunerada, o que ainda continua ocorrendo. Nesse sentido, é perceptível que o processo de heteroidentificação precisa ser totalmente institucionalizado, pensado para a instituição como um todo. Isso evitaria que servidores atuassem de forma voluntária para ter que garantir um direito, conforme explicitam alguns dos entrevistados:

A comissão central de heteroidentificação é nomeada, já as comissões locais, são feitas por editais. O IFMG optou por uma nomeação e não por usar um edital também para essa comissão central porque a comissão central não é remunerada (Entrevistada 4).

O organograma do IFMG separa a Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Pró- Reitoria de Ensino, que que é direcionada para cursos técnicos de graduação, então os recursos da Pró- Reitoria de Ensino que trabalha com os cursos técnicos e graduação, tem o seu recurso, A PRPPG, que é a Pró- Reitoria de Projetos e Pesquisa e Pós-graduação, tem o seu recurso separado. [...] sobre o processo de heteroidentificação da pós-graduação, nós não tínhamos condição financeira para arcar com essa despesa e que nem a pós-graduação tinha feito planejamento para isso. [...] O xxxxxx fez na época e precisava ser feito, né? Ele decidiu que os próprios *campi* iam pagar o processo de heteroidentificação porque a Pós-graduação pagava uma inscrição, sabe? [...] existia também uma proposta de fazer o processo de heteroidentificação do IFMG institucionalizado. Aí ele seria um motor, aí ele trabalharia com técnico, graduação, pós-graduação e concurso público (Entrevistada 4).

Nas bancas de pós-graduação o servidor não é remunerado. E mesmo na banca dos processos seletivos de servidores não é. E do processo seletivo do curso superior nós começamos a ser remunerados a partir de 2000. Foram 2 edições que nós fomos remuneradas. As outras vezes nós éramos voluntários membros (Entrevistada 3).

Desde então, o processo de heteroidentificação vem sendo aperfeiçoado a partir das reflexões e lutas de servidores que atuam nessas comissões. No trecho a seguir, por exemplo, a servidora relata que até o início de 2023 os estudantes cotistas que passavam pelas bancas de heteroidentificação não iniciavam as atividades escolares juntamente com os outros estudantes, gerando mais uma disparidade em relação aos estudantes não cotistas, conforme expõe a Entrevistada 1:

No ano passado, nós conseguimos fazer uma alteração bastante significativa no calendário escolar, esse que está vigente em 2023, para que o processo de heteroidentificação pudesse acontecer decentemente. E da forma prevista na lei, isso gerou uma contrariedade muito grande na escola. [...] então, no ano de 2023, nós conseguimos que estudantes cotistas que precisavam passar pela comissão de heteroidentificação pudessem estar na escola desde o primeiro dia de aula, que eles não entrassem pela janela quando a colega diz, já está atrapalhando ou quando o colega já tinha dito que preferia que estudasse em salas separadas (Entrevistada 1).

Esse trecho revela também a importância da atuação de docentes nas bancas de heteroidentificação, eles conseguem perceber nuances pedagógicas que são difíceis de serem percebidas por outros servidores. Só um professor consegue perceber no cotidiano escolar, olhares e comentários relativos à uma nova entrada

de um estudante em sala de aula. O relato da entrevistada também revela o quanto é preciso trabalhar o acolhimento desses estudantes em sua chegada à escola, já que esses relatos, demonstram aspectos relacionados ao racismo, o desejo e a explanação desse desejo, de não fazer parte da mesma turma de estudantes negros. No entanto, sobre esses comentários não fica evidente se eles chegaram a acontecer ou poderiam vir a acontecer, caso o calendário das bancas de heteroidentificação não fossem modificados.

Durante a quarta entrevista a servidora relata a dificuldade em envolver os professores nas comissões de heteroidentificação, já que há um impedimento legal, pelo fato de as bancas serem remuneradas e realizadas durante o período de férias escolares, servidores em férias não podem atuar, de acordo com que expõe a servidora:

A partir do primeiro curso nós já ficamos mais tranquilos em termos de ter pessoas com condição dentro do edital para poder fazer o curso, mas aí dando sequência a isso aí nós tínhamos o percentual de servidores para fazer esse curso dentro do IFMG. Acontece que nos *campi* as matrículas acontecem em período de férias. E muitos dos servidores que fizeram o curso são docentes. Sabe que no período precisava deles para fazer as bancas nos *campi*. Eles estavam de férias e estando de férias, é proibido. Eles podem fazer só trabalho voluntário, um trabalho remunerado, eles não podem fazer, é isso, é lei (Entrevistada 4).

Outro fator percebido durante a análise da normativa que rege o processo de heteroidentificação e também nas entrevistas, diz sobre a normatização não abarcar os processos seletivos da pós-graduação, dada a importância da reserva de vagas para pessoas negras nas pós-graduações. São nesses espaços em que há a possibilidade de serem formados professores negros para atuarem na Rede Federal bem como estudantes terem a oportunidade de se identificarem com esses profissionais e se sentirem acolhidos.

Rodrigo Ednilson de Jesus (2021) revela esse entendimento quando relata que os espaços universitários são notados e indicados como ambientes carregados de práticas preconceituosas e colonizadoras ao mesmo tempo em que essas instituições podem se mostrar como “espaços de ressignificação da identidade racial e engajamento político, principalmente quando esses estudantes se encontram coletivamente, seja em núcleos de pesquisa, ensino ou extensão” (Jesus, 2021, p.28). Nessa perspectiva, há uma grande probabilidade do professor negro ser

uma referência para estudantes do mesmo modo os estudantes negros têm a potencialidade de apoiar a permanência do professor na instituição, conforme revela a entrevistada 1:

Eu cheguei num *campus* que tinha vários servidores técnicos e docentes, nenhuma figura negra, acho que nunca tinham visto lá, tinha uma auxiliar de serviços gerais, faxineira negra, obviamente, de quem eu me aproximei, com quem eu fiz amizade. E na sala de aula tinha o primeiro estudante negro que eu conheci. E aí obviamente, que ele era o meu apoio sem que eu contasse pra ele. Eu acredito que também era pra ele. Quando eu vi esse menino que eu entrei na sala de aula percebi, que eu trabalharia no lugar em que eu era a única figura. É, eu falei, caramba, eu vou ter que sobreviver aqui (Entrevistada 1).

Sob esse olhar as cotas na pós-graduação, bem como a efetivação das bancas de heteroidentificação manifestam-se como essenciais na entrada e na permanência de estudantes e servidores negros no IFMG. Rodrigo Ednilson de Jesus (2021) revela que essa ressignificação identitária, além de proporcionar uma compreensão mais profunda de si mesmo, também contribui para a permanência do discente no ensino superior, pois fortalece o sentimento de pertencimento, mesmo diante de experiências de discriminação racial e dificuldades materiais ou simbólicas. Essa redefinição parece ter uma ligação íntima com a experiência acadêmica, uma vez que o reconhecimento da negritude influencia a forma como as pessoas vivenciam e analisam as oportunidades e ausências de receptividade no ambiente acadêmico, de participação em pesquisa, extensão e de ingresso na pós-graduação.

O entrevistado dois também faz um relato que coloca foco na importância dos professores negros estarem presente nas instituições de ensino, além de se tornarem referência para estudantes negros e brancos, geralmente são aludidos a eles a criação de debates em relação às ações afirmativas e sobre as relações étnico-raciais; No entanto, cabe a todos ressignificar essa questão, as discussões acerca da temática não deve ficar a cargo apenas desses professores, afinal, estabelecer uma educação antirracista diz sobre uma tarefa coletiva, de brancos, negros e indígenas.

Eu devo qualquer discussão sobre as relações étnico-raciais, a professora Rosane Aparecida. Ela foi uma professora de história do ensino médio. [...] ela foi uma pessoa que marcou muito a minha trajetória, professora com caráter extraordinário. Assim, muito envolvida com essas causas, uma pessoa de uma dignidade invejável, assim eu aprendi muito com ela e além

dela abordar constantemente o tema das ações afirmativas de sala de aula. [...] na década de 90, ela organizou a primeira Semana Afro-brasileira da Escola Estadual Deputado Renato Azeredo. E realmente pra mim, foi um divisor de águas. Naquela ocasião, ela trouxe para fazer uma palestra, Benilda Brito, que é muito famosa nessa área. [...] a Benilda tinha sido, acredito que capa da Revista, isto é, é isto é gente. [...] Então esse foi, digamos assim, o maior impacto da minha formação (Entrevistado 2).

Por fim, a análise da categoria relativa às comissões de heteroidentificação demonstra uma dificuldade do IFMG em colocar em prática de forma plena instrumentos que garantam a política de ações afirmativas, dificuldade orçamentária, de articulação entre as Pró-reitorias e de implementar as bancas de forma institucional. A dificuldade em implementar um instrumento que garanta a política de cotas revela também uma resistência em relação à efetivação de uma legislação, de construir um ambiente propício para o acesso das pessoas negras no IFMG;

4.5.2 Categoria IFnegro

Seguramente a categoria mais notável da pesquisa diz sobre um coletivo formado em 2020, por servidores negros do IFMG, em tempos de pandemia, e que desejavam refletir sobre as condições dadas num momento de extrema vulnerabilidade e sofrimento para a população negra. Apesar de já conhecer o IFnegro, de forma superficial, antes da pesquisa, era difícil imaginar o conjunto de atuação desse coletivo e a forma como ele impactou positivamente a implementação da política de ações afirmativas no IFMG, desde a sua criação, conforme relata o entrevistado 2:

O IFMG começou a si pensar e a refletir sobre o seu lugar. A sua parcela de contribuição nessas lutas para construção de políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo estrutural. [...] então foi bem interessante esse movimento e num primeiro momento, nós tivemos acesso a vários depoimentos de pessoas que haviam sofrido racismo, homens e mulheres, principalmente mulheres, e que gostaria de falar um pouco da sua trajetória, nessa situação de ter que lidar com os problemas do racismo, dentro e fora da instituição (Entrevistado 2).

Em seis das sete entrevistas, o IFnegro é citado nominalmente, enquanto em uma das entrevistas ele é indiretamente citado. Em relação ao número de participantes entrevistados no coletivo, cinco servidores entrevistados são membros

do IFnegro, apesar de este não ter sido um critério de inclusão dos convidados para as entrevistas, confirmando o forte impacto desse coletivo nas ações afirmativas institucionais. Dessa forma, a categoria IFnegro trata sobre o conjunto de atuações desse coletivo formado por trabalhadores negros que atuam na educação profissional e tecnológica e que lutam por uma educação antirracista.

Inicialmente, no roteiro de perguntas das entrevistas, que consta no Apêndice C deste estudo, não havia nenhuma pergunta voltada para tal categoria, no entanto, no percurso das entrevistas era evidente como o coletivo era tratado e as perguntas iam aparecendo no decorrer das conversações, de forma não planejada e na busca de melhor compreender o olhar do entrevistado sobre essa política que vem sendo construída no IFMG.

Os relatos sobre o IFnegro aparecem principalmente quando os servidores discorrem sobre sua trajetória profissional e sobre a atuação dos mesmos nas políticas de ações afirmativas, nessa perspectiva, os entrevistados trazem os seguintes relatos sobre a origem do IFnegro:

E, aliás, veio a pandemia, foi criado o coletivo IFnegro. E foi muito importante no sentido de aquilombamento e hoje é o maior grupo dentro do IFMG. Nós somos quase 100 pessoas unidas em um grupo do *WhatsApp*. [...] salvo engano tem ali uns 11 ou 12 *campi* representados. Tem alguns que a gente ainda não conseguiu alcançar. [...] no contexto de pandemia nós começamos a nos reunir. (Entrevistada 1).

Então, no primeiro momento eu destacaria, aqui duas motivações importantes que fizeram, alimentaram o surgimento desse coletivo do IFnegro. Em 2020, nós tivemos aí um grande movimento nos Estados Unidos, movimento vidas negras importam que foi basicamente a construção de todo um conjunto de ações e protestos contra a morte de George Floyd, que havia sido assassinado pela polícia norte-americana, e aquilo mexeu profundamente com diversas pessoas do IFMG. Diversas lideranças negras do IFMG naquela ocasião, nós começamos a debater o tema sobre a morte da população negra. Em diversas ações de violência do próprio Estado, tanto nos Estados Unidos como no Brasil [...] a morte de diversas adolescentes nas periferias por parte da polícia do Estado e também a morte do João Pedro, do menino Miguel e outros jovens adolescentes e crianças que vinham sofrendo violência. [...] essas mortes [...] incomodavam profundamente esse coletivo. Então, nós começamos nos reunir virtualmente, debater esses temas e tentar entender que a gente poderia fazer dentro do IFMG que pudesse colaborar na construção de uma educação antirracista, que pudesse colaborar também para que a gente fortalecesse a política de ações afirmativas. E com ela, as ações afirmativas destinadas à política de cotas, pra fortalecer, digamos assim, ações em defesa do povo negro (Entrevistado 2).

Vamos reunir esse pessoal pra gente discutir políticas públicas para os servidores pretos dentro da nossa instituição e aí a gente começou com o

IFnegro, começou assim com 4 pessoas, em pouco tempo já tinha 60. Hoje [...] acho que nós somos mais de 150 integrantes desse coletivo, é um coletivo de servidores do IFMG, hoje também a gente tem colegas de outras instituições participando do IFnegro (Entrevistada 3).

Alguns dos entrevistados trazem um histórico do coletivo IFnegro durante a entrevista e retratam todo um percurso de colaboração desse movimento em discussões e atuações no âmbito das ações afirmativas no IFMG, contribuições essas que são marcos dentro da política institucional; as contribuições podem ser percebidas em diversas frentes e por diversos tipos de tensionamentos provocados pelo coletivo, que serão descritas a seguir:

- Participação na construção de um NEABI central, institucionalizando tais núcleos;

O primeiro deles é o nascimento do movimento no IFMG que motivou esse nascimento e a construção desse coletivo e a importância dele para a construção de uma resolução que deu origem ao NEABI central, que é o núcleo de estudos afro-brasileiro e indígenas que hoje existe na Reitoria do IFMG e que contribui para conduzir as ações afirmativas na instituição como um todo. [...] a construção de um NEABI central que pudesse também ser posto como um espaço institucional para poder lidar com essas questões junto da Reitoria. [...] E então o NEABI central hoje ele está se consolidando, ele já tá na Reitoria e ele pretende atuar para que cada *campus* possa ter um NEABI local. Possa ter representação local para fortalecer as ações afirmativas dentro do IFMG (Entrevistado 2).

Porque ele é um coletivo que surgiu pra pensar a questão da pessoa negra no ambiente do IFMG. Então foi esse grupo que conseguiu ou que começou a pautar, a importância de ter discussões em relação a ser uma Instituição antirracista. De ter garantido espaços para essa discussão, como os NEABIs (Entrevistado 7).

- Sobre a organização de Semana Integrada da Consciência Negra e de forma institucionalizada os entrevistados relatam:

Esse ano nós fizemos a nossa terceira Semana Integrada da Consciência Negra. Na nossa comissão de organização tem 96 pessoas, então. Assim, pela primeira vez, foi possível fazer uma atividade integrada no IFMG sem ser aquela protocolar em que as pessoas ficam contrariadas de ter que organizar. Nesse caso, foi mesmo por adesão, por vontade e isso sim, isso é educação antirracista. Isso é ação afirmativa. Isso é cumprimento da lei e lembrando que a gente está cumprindo a Constituição federal. A gente ainda não conseguiu cumprir a LDB de 96 e muito menos a alteração de 2008. A gente ainda está tentando cumprir a Constituição Federal, que é de 1988. E aí, a partir do coletivo. (Entrevistada 1)

[...]a partir daí a gente organizou também um conjunto de webconferências com algumas pessoas estudiosas do racismo [...] nós começamos também a pensar na possibilidade de uma Semana Integrada da Consciência Negra no IFMG, tudo isso teve a participação e a colaboração permanente do IFnegro (entrevistado 2).

- IFnegro como idealizador e organizador de cursos de maneira pioneira na temática da educação e relações étnico-raciais no IFMG:

Porque a gente tem um curso de pós-graduação em educação para as relações étnico-raciais e tudo isso está saindo lá do IFnegro viu? [...] porque foi e é o único curso. Então, veja bem, nós fizemos o primeiro minicurso, [...] nós tivemos mais de 1200 inscrições do Brasil inteiro, ainda tivemos uma inscrição da Argentina e a pessoa fez o curso, interagiu com a gente [...] eu atuei na comissão de heteroidentificação. A gente já tinha o curso, né? [...]nós fizemos o primeiro curso de formação para as bancas de heteroidentificação [...] que sai a partir do coletivo do IFnegro. [...] apresentamos para a PROEN e não é que a PROEN incorporou também? Nós fizemos a primeira pós-graduação em ERE (Ensino Remoto Emergencial), na época que começou as aulas, ela era a segunda no estado de Minas (Entrevistada 1).

O IFnegro teve uma importância muito grande para poder produzir um conjunto de ações sobre ações afirmativas no IFMG, inclusive para a consolidação, o apoio e a consolidação para que esse curso pudesse ser organizado e pudesse também ser implementado no IFMG. [...] então, o curso para as bancas de heteroidentificação dos processos seletivos produziu um impacto muito grande nas ações afirmativas do IFMG de outras instituições também pelo país afora, porque ele é um curso que atende não somente servidores do IFMG, professores, técnicos, mas também de diversas outras instituições do país [...] da Rede Federal, Estadual e até Municipal (Entrevistado 2).

[...] durante a pandemia foram feitas muitas ações, foram palestras, foram cursos, minicursos. Hoje o pessoal tem uma pós-graduação, que é praticamente gerida pelo pessoal do IFnegro. Nós temos um curso muito bom de capacitação para as bancas de heteroidentificação, nós conseguimos nesse tempo legalizar o NEABI [...] mas assim não era no IFMG como um todo (Entrevistada 3).

[...] articular com o pessoal do IFnegro, um pessoal muito capacitado, né? Um pessoal que conhece demais o tema e muito mais do que nós. [...] eu sabia das necessidades [...] sabia relatar para ele tudo que eu precisava e eles tinham conhecimento. Aí conversei sobre a possibilidade de alguém, do IFnegro, uma ou 2 pessoas administrar um curso de formação para um grupo do IFMG (Entrevistada 4).

- IFnegro e a ocupação de espaços de decisão e de poder, espaço de participação política:

Vivenciamos esse processo eleitoral e você deve ter observado que das 3 chapas melhor votadas [...] traziam mais ou menos questões relacionadas à negritude, à mulheres negras, à valorização tanto das servidoras, enfim, que foi algo que a gente tensionou. O nosso coletivo IFnegro tinha pessoas que estavam ou concorrendo ou apoiando essas 3 principais candidaturas. [...]

então o coletivo não apoiou enquanto coletivo nenhuma candidatura, mas ficamos muito felizes porque essas 3 candidaturas melhor votadas tiveram a oportunidade de nos conhecer, de acompanhar nossas discussões e de incorporar muitas das nossas pautas. Então, qualquer uma das candidaturas que fosse vencedora, nós teríamos muitas possibilidades de avançar no que se refere às ações afirmativas, à educação antirracista. Há uma política institucional nessa direção. Depois vimos a necessidade de fazer formação (Entrevistada 1).

[...] então a gente viu nisso aí uma possibilidade grande de nós conseguirmos, por exemplo, garantir representatividade de raça e etnia nos espaços coletivos de decisão do IFMG. Hoje nós vemos esses frutos, sabe? Nós temos, por exemplo, a XXXXX a, que é integrante do IFnegro, que hoje ela está compondo o setor de diversidade e inclusão dentro do IFMG. Nós temos a XXXX, que é do IFnegro que hoje está na Pró-Reitoria de Finanças. Então, se são cargos, são instâncias de poder e de decisão. Então assim tem, nós temos outras pessoas do IFnegro que estão ocupando esses cargos (Entrevistada 3).

- O IFnegro e a implementação das ações afirmativas na pós-graduação e em editais de pesquisa;

[...] E aí, a partir disso é que se a gente tensionou, conseguimos implementar as ações afirmativas na pós-graduação. E aí com muito cuidado, porque a nossa estratégia, era de ter aliados e não espantar as pessoas. Então a gente poderia, por exemplo, começar, em termos de IFMG, com 30%, com 40%. Mas nós ficamos ali dentro da recomendação da CAPES e do que tinha nos outros Institutos Federais. Nós fizemos um levantamento dos institutos aqui de Minas, nós somos aqueles que mais avançou porque, por exemplo, nós temos o CEFET tem 20%. Mas acontece que o CEFET só tem para *Stricto Sensu*, não tem para *Lato Sensu*. E o CEFET não tem para Pessoas com Deficiência (PCD), nós temos para PCD. Então aqui de todo o estado de Minas Gerais a nossa política é aquela mais inclusiva de todas as outras e a gente queria era aliado[...] então com 20%, nós conseguimos a adesão de todas as coordenações de curso e aí podemos fazer. Por causa disso também dessa questão das ações afirmativas, do trabalho que o coletivo foi realizando no Planeta IFMG, porque aí nós começamos a aparecer em todos os eventos científicos (Entrevistada 1).

É então de um trabalho que nós fizemos no Pré- IFMG, depois a Pró-reitoria de pesquisa me chamou para conversar sobre ações afirmativas nos editais de pesquisa. Então, nós conseguimos colocar isso em que cada *campus* poderia definir uma parte do seu próprio orçamento para ações afirmativas. O que seria isso, priorizar na concessão de bolsas a estudantes cotistas. E aí, como a gente queria aliados, nós dissemos estudantes cotistas, então poderia ser branco, de classe média, vindo do COLTEC, da UFMG. Mas era estudante cotistas, né? [...] alguns *campi* definiram 50% do recurso interno para ações afirmativas e 50% para o que a gente pode chamar de ampla concorrência. Outras unidades fizeram um percentual menor e teve unidade que colocou 0% para as ações afirmativas. Isso é até interessante de observar, eu acho que tem um documento público que fala sobre isso. É interessante observar porque isso já dá pra gente uma radiografia. Piumhi, por exemplo, colocou zero (Entrevistada 1).

- O IFnegro e a atuação em Projetos de Pesquisa e Extensão.

[...] a extensão pode se aproximar das comunidades quilombolas, fazer trabalho junto com elas, construir junto com elas alguma ação de extensão que possa fazer uma via de mão dupla, que possa ajudar a Rede Federal e ajudar também essas comunidades (Entrevistado 2).

Dos sete entrevistados, três relataram estar envolvidos em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos e até premiados pela instituição, além da participação na elaboração de editais que contemplem bolsistas que ingressaram no IFMG por meio de cotas. Os entrevistados relatam a participação em tais projetos bem como a importância de a instituição manter editais que contemplem bolsas voltadas para ações afirmativas tanto nos editais de pesquisa, quanto de extensão, vislumbrando-os como um pilar institucional que deve estar vinculado às ações afirmativas;

Então, durante o tempo em que eu coordenei o projeto, eu pude definir o tema de cada ano, então nós fizemos discussão sobre extermínio de jovens negros. Nós fizemos no primeiro ano uma discussão crítica sobre o 20 de novembro, porque era importante comemorar essa data. [...] criei outro projeto de extensão [...] que é um projeto exitoso, consegui ali 2 bolsas e hoje tem 7 estudantes e eu tenho 3 bolsas. [...] recebi 23 inscrições de estudantes do *campus*, de outros estados e de outras instituições, a partir desse projeto que tem 2 vertentes, que é o empoderamento das estudantes e a construção de referências positivas. [...] então de um trabalho que nós fizemos no Pré- IFMG, depois a Pró-reitoria de Pesquisa me chamou para conversar sobre ações afirmativas nos editais de pesquisa. Então, nós conseguimos colocar isso em que cada *campus* poderia definir uma parte do seu próprio orçamento para ações afirmativas. O que seria isso? Seria priorizar na concessão de bolsas a estudantes cotistas (Entrevistada 1).

Já desenvolvi um levantamento, foi um projeto de pesquisa, eu tinha até uma bolsista do técnico integrado. Um levantamento sociorracial, social e econômico dos estudantes do *campus*, foi em 2017. A gente fez esse levantamento e a gente traçou um panorama dos estudantes no *campus*. [...] A gente já teve também um projeto de extensão coordenado por um professor substituto. Ele também participou do núcleo na época, e desenvolveu um projeto de extensão relacionado à juventude negra (Entrevistado 6).

Todo esse histórico relatado por entrevistados evoca as discussões realizadas por Nilma Lino Gomes sobre o movimento negro educador, o quanto esses movimentos conseguem levar discussões e tensionamentos para os diversos tipos de espaços, o quanto esse movimento apoia a estruturação dos conhecimentos, principalmente os voltados à uma educação antirracista e não

somente às pessoas negras, porque ser antirracista envolve principalmente as pessoas brancas, que detém todo o privilégio social, econômico e educacional. Nesse sentido, a pesquisadora defende que “[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados” (Gomes, 2012b, p. 106).

Nessa perspectiva esse coletivo constituído diante de tanta adversidade precisa ser pesquisado e principalmente receber investimentos institucionais já que esse grupo de servidores tem se mostrado essencial para garantir inclusive a missão institucional dos Institutos Federais que propõem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (Pacheco, 2011, p. 20).

Retomando Nilma Lino Gomes (2012a), quando ela defende que melhorar o cenário educacional exige a adoção de uma abordagem estratégica que envolva diferentes setores e faça conexões com a comunidade e movimentos sociais. Além disso, é preciso repensar o currículo das Licenciaturas e da Pedagogia, implementar regulamentações e normas no âmbito estadual e municipal. Sem esquecer também da importância de investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e gestores do sistema de ensino. Em virtude disso, é preciso uma abordagem profissional e inteligente para aprimorar a educação e que envolva os movimentos sociais, conforme também relata o entrevistado 7 sobre o IFnegro:

A educação e o acesso estão postos como um direito constitucional. E não haveria necessidade de ter uma outra lei, porque já está garantido. Então, quem que vai olhar para esse direito, para essa Constituição, no caso o IFMG, [...] são esses pequenos grupos, são esses movimentos sociais. [...] foi isso que o Movimento Negro fez em relação à política de cotas, quando diz, o acesso à Universidade é para qualquer um, mas não é qualquer um que consegue entrar. Então acho que o IFnegro teve muito esse papel e ainda tem que é de dizer e apontar no âmbito institucional o que ainda falta para, de fato, ser uma instituição antirracista. [...] com esse papel de dizer o que está dado e o que ainda precisa de estratégias para ser consolidado (Entrevistado 7).

Por fim, um dos entrevistados traz uma perspectiva importante que diz sobre a necessidade da instituição se reconhecer como racista, de institucionalizar as ações advindas do Movimento Negro, superando o voluntarismo, de forma que tais ações impactem na diminuição das consequências geradas pelo racismo estrutural. Segundo as vozes dos sujeitos entrevistados as ações originárias do

IFnegro trilham exatamente esse caminho, buscam por institucionalizar uma política de equidade racial.

Eu gosto muito quando o Silvio Almeida fala que as ações do Movimento Negro têm que ser institucionalizadas, não tem jeito. É através da política de cotas, é através da construção dos NEABIs [...] porque isso é um problema do Estado brasileiro, é um problema da sociedade brasileira, então não pode ser um grupo de pessoas voluntárias que vão construir isso. A instituição tem que assumir que ela é racista, assumir que têm poucos negros. E que ela precisa contribuir para poder, digamos assim, dar passos importantes na direção de resolver essas inúmeras formas consequências do racismo estrutural (Entrevistado 2).

Reconhecer-se institucionalmente como racista é uma iniciativa que requer comprometimento a curto e longo prazo, é admitir a necessidade de uma atuação ostensiva e de qualidade em busca de uma educação antirracista. Bem como, exige um trabalho exaustivo no entendimento das questões pedagógicas que perpassam o ensino, a pesquisa e extensão e suas possibilidades em contemplar a diversidade e a inclusão.

4.5.5 Categoria NEABIs

Os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas começam a ser instituídos no IFMG em 2015, o primeiro *campus* a dar início às atividades foi o de Governador Valadares, conforme manifesta a portaria Nº 012 de 16 de junho de 2015, que dispõe sobre constituição do NEABI e informações coletadas durante as entrevistas do presente estudo.

As entrevistas revelam que o primeiro núcleo foi criado com uma preocupação legal relacionada ao reconhecimento de curso e não com a intencionalidade de implementar um núcleo de estudos que amplie a pesquisa relacionadas às relações étnico-raciais, que apoie a instituição numa luta antirracista. Não que o fato dele não ter surgido nesse contexto não faça com que ele cumpra esse papel, muito pelo contrário. Apesar dos poucos dados e relatos encontrados sobre os NEABIs implementados, esses núcleos se mostram com grande potencial de transformação na equidade racial dentro da instituição pesquisada.

Quando eu ingressei no IFMG, em março de 2015, ainda não tinha NEABI, a gente estava em vias de passar por um processo de reconhecimento de um dos nossos cursos, que era Engenharia de Produção. Na época, a então pedagoga do *campus*, XXXX solicitou à direção-geral a criação do núcleo, porque entendia que era um aspecto importante para avaliação do curso. Que tinha as questões legais relacionadas à abordagem da temática étnico-racial e tudo. O núcleo surgiu assim [...] a pedido da então pedagoga do *campus* preocupada com as questões legais que poderiam refletir na nota do curso (Entrevistado 6).

Joelma Aparecida do Nascimento (2023) em um estudo sobre NEABIs instituídos no IFMG relata que encontrar referências e dados específicos sobre os núcleos é um desafio, não apenas no IFMG, apesar do crescimento no número de organizações desse tipo, dos cursos de formação oferecidos e dos eventos promovidos por eles. A professora considera fundamental que esses grupos demonstrem seu impacto nas instituições. De fato, Joelma faz uma leitura verídica da situação dos NEABIs importando dizer que, além de serem implementados, tais núcleos precisam ser compreendidos em sua plenitude. O que alguns entrevistados expressam diz sobre o núcleo como um espaço visto de forma marginal.

Eu acho que talvez muitos colegas venham o núcleo como algo assim, um nucleozinho. Um espaço talvez marginal, digamos, no sentido assim, de não ser um núcleo de grande importância. É um núcleo ali que tem uns servidores que discutem a temática racial e tal. [...] alguns colegas, às vezes não diretamente, mas não vêm tanta importância assim nessa temática, nas ações afirmativas, isso é, explicitamente, não são raros. A gente quase não havia ninguém chegando, falando, eu sou contra as cotas e tal. Mas a gente sabe que, nas discussões que a gente faz, a gente percebe um comentário ou outro. [...] eu acho que alguns também, talvez não dêem grande importância ao núcleo pela temática, porque eles entendem que não há necessidade de ações afirmativas e, enfim, não há racismo (Entrevistado 6).

Nós criamos uma comissão que é de diversidade. Nesse momento, um colega até perguntou [...], mas não seria o caso de criar um NEABI? E eu disse para ele não, porque se não vai ser guetizado, né, vai virar coisa de preto e a escola não se envolve e eu estou cansada de andar na via marginal da estrada, eu quero é poder andar na faixa central e aí eu convidei as pessoas de boa vontade e entraram pessoas brancas, pessoas negras que não se reconhecem como negras, pessoas racistas (Entrevistada 1).

Então, a gente vai estar constituindo esse núcleo a duras penas, porque a gente sabe que essas questões, que as pessoas pensam assim, questão racial é questão de negro, é questão de preto. Preto tem que, encabeçar, preto tem que correr atrás, tem preto, tem que lutar porque nós brancos, nós temos um local, um local de privilégio, um lugar de privilégio, nós não precisamos disso. [...] eu acho que elas pensam isso sim, pensam, às vezes falam: Ah, essas questões de negros são tão difíceis de lidar. [...] então por isso elas se omitem, querem nem saber. Para você constituir esses núcleos é muito difícil, então você tem que fazer toda uma política de convencimento

para poder estar trazendo essas pessoas para o seu lado, porque senão você não consegue (Entrevistada 3).

Não são só as vozes desses sujeitos que dizem sobre esse lugar marginalizado dos NEABIs, o fato da própria instituição demorar dois anos para definir os integrantes do NEABI- IFMG já traz uma perspectiva desse posicionamento, o fato de apenas quatro *campi* possuírem o núcleo constituído e três desses núcleos serem coordenados atualmente por técnicos administrativos também diz sobre como são constituídos e ocupados esses espaços. Um dos núcleos não foi possível acessar a portaria, por isso não é possível precisar quem o coordena.

O que se percebe no IFMG é que quanto mais alto o cargo menor a presença de negros, mulheres e técnicos administrativos. Outro fator de destaque diz sobre o fato de que os coordenadores desses núcleos não receberem função gratificada (FG) para ocuparem essa posição, como ocorre atualmente com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), por exemplo, e várias outras coordenações da instituição.

A constituição do NEABI- IFMG, tensionado pelas lutas do IFnegro, traz perspectivas diferentes para o funcionamento e implantação de novas unidades dos núcleos na instituição. Os entrevistados manifestam que a partir dessa institucionalização, esses núcleos tendem a não serem iniciativas isoladas de servidores, além de apoiar a permanência de estudantes negros e indígenas no IFMG, entendendo esses grupos de maneira mais profunda, possibilitando o acompanhamento não apenas da entrada desses estudantes, mas de todo o percurso educacional. Além de possibilitar a composição dos NEABIs como um espaço de construção de conhecimento, um espaço para além da organização de eventos relacionados à temática da diversidade, um espaço para todos.

O que a gente mais está demandando nesse momento é conseguir que todas as unidades construam seus NEABIs. Essa seria a ação afirmativa mais importante, porque ela vai gerar dentro da instituição o controle social da política de cotas. Então, o NEABI é o núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena. [...] então tudo o que vai ser feito na unidade em torno das ações afirmativas, o NEABI participa, ajuda a construir, o NEABI acompanha. [...] o NEABI central, ele foi construído primeiramente para poder, de certa forma, organizar e fomentar a criação de NEABIs em outras unidades do IFMG. Então é necessário mesmo. Você faz isto com uma política institucional, porque não dá para a gente imaginar que alguém vai construir um NEABI de forma muito voluntária e amadora, entende? Não, a gente tem que pensar como tensões, como uma política da instituição. [...] é exatamente a ideia da

gente, era que o NEABI pudesse ser um setor dentro dos *campi*. Esse era o sonho, né? A realidade. Não sei o que foi fácil poder implementar, mas assim a proposta. A ideia é essa, mais ou menos como funciona o NAPNEE. [...] Precisa de dados sobre como está a situação dos cotistas no IFMG. Esse núcleo podia produzir um projetinho de pesquisa, [...] fazer essa pesquisa e trazer dados que pudessem depois ser armazenados, juntados lá na reitoria para pensar a política no IFMG como um todo. [...]o NEABI podia atuar no ensino, por exemplo, fazer uma mudança de emenda, verificar se estão cumprindo a lei 10639 (Entrevistado 2).

A gente entendia que era importante que o núcleo avançasse para além das questões de eventos. A gente ainda tem essa dificuldade. De modo geral, muitas vezes o núcleo é visto mais para a questão, assim, dos eventos que ele organiza. Tanto esses grandes eventos o Abril Indígena, quanto a Semana da Consciência Negra, quanto outros eventos ao longo do ano. Mas a gente tem feito um esforço de ultrapassar essa linha de evento no sentido também de ser um espaço de formação dos próprios membros, um espaço de debate (Entrevistado 6).

É um grupo que tem maiores dificuldades, que pode haver maiores dificuldades de permanecer na nossa instituição, porque ele se inseriu por uma política de cota, né? Seja uma questão de renda. A gente vai trabalhar a dimensão da do apoio, permanência, mas pode ter, por exemplo, o público lá de pessoas negras. E aí, pensar a permanência de uma pessoa negra numa instituição de ensino também. Eu considero que seria importante ter uma política de acompanhamento para essas pessoas (Entrevistado 7).

Para finalizar essa categoria é necessário destacar que os NEABIS e suas ações necessitam ser detalhadamente estudados, a maneira como eles são constituídos e atuam na rotina institucional, bem como os principais estudos que esses núcleos vêm organizando em torno das temáticas étnico-raciais.

4.6 Pontos de entrelaçamento entre entrevistas e documentos

Após o estudo dos materiais coletados durante o processo de pesquisa, importa trazer os pontos de encontros entre as fontes de dados. Ao analisar o PDI, documento que orienta todo o trabalho do IFMG, inclusive a construção das políticas de ações afirmativas, notou-se que o documento trata a temática de maneira bastante ampla, trazendo a “diversidade” como a principal palavra de referência, considerando o seu maior número de aparecimento no documento, quando pensada as questões étnico-raciais. Essa mesma palavra foi escolhida para nomear o setor que recentemente foi instituído no IFMG para discutir e apoiar a discussão das relações étnico-raciais e de ações afirmativas no IFMG, conforme revela uma das entrevistadas:

O professor Rafael criou um setor de diversidade e inclusão. Aliás, criou um setor e eu pedi que o setor tivesse esse nome, porque eu preciso de aliados. A mesma lógica que eu usei lá no *campus* Betim, eu estou usando na reitoria, porque quando a gente fala em diversidade/ inclusão, a gente tem um leque muito maior e as pessoas, mesmo aquelas que se colocam contrária à política de cotas ou que são racistas e em algum aspecto elas podem se sentir contemplada. E aí a gente vai estabelecendo alianças. Eu preciso convergir. Eu não quero aumentar as divergências e aí eu pedi que o setor tivesse esse nome. [...] pensei também, porque é com esse nome, é que os nossos estudantes e as nossas estudantes iam compreender do que se trata, né? É, então ficaria fácil para um entendimento e trabalhar com servidoras e servidores, porque nós somos a base (Entrevistada 1).

O relato da entrevistada revela que a palavra diversidade parece incluir e somar pessoas às lutas das pessoas negras, a entrevistada inclusive utiliza a palavra aliados para descrever essa inclusão de pessoas na luta por uma ampliação da política de ações afirmativas na instituição, além de considerar que é uma palavra que os estudantes também podem acessar e compreender no que aquele setor atua. Nilma Lino Gomes revela que o conceito de diversidade trata das diferenças nos seus diversos vieses e como esses olhares sob a diferença são construídos de forma social, cultural e histórica:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (Gomes, 2007, p 17).

A análise desses documentos e entrevistas facilitam entender outro ponto da política de ações afirmativas, que a existência de alguns desses documentos que formalizam a política de ações afirmativas são frutos dos tensionamentos provocados pelas discussões estabelecidas dentro do coletivo IFnegro. Que esse coletivo provoca e retroalimenta as ações afirmativas institucionais, conforme revela o entrevistado 7.

Então eu vejo muito o movimento nesse lugar. Nessa importância que é de provocação [...] ele não é um grupo institucional, ele não vem de uma ação institucional, ele vem de uma ação da sociedade civil, mas de trabalhadores

que se organizam para poder pautar institucionalmente, o que é preciso ser feito (Entrevistado 7).

Os achados da pesquisa dialogam também com o arcabouço teórico da pesquisa quando os entrevistados apontam a perspectiva do IFnegro como um exemplo de coletivo que atua como um movimento negro que educa e transforma as relações étnico-raciais no IFMG. Retomar esse pressuposto indica a relevância da constituição de mobilizadores sociais que discutem e adotam ações acerca de fatos ocorridos na sociedade que interferem na qualidade de vida da população.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

No percorrer da pesquisa foi elaborado uma cartilha explicativa sobre a política de ações afirmativas, definida como produto educacional a partir da pesquisa realizada. A ideia da cartilha como produto educacional foi concebida após a realização das entrevistas e análise dos documentos elencados para análise. Durante esse processo foi percebido que não há no IFMG um local específico de busca exclusiva dos documentos que guiam a política de ações afirmativas. Por isso, além de tentar organizar as ideias centrais dessas legislações em um único documento, a cartilha traz a referência das legislações que orientam tal política no IFMG.

Nesse sentido, o material apresenta as ações afirmativas que envolvem as questões étnico-raciais construídas no IFMG como tema central, nessa perspectiva, aborda o seu conceito, o conceito de heteroidentificação, bem como explica a política de cotas implementadas nos cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e os Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas- NEABIs implementados na instituição. O produto educacional apresenta também o coletivo IFnegro, um coletivo que vem realizando uma série de iniciativas que fomentam as ações afirmativas bem como coadunam com a perspectiva de uma educação antirracista. O objetivo do guia é organizar em um único documento, as políticas de ações afirmativas já implementadas no IFMG e tem como público-alvo os estudantes, servidores e comunidade externa do IFMG.

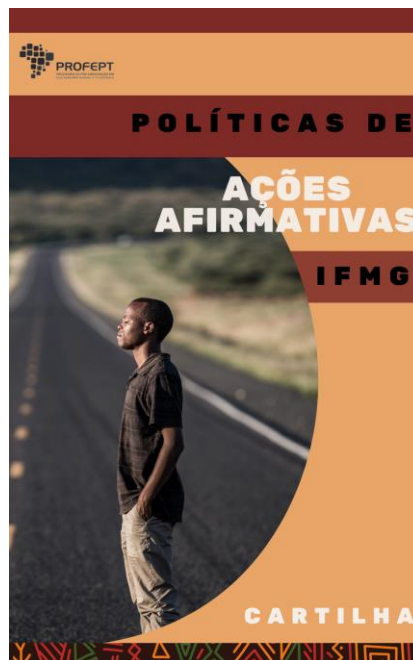
Para a construção do produto educacional foram realizados estudos sobre tipos, estética e elaboração de cartilha, bem como sobre a melhor plataforma a ser utilizada para a produção da mesma e as regras aplicáveis, relacionadas aos direitos autorais e uso de imagens. Outros pontos imprescindíveis estão relacionados à escolha de imagens necessárias para a criação da cartilha, assim como à edição das imagens e materiais coletados.

Na perspectiva de Gabriel Kaplún (2003) é possível destacar que o produto educacional elaborado possui como seu eixo principal o aspecto pedagógico, entendendo que cartilha a ser construída visa organizar em um único documento a política de ações afirmativas do IFMG, contando o caminho percorrido das medidas capazes de promover igualdade social, educacional e econômica às pessoas ingressantes em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

[...] um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado (Kaplún, 2003, p. 46).

Em relação ao eixo comunicacional que deverá aproximar as pessoas do material, nele encontram-se possibilidades visuais e estéticas da cartilha, a partir da disponibilização de imagens, que é um tipo de linguagem que pode ser lida por diferentes perspectivas, por carregar discurso e possibilidades estéticas que carregam significados.

Figura 7. Capa da Cartilha de Política de Ações Afirmativas do IFMG

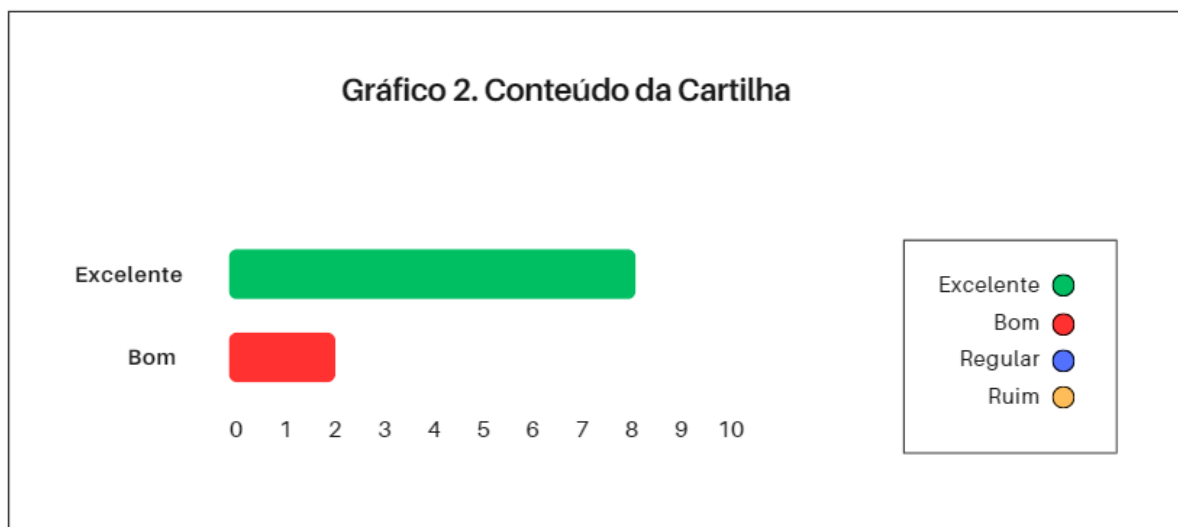


Fonte: Autoria própria

A cartilha encontra-se disponível no link [Cartilha Política de Ações Afirmativas do IFMG](#) para consulta e no Apêndice D desse trabalho. O produto educacional foi encaminhado para avaliação de 13 servidores no total, sete destes, são participantes das entrevistas realizadas durante a pesquisa e são servidores que apoiaram a construção dessa política. Os outros servidores são participantes das comissões de heteroidentificação ou de algum setor ligado à implementação dessas políticas. Dez, dos 13 servidores responderam ao questionário elaborado e aplicado através da ferramenta *Google Forms*. O formulário é composto de três perguntas e um espaço para comentários e sugestões para aprimoramento da cartilha. O

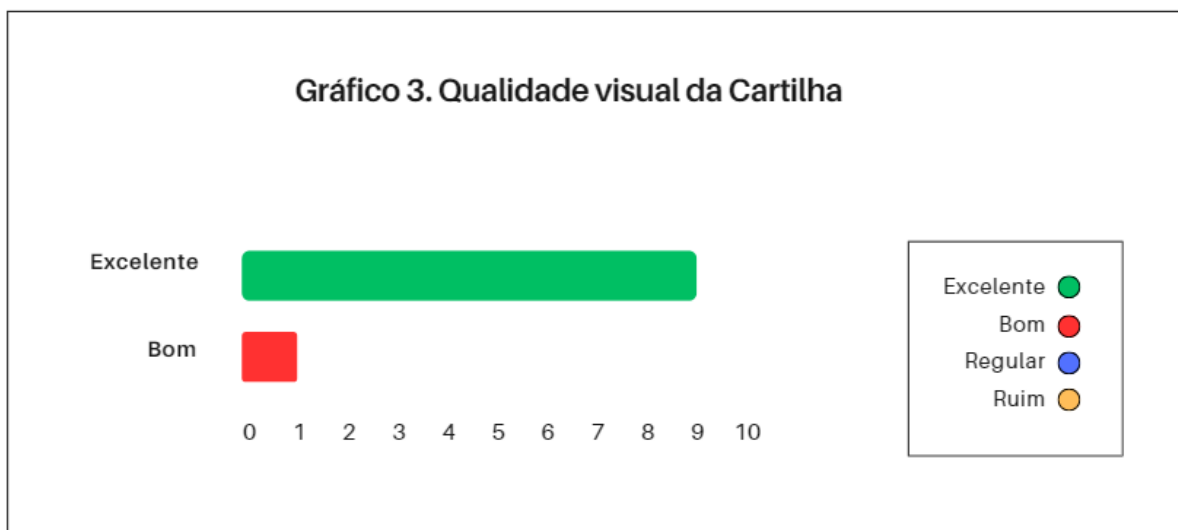
formulário não solicitou nenhuma identificação do avaliador, como nome, e-mail ou *campus* de origem do servidor, de forma que o respondente tivesse mais liberdade para opinar sobre a cartilha.

A primeira pergunta do questionário busca compreender como os avaliadores consideraram o conteúdo da cartilha, para tal foi inserida a seguinte pergunta orientadora: “A partir do conteúdo da cartilha é possível compreender como o IFMG adota ações para a equidade racial? ”. Das 10 respostas, 8 servidores consideraram o conteúdo excelente e 2 servidores consideraram o conteúdo bom.



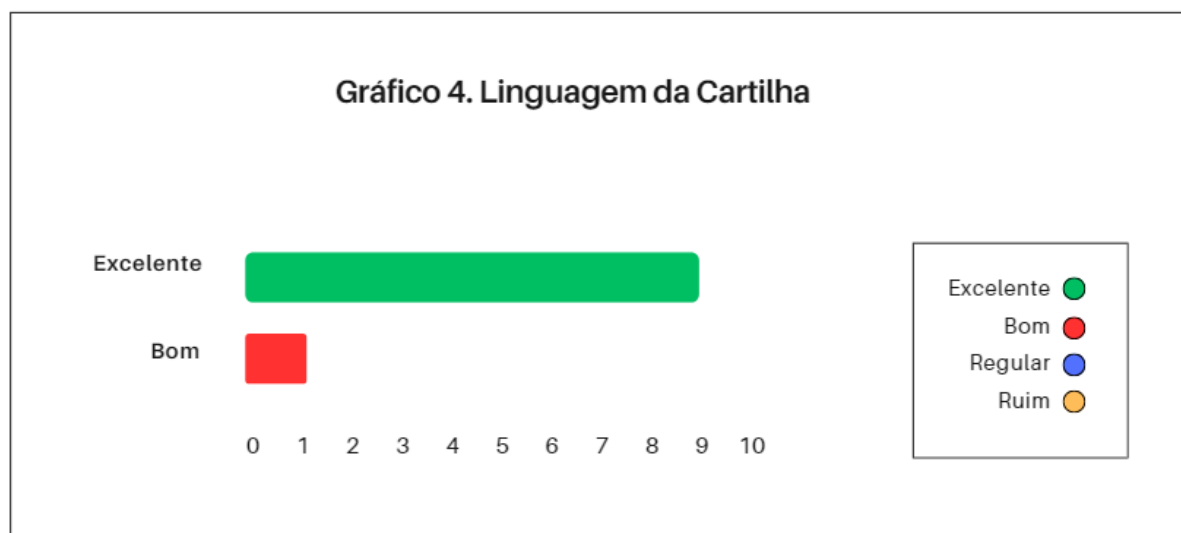
Fonte: Dados da pesquisa

A segunda pergunta do questionário trata sobre a qualidade visual da cartilha e foram utilizadas as seguintes perguntas para orientar a resposta sobre qualidade visual: “As imagens da cartilha encontram-se adequadas à temática? Como você considera a composição de cores da cartilha?”. Das 10 respostas, 9 servidores consideraram a qualidade visual da cartilha excelente e 1 servidor considerou-a boa.



Fonte: Dados da pesquisa

A terceira pergunta do questionário trata sobre a linguagem da cartilha e foi utilizada a seguinte pergunta para orientar a resposta sobre linguagem: “É possível realizar a leitura da cartilha com fluidez?”. Das 10 respostas, 9 servidores consideraram a linguagem da cartilha excelente e 1 servidor a considerou boa.



Fonte: Dados da pesquisa

Na última parte do questionário foi concedido um espaço para comentários e sugestões para aprimoramento da cartilha em que os servidores inseriram os comentários a seguir.

Quadro 2. Comentários e sugestões para aprimoramento da cartilha

Comentários e sugestões para aprimoramento da cartilha
<p>“O produto apresentado traz informações com uma riqueza de elementos para ajudar no processo de conhecimento e aplicação dos institutos legais para esta política afirmativa no tocante a esta instituição de ensino. ”</p>
<p>“Adorei a escolha das cores, pois são vibrantes e diz muito sobre minha ancestralidade, é algo que me emociona positivamente. Esteticamente, achei o material de muito bom gosto, dá para perceber o cuidado, em outras palavras achei muito sensível, forte e acolhedor, bem como devem ser as políticas públicas. Para mim é uma temática necessária, pois infelizmente ainda há muito a ser feito para a concretização de acesso a boas oportunidades. A cartilha é bem didática, objetiva, de fácil compreensão, seria importante divulgar no site oficial do IFMG, pois as pessoas têm muitas dúvidas ou falta de conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas implementadas no IFMG.”</p>
<p>“Achei a cartilha excelente. Será um ótimo recurso para combater a desinformação e ao mesmo tempo melhorar e otimizar o acesso àqueles que têm direito, às políticas de ações afirmativas no âmbito do IFMG. Qual o público-alvo da cartilha? A linguagem se adequa a um público adulto. Achei que você poderia enfatizar que a banca de heteroidentificação não se baseia em documentos, como certidão de nascimento, ou qualquer informação sobre ascendência do candidato. Vale ressaltar que a banca de heteroidentificação está prevista no edital do processo seletivo ou dos concursos do IFMG? Sugiro que você apresente esta cartilha para a Proen disponibilizá-la a todos os campi do IFMG. ”</p>
<p>“Explicação clara, cartilha muito bem elaborada. Simples e objetiva, linguagem de fácil compreensão. ”</p>
<p>“Avalio que o produto educacional apresentado pode servir de referência para os campi no que tange ao trabalho relacionado com as ações afirmativas, ou mesmo ser um material de apoio para capacitação, pois ajuda a promover a compreensão mais ampla das questões relacionadas ao tema. O layout da cartilha possui uma organização visualmente atrativa e fácil leitura o que pode aumentar a usabilidade do material. ”</p>
<p>“Achei bem montada e simples, achei tão relevante que poderia ver uma forma de disponibilizar àqueles que se inscrevem nos processos seletivos. ”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Importa relatar que todas as sugestões foram avaliadas e consideradas durante a revisão da cartilha e que a mesma será encaminhada digitalmente à todos os *campi* do IFMG, bem como ao setor de Diversidade e Inclusão na Reitoria. Planeja-se fazer a impressão da cartilha para que ela sirva de consulta na biblioteca de cada *campus*, aos setores de Registro Acadêmico para que possa apoiar os

servidores e discentes nos processos seletivos realizados no IFMG e aos setores de Extensão, onde estão vinculados os NEABIs.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal de Minas Gerais vem trabalhando para construir uma política voltada para as ações afirmativas com o intuito de mitigar as desigualdades sociais e acolher a população negra na educação profissional e tecnológica, no entanto, essa construção em alguns momentos tem se dado de forma bastante tensionada por grupos de pessoas e mesmo pelo ministério público. Ainda não está naturalizada a implementação de ações afirmativas com agilidade e fluidez na instituição e ainda menos a análise do impacto dessas ações afirmativas no desempenho pedagógico dos estudantes. A coleta de dados é algo muito desafiador no IFMG, já que a instituição trabalha com diferentes plataformas, ainda dispersas e sem conexões entre elas como: Conecta, Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), Sistema Eletrônico de Informação (SEI), Boletins informativos.

Durante o percurso da pesquisa foi possível perceber através da análise dos documentos, do relato dos entrevistados acerca da implementação dessas políticas que a instituição necessita se reconhecer como racista, como uma instituição inserida numa sociedade que ainda acredita no mito da democracia racial e que seu corpo de servidores e discentes carregam tais crenças, devido ao racismo estrutural.

No entanto, a pesquisa trouxe uma perspectiva de que a implementação de uma política de cotas e, conseqüentemente, a criação de comissões de heteroidentificação não apenas amplia o acesso de indivíduos negros à educação de qualidade, mas também promove um constante processo formativo para aqueles envolvidos nessas comissões. Um ponto importante a se destacar é que mesmo essas comissões que trazem esse percurso formativo necessitam de ser completamente institucionalizada, o que ainda não ocorreu de fato no IFMG, demonstrando que o IFMG enfrenta desafios evidentes na implementação efetiva de instrumentos que garantam a política de ações afirmativas. Restrições orçamentárias, falta de articulação entre as Pró-reitorias e dificuldades institucionais têm sido obstáculos para a concretização das comissões de heteroidentificação.

Outra ação afirmativa que precisa ser bastante investida no IFMG é a implantação dos NEABIs de forma plena e com mais agilidade, construir uma política para que esses núcleos de estudos não sejam espaços vistos de forma marginal, que sejam espaços ocupados por brancos e negros, por docentes, técnicos

administrativos, discentes e servidores terceirizados. Que seja um espaço de pesquisa, ensino e extensão. Um espaço que atue para além da organização de eventos relacionados à temática da diversidade, um espaço para todos e principalmente de construção de conhecimento.

Uma instituição com 15 anos de existência, com foco em uma formação emancipadora e humana, inseridas principalmente em localizações periféricas precisa priorizar a criação desses núcleos em todos os *campi* e de maneira direcionada. A resistência em relação à efetivação desses núcleos também aponta para uma certa relutância em construir um ambiente inclusivo e propício ao acesso de pessoas negras, demonstrando aspectos do racismo institucional. É importante superar esses obstáculos, bem como o voluntarismo e promover uma implementação plena e eficiente das ações afirmativas no IFMG.

Nessa direção, a pesquisa revela a existência de um grupo de servidores que se organizou em 2020, durante a pandemia. Esse grupo se autodenominou IFnegro e tem realizado um trabalho de tensionamento, de formação e de engajamento em relação às ações afirmativas no IFMG. Os entrevistados do estudo apontam como esse coletivo tem atuado na perspectiva de uma busca por equidade racial dentro de uma instituição que ainda necessita ser mais acolhedora e atuar na qualidade de permanência não só dos estudantes que ingressam na instituição, mas também de todos os trabalhadores que nela atuam.

O IFnegro tem realizado uma série de iniciativas que coadunam com a perspectiva de uma educação antirracista quando atua na participação da construção de um NEABI central, institucionalizando tais núcleo; No momento em que organiza a Semana Integrada da Consciência Negra de forma institucionalizada, quando idealiza e organiza cursos de maneira pioneira na temática da educação e relações étnico-raciais no IFMG; Na ocasião em que ocupa espaços de decisão e de poder, espaços de participação política, quando participa da implementação das ações afirmativas na pós-graduação e em editais de pesquisa e atua em projetos de pesquisa e extensão. Importa ressaltar que as primeiras reservas de vagas formalizadas institucionalmente com recorte racial acontecem a partir dos tensionamentos e discussões viabilizados por tal coletivo e na pós-graduação.

Por fim e pela importância do IFnegro na efetivação de políticas de ações afirmativas demonstrada no estudo, sugere-se que esse coletivo seja

detalhadamente estudado, entendendo que ele tem sido o grande transformador dessa luta por equidade racial dentro do IFMG.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte. Letramento. 2018.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278 p. (Coleção Educação para Todos), p. 65- 78.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra Medo Branco**. O negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Decreto Nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o código penal. Disponível em: [Decreto 847/1890](#). Acesso em 11 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf . Acesso em 09 jul.2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em 13/09/2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 09 jul.2022.

BRASIL. **Lei Nº 1, de 1837**. Dispõe sobre a Instrução Primária.

BRASIL. **Lei Nº 1.390, de 3 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr.

BRASIL. **Lei Nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, DF, Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19501969/l5465.htm Acesso em: 18 ago.2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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 no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

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.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, DE 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [Lei 12711/12](#). Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de

economia mista controladas pela União. Disponível em: [Lei 12990/2014](#) .Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em 18 fev.2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf .Acesso em: 4 set.2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

CCSA/UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Portal. 2023. **Desigualdade educacional**. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12616>. Acesso em: 20 jul. 2023

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em revista** [Internet]. 2020;36:e71886.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf . Acesso em: 8 jun.2022.

CRUZ, Mariléia Dos Santos. Uma Abordagem Sobre a História da Educação dos Negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278 p. (Coleção Educação para Todos), p. 21- 34.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.). **Relações raciais e educação: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999, p. 69-96.

CUNHA, Maria Couto; FILHO, Penildon Silva; CUNHA, Eudes Oliveira . Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. **Revista Educação Online**, n. 16, p. 66-89, mai/ago. 2014.
Disponível em:
<http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/acoes_afirmativas_eudes_penildon_maria_couto_eduonline_puc-rio.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2024.

DAMICO, José; KLEIN, Carin. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAISO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. (2005). O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, 6(10), 16.
<https://doi.org/10.7146/dl.v6i10.113653>

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. História da ação afirmativa no Brasil. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0006>.

FERREIRA, A. L.; GOMES, G. K.; HENNING, L. M. P. Educação emancipadora:

Contribuições da teoria freiriana e das teorias histórico-cultural e histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0703-0715, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16316>

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOIS, Mariana Dias. **[Coleta de dados para pesquisa]**. Destinatário: Pró-reitoria de pesquisa inovação e pós-graduação do IFMG. Belo Horizonte, 28 set. 2023a. 2 mensagens eletrônicas.

GOIS, Mariana Dias. **[Coleta de dados - NEABIs IFMG]**. Destinatário: Pró-reitoria de Extensão do IFMG. Belo Horizonte, 02 out. 2023b. 2 mensagens eletrônicas.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em 29 fev. 2024.

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 nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2012a. p. 24-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012b. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2017**: PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. (2 ed.). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2022. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Instrução Normativa nº 2 de 07 de junho de 2022 a**. Estabelece diretrizes orientadoras para o PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos(as) pretos(as) e pardos(as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria Nº 012 de 16 de junho de 2015**. Dispõe sobre constituição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), câmpus Governador Valadares.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria Nº 22 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre a criação e constituição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) no âmbito do IFMG *Campus Bambuí*.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria nº 201, de 28 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a criação do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) IFMG - Campus Sabará.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria nº 07, de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a designação de membros para compor o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no âmbito do IFMG *Campus Ribeirão das Neves*.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria nº 780, de 23 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena do IFMG- NEABI/ IFMG.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Rede de Bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Belo Horizonte: IFMG, 2020. Disponível em: <https://>

www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/bibliotecas/manual-de-normalizacao-doifmg. Acesso em: 10 mar. 2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Resolução nº 15 de 04 de abril de 2022b**. Dispõe sobre as normas e procedimentos para a adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselhosuperior/resolucoes/2022/resolucao-no-15_2022-normas-e-procedimentos-para-aadocao-de-aco-es-afirmativas-nos-processos-seletivos-dos-cursos-de-posgraduacao-stricto-sensu-e-lato-sensu-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-etecnologia-de-minas-gerais.pdf. Acesso em 13 jun. 2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.. **Resolução nº 26, de 26 de agosto de 2019**- Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (PDI-IFMG), período de 2019 a 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/PDI20192023Versoatualizada.pdf>. Acesso em 13 jun. 2023.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Inaugurado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena do IFMG- Campus Bambuí**. Disponível em: <https://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/ultimas-noticias/inauguracao-do-nucleode-estudos-afro-brasileiro-e-indigena-neabi-do-ifmg-campus-bambui>. Acesso em 30 set. de 2023.

INTEGRA IFMG. **Portal**. Disponível em: <https://integra.ifmg.edu.br/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2020**. [s.l.]: [s.n.], 2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas DH - Censo**. Percentual da população de 25 anos ou mais com superior completo - cor negra. <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> Acesso em 22 nov. de 2023.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. (2003). Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, (27), 46-60.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico metodológica. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3 – p. 33-46 – jan-jun de 2008. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/LIMA-%20Maria%20Batista.%20Identidade%20EtnicoRacial%20no%20Brasil%20uma%20reflexao%20teorico-metodologica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIMA, Solyane Silveira. Formação para Crianças e jovens desvalidos na Marinha brasileira. In: VEIGA, Cynthia Greive; GOMES, Maysa (orgs). **História das desigualdades escolares problematizando a divisão sociorracial da Educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX- XX)**. Belo Horizonte, Fino Trato, 2023, p. 23- 44.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. Desafios do Desenvolvimento. **Revista do IPEA**. Ano 8. Edição 70, de 29/12/2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 16 jul. 2023

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MEC (Ministério da Educação). Portal. **Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federalinicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 16 jul. 2023

MEC (Ministério da Educação). Portal. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2023.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de; JOYE, Cassandra Ribeiro. **História da Educação no Brasil** / 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 jul.2023

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves Paraíso. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAS GERAIS. **Portaria N.º 622 de 02 de junho de 2022**. Dispõe sobre a criação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/IFMG), da designação dos seus membros e dá outras providências. 2022. Minas Gerais: IFMG.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 309-324, jun 2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640088/7647>. Acesso em: 20 ago.2022.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **História da Educação Agrícola no Brasil**: educação do campo versus educação ruralista. *Educ. Puc*. [online]. 2019, vol.24, n.3, pp.463-476. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932019000300463&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2318-0870. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n3a4394>. Acesso em: 20 ago.2022.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: histórias, realidades problemas e caminhos. 2ª rev. e atualizada. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Joelma Aparecida do. ENSINO DE HISTÓRIA: novas abordagens e práticas na interação com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). **Outros Tempos**, vol. 20, n. 36, 2023, p. 180-200. ISSN: 1808-8031.

NEXO JORNAL. **A persistência da desigualdade educacional no Brasil em 4 pontos**. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-jarespondeu/2023/A-persist%C3%Aancia-das-desigualdades-educacionais-no-Brasil-em-4-pontos>. Acesso em: 20 jul. 2023

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal: IFRN, 2010. 28 p. ISBN 978-85-89571-68-5 .

Disponível em:

https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf . Acesso em: 09 jul. 2022.

PAIXÃO, Marcelo. **Desigualdades raciais na incidência do analfabetismo no seio da população brasileira:** uma leitura empírica baseada nos indicadores do censo 2000. **Libertas.** Juiz de Fora, v.4 e 5, n. especial, p.132 - 150, jan-dez / 2004, jan-dez / 2005– ISSN 1980-8518. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18136/9388> Acesso em: 20 jul. 2023

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno:** relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, **2008.** 104 páginas

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos), p. 35-48.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa.** 2005 Jan; 35(124):43–55. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt#>. Acesso em 17 jan. 2024.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos), p. 157- 170.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação,** v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras.** Belo Horizonte, 2018. Tese - (Doutorado) -

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Bibliografia: f. 177-200.

SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Santos. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005 ISBN 978-85-60731-10-7 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5)

SANTOS, Rosenverck Estrela. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: monoculturalismo e a construção da identidade negra. 25 de novembro de 2010. **Portal Geledés**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-e-relacoes-etnico-raciais-no-brasil-monoculturalismo-e-a-construcao-da-identidade-negra/?amp=1&gclid=Cj0KCQjw_O2IBhCFARIsAB0E8B_dmloPUwMkCC3F_JEAETtZlBMdsVbKqA72Bis6o2L8pUrt5EKpxHMaAqWHEALw_wcB. Acesso em: 20 jul. 2023

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./ abr. 2007.

SANTOS, Ana Elisa de Carli dos; SILVA, Josenilton Marques da; SILVA, Tatiana Dias. Igualdade racial. In: **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, n. 21, 2013.

SILVA, Tatiana Dias . **Ação afirmativa e população negra na educação superior: Acesso e perfil discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2020.

TRIPODI, Zara Figueiredo; JANUÁRIO, Eduardo; OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **O novo Fundeb e a questão racial por Zara F. Tripodi, Eduardo Januário e Rosenilton S. de Oliveira**. Tradução. Jornal GGN, São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/artigos/o-novo-fundeb-e-a-questao-racial-por-zara-f-tripodi-eduardo-januario-e-rozenilton-s-de-oliveira/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo; **AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: subsídios à medida de equidade do FUNDEB. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e254823_pt, 2022.

VEIGA, Cyntia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo, 2022: Editora da UNESP.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – *CAMPUS* OURO BRANCO Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e Tecnológica”. Nesta pesquisa, pretende-se de maneira geral investigar como se constituiu a política de ações afirmativas do IFMG. E de maneira específica: compreender documentos e diretrizes que implementaram a política de ações afirmativas no IFMG; relatar as experiências de servidores relacionadas às ações afirmativas do IFMG, bem como produzir uma cartilha explicativa sobre a política de ações afirmativas. O impulso inicial pela temática do estudo decorre das vivências escolares, acadêmicas e profissionais da pesquisadora. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: Pesquisa documental através da análise de documentos relacionados à efetivação de ações afirmativas na instituição, bem como entrevistas semiestruturadas de servidores (entre 15 e 30 minutos). Os encontros destinados às entrevistas serão marcados conforme disponibilidade do participante e no local que melhor lhe couber, priorizando sempre o deslocamento da pesquisadora principal e não do participante. A pesquisadora principal arcará com despesas de transporte e alimentação do participante e seus acompanhantes, quando necessário, bem como com o fornecimento de máscaras e álcool gel.

A pesquisa poderá contribuir para a compreensão de como se constituiu a política de ações afirmativas do IFMG, já que a investigação abordará questões que corroboram para implementação e manutenção de ações afirmativas na Rede Federal de educação profissional e tecnológica. Os benefícios desse estudo acadêmico são as reflexões e discussões científicas sobre a política de ações afirmativas. Em particular, quando o trabalho aprecia as memórias de tais ações na educação profissional e tecnológica, já que a pesquisa prevê a criação de uma cartilha explicativa sobre a política de ações afirmativas, definido como produto educacional, abordando as ações afirmativas do IFMG. Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que as entrevistas podem

causar nos participantes, já que o assunto abordado pode levar o participante a revisitar memórias. Dentro dos impactos emocionais há a possibilidade dos seguintes riscos eventuais para os participantes da pesquisa: desconforto, cansaço e alteração na motivação por recordação de fatos discriminatórios experimentados.

Dessa forma, a pesquisadora adotará as seguintes estratégias para minimizar os riscos eventuais da Pesquisa:

1. Atenção à percepção de manifestações verbais e corporais de desconforto do entrevistado com o intuito de sugestão ao participante de prosseguir ou não com a pergunta ou mesmo interromper a entrevista;
2. Sugerir ao participante, durante a entrevista, a possibilidade de pausa;
3. Garantir espaço reservado para os momentos das entrevistas, preferencialmente os espaços destinados a EaD nos campi, pois possuem sala com acústica em que os sons não se espalham externamente ou outros espaços em que os entrevistados se sintam mais confortáveis.
4. Proporcionar liberdade para o participante não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto;
5. Em qualquer momento em que o entrevistado considere necessário a câmera será desligada;
6. Realizar escuta atenta do entrevistado;
7. Proporcionar ao entrevistado, caso ele considere necessário, a assistência através de profissionais de outras áreas, como o da Psicologia,
8. Assistência Social e Enfermagem.

Para participar deste estudo, você, como voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você, enquanto participante, tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento e interromper a sua participação como voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelos pesquisadores. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. O seu nome ou o material que indique a sua participação como voluntário não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora principal e a outra será fornecida a você. Os dados e

instrumentos utilizados na pesquisa, bem como a gravação da entrevista, realizada de acordo com os dados constantes no termo de autorização de uso de imagem e gravação de voz ficarão arquivados em HD Externo, de maneira segura, com a pesquisadora principal, por um período de 5 (cinco) anos. Após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. As pesquisadoras tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. As pesquisadoras comprometem-se em divulgar os resultados da pesquisa, bem como o produto educacional a todos os participantes da pesquisa e com a instituição estudada.

Eu, _____

_____, contato _____, aceito participar como voluntário da pesquisa e declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para as questões étnico-raciais”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome da Pesquisadora Principal: Mariana Dias Gois

Endereço: R. Érico Veríssimo, 317 - Londrina, Santa Luzia - MG, 33115-390

Telefone: (31) 3268-5600- E-mail: marianagois34@gmail.com

Pesquisador Participante: Ângelo Magno de Jesus

Endereço: Rua Afonso Sardinha, 90, Ouro Branco - MG, 36420-000

Telefone: (31) 2137-5700 - E-mail: angelo.jesus@ifmg.edu.br

Em caso de dúvida, discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/ – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade Santa Rita de Cássia- FASAR

Endereço: Estrada Real, KM 2, Conselheiro

Lafaiete. Telefone: (31) 3062-2016

E-mail: comiteticapesquisa@fasar.com.br

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – CAMPUS OURO BRANCO Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica**

Pelo presente instrumento particular, eu _____
_____, nacionalidade
_____, estado civil _____,
profissão _____, portador da Carteira de Identidade nº
_____, inscrito no CPF/MF sob o
nº _____, residente _____
, nº _____, bairro _____,
cidade _____, estado _____,
autorizo a pesquisadora reproduzir, veicular e divulgar gratuitamente a minha
imagem e voz, por prazo indeterminado, de forma irrevogável, compreendendo a
veiculação, fixação e reprodução da imagem e voz do licenciante pela televisão,
Internet, DVD, material impresso e quaisquer outros meios de comunicação
existentes ou que venham a ser criados, passíveis de veicular, transmitir e
retransmitir a imagem e/ou áudio.

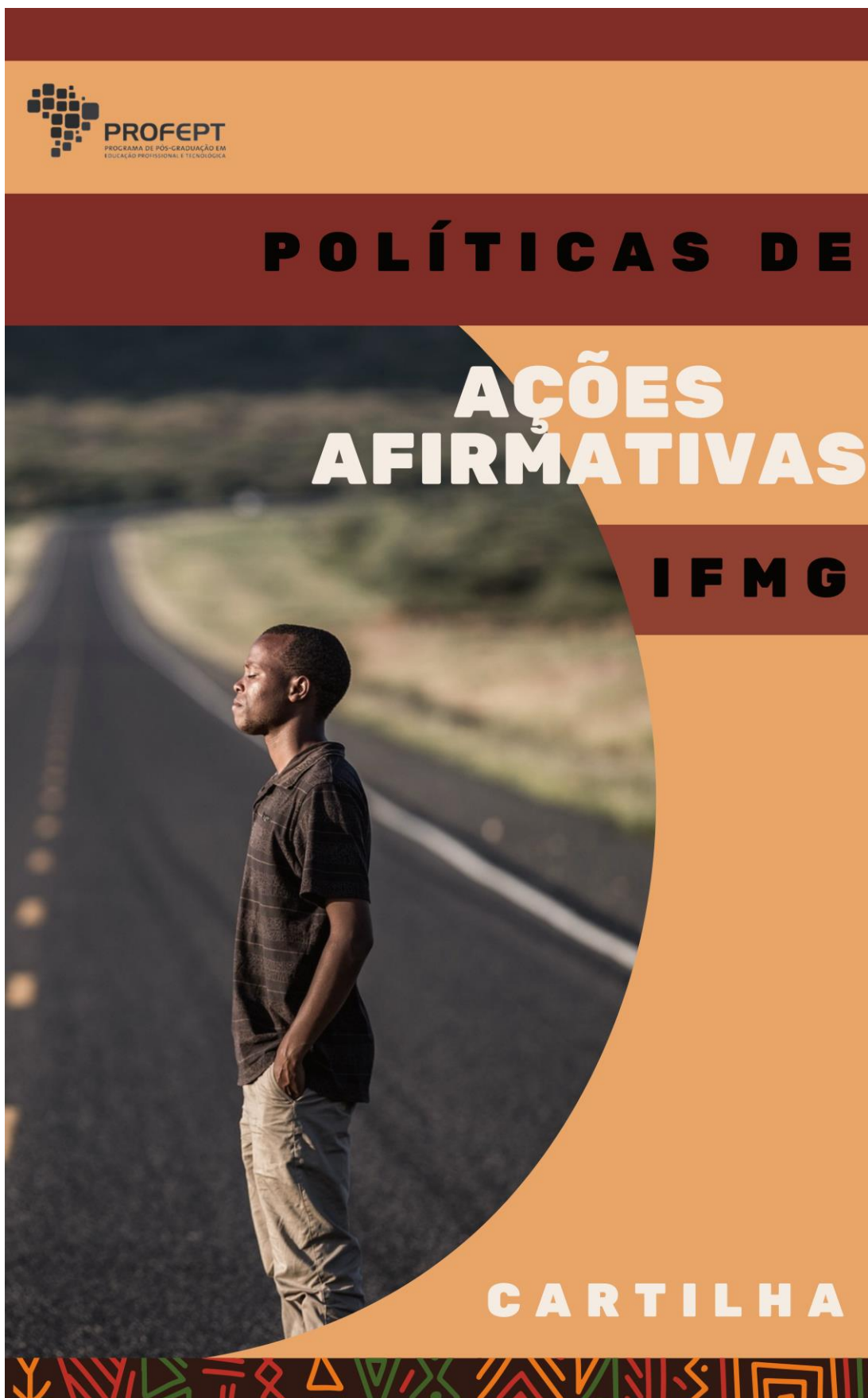
_____, de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Você poderia contar um pouco sobre o seu percurso profissional no IFMG e contar um pouco sobre sua atuação na construção das políticas de ações afirmativas?
- 2- Nesse percurso de contribuição, quais os desafios e motivações você percebe ao discutir as questões sobre ações afirmativas no IFMG?
- 3- Você conhece ações realizadas no IFMG que insiram no dia a dia da comunidade acadêmica reflexões sobre temáticas antirracistas?
- 4- Elas são fomentadas por políticas institucionais?
- 5- Você acha que há alguma ação afirmativa que poderia estar mais bem implementada no IFMG?
- 6- Hoje temos 4 NEABIs ligados aos campi e um NEABI central, em 18 *campi*. Você acha que o IFMG tem dificuldade em implementar esses núcleos? Por que?
- 7- Qual o motivo para o IFMG ter adotado apenas em 2022 políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação como uma política oficial?
- 8- Antes da Normativa do IFMG sobre o processo de heteroidentificação, como as bancas se organizavam?
- 9- Você sabe como atua a comissão central de heteroidentificação e por que essa comissão é nomeada e não instituída por edital?
- 10- Por que a normativa sobre as comissões de heteroidentificação foi instituída apenas para cursos técnicos e de graduação e deixou de fora a pós-graduação, já que a resolução sobre a adesão de ações afirmativas na pós-graduação foi publicada antes da IN?

APÊNDICE D- PRODUTO EDUCACIONAL



Mariana Dias Gois

Ângelo Magno de Jesus



APRESENTAÇÃO

Esta cartilha apresenta as ações afirmativas que envolvem as questões raciais construídas no IFMG como tema central, nessa perspectiva, aborda o seu conceito, o conceito de heteroidentificação, bem como explica a política de cotas implementadas nos cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e os Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas- NEABIs implementados na instituição. O objetivo deste guia é organizar em um único documento, as políticas de ações afirmativas já implementadas no IFMG. Este Produto Educacional foi criado a partir da pesquisa "A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e Tecnológica" e tem como público- alvo os estudantes, servidores e comunidade externa do IFMG. Por fim, o produto educacional apresenta o coletivo IFnegro, um coletivo que vem realizando uma série de iniciativas que fomentam as ações afirmativas bem como coadunam com a perspectiva de uma educação antirracista.



ÍNDICE

Ações Afirmativas

Política de Cotas

Política de Cotas na Pós-Graduação

Heteroidentificação

NEABIs

IFnegro

Referências

Ações Afirmativas

As ações afirmativas tornaram-se medidas fundamentais para a transformação da condição da população negra em nosso país, pensando que as **ações afirmativas** são **"estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais"** (Piovesan, 2005, p.38).

Elas têm como objetivo garantir e promover a diversidade e a pluralidade social, o que é fundamental para a nossa sociedade. Estas políticas são medidas concretas que permitem o exercício do direito à igualdade, baseado na crença de que a igualdade deve levar em consideração as diferenças e a diversidade (Piovesan, 2005, p.39).

Nas páginas
seguintes
abordaremos as
**ações
afirmativas
implementadas
no IFMG .**



Política de Cotas

Atualmente o IFMG adota a reserva de vagas para os cursos **técnicos** e de **graduação** conforme a Lei nº 12.711/2012. Essa lei foi alterada no final de 2023, pela **Lei 14.723/23** e dispõe sobre o **programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência**, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Dessa forma as vagas ofertadas para os cursos técnicos e de graduação do IFMG são distribuídas da seguinte forma:

No mínimo, 50% (metade) das vagas serão destinadas ao acesso pela modalidade de vagas reservadas;

Até 50% (metade) das vagas serão destinadas à modalidade de ampla concorrência;

Haverá a destinação de pelo menos uma (1) vaga para os candidatos PCD-Pessoas com deficiência, em todos os cursos ofertados.

Mas como é feita a distribuição das vagas reservadas?

As vagas são distribuídas em grupos e o estudante deve escolher entre um dos grupos para concorrer à vaga, conforme lista a seguir:

L1 Candidatos com **renda familiar bruta** por pessoa da família igual ou inferior a **1 salário mínimo**, que tenham **cursado integralmente o Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) **em Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L2 Candidatos autodeclarados **negros (pretos ou pardos)** ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a **1 salário mínimo** que tenham **cursado integralmente o Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L5 Candidatos que, **independentemente da renda** tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L6 Candidatos autodeclarados **negros (pretos ou pardos)** ou **indígenas** ou **quilombolas** que, **independentemente da renda**, tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L9 Candidatos com **deficiência** que tenham renda familiar bruta, por pessoa da família, igual ou inferior a **1 salário mínimo** que tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L10 Candidatos com **deficiência** autodeclarados **negros (pretos ou pardos)** ou **indígenas**, ou **quilombolas** que tenham renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a **1 salário mínimo** que tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L13 Candidatos com **deficiência** que, **independentemente da renda**, tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

L14 Candidatos com **deficiência** autodeclarados negros (pretos e pardos) ou **indígenas** ou **quilombolas** que, **independentemente da renda**, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

Ações afirmativas - V3985

Candidatos com **deficiência** que, **independentemente da renda**, tenham cursado integralmente o **Ensino Fundamental** (1º ao 9º Ano) em **Escolas Públicas**, no caso dos Cursos Técnicos; Ou que tenham cursado integralmente o **Ensino Médio** em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Superiores;

Ao. Ampla concorrência

As demais vagas (Ampla Concorrência) serão destinadas aos **candidatos que não se enquadrarem em nenhum dos grupos acima** ou que não optarem pelas vagas reservadas.

A seguir
abordaremos as
ações
afirmativas na
pós -graduação
implementadas
no IFMG .



Política de Cotas na Pós-Graduação

A **Resolução N° 15 de 04 de Abril de 2022 do IFMG**, dispõe sobre as normas e procedimentos para a **Adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação** Stricto Sensu e Lato Sensu do IFMG.

A legislação demonstra ser um avanço na perspectiva das ações afirmativas, já que passa a ser uma reserva de vagas com **recorte racial** e que destina-se à **entrada e permanência** dos estudantes. Considerando que as vagas reservadas para os cursos técnicos e de graduação o primeiro recorte é voltado principalmente para a questão social, já que a reserva é implementada aos estudantes que frequentam escola públicas no percurso do Ensino Fundamental ou Ensino Médio e 50% dessas vagas reservadas passou a ser destinada à candidatos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita, conforme alteração da legislação no final de 2023. Dessa forma as vagas ofertadas para os cursos de pós- graduação do IFMG são distribuídas da seguinte forma:

No mínimo, 20% das vagas serão reservadas aos candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas, quando o curso ofertar cinco vagas ou mais; Por exemplo: se o curso ofertar 10 vagas, duas serão reservadas para negros e indígenas.

Reserva de uma quantidade fixa de 1 (uma) vaga, em qualquer caso para candidatos com deficiência.

Requisitos

Para acessar as vagas reservadas nos cursos técnicos, de graduação ou pós-graduação os candidatos precisam apresentar os seguintes documentos:

Para candidatos **negros (pretos e pardos)**: Apresentar autodeclaração no ato da inscrição, conforme requisitos de cor, raça e etnia estabelecidos pelo IBGE e passar por processo de confirmação de autodeclaração por comissão de heteroidentificação do IFMG;

Para candidatos **indígenas**: Apresentar autodeclaração e cópia do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração de pertencimento emitida por liderança local de grupo indígena reconhecido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Para candidatos **com deficiência**: Apresentar no ato da matrícula laudo médico original, legível e datado, emitido há no máximo 12 meses, atestando a categoria e o grau ou o nível da deficiência, contendo Classificação Internacional das Doenças (CID-10), nome, assinatura e CRM do médico especialista.

Para candidatos **quilombolas**: Declaração de pertencimento étnico de três lideranças da comunidade

Heteroidentificação

O processo de heteroidentificação no IFMG é regulado pela **Instrução Normativa No 2 de 07 de junho de 2022** do IFMG, que estabelece diretrizes orientadoras para o **PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL** complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos(as) pretos(as) e pardos(as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG. Apesar da normativa não abranger os cursos de pós-graduação, as bancas de heteroidentificação realizadas nos processos seletivos de pós-graduação também seguem este mesmo regulamento.

O processo de heteroidentificação racial é o **procedimento complementar à autodeclaração** dos candidatos para confirmação da condição de pessoa negra (preta ou parda). Esta validação é feita por terceiros, membros das comissões constituídas a partir de seleção realizada em Edital Específico publicado pelo IFMG.

A seguir
abordaremos os
**critérios de
avaliação**
adotados pela
**banca de
heteroidentifica
ção** do IFMG .



O **critério de avaliação** do processo de heteroidentificação racial complementar é unicamente **fenotípico**, ou seja, considera as **características físicas do próprio candidato**. Não são considerados outros critérios como documentos pretéritos (documentos anteriores à data do processo) ou a ascendência (parentes como pais e avós, entre outros) do candidato.

A **banca avaliadora** que atua no processo de heteroidentificação é composta por **5 membros** selecionados por edital, com formação na temática das relações étnico-raciais, além de passar por curso específico para atuar nas bancas. Ela é composta de forma diversa, por homens e mulheres, brancos e negros.



Fonte: Fábio Roberto Notícias.

Compete exclusivamente aos candidatos certificar-se de que cumprem os critérios estabelecidos para concorrer às vagas destinadas às ações afirmativas para autodeclarados pretos e pardos e o candidato pode recorrer quanto ao resultado definido pela banca.

NEABIs

Os **NEABIs**, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, são núcleos propositivos e consultivos que estimulam, planejam, promovem e acompanham ações de Ensino, Pesquisa e Extensão com a finalidade de promover o debate sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira, contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", fortalecendo os princípios da cidadania e da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negras, afrodescendentes e indígenas. Atualmente o IFMG possui 5 NEABIs instituídos. O diagrama a seguir mostra o ano de criação de cada NEABI e as portarias que os regulamentam:



Fonte: Autoria própria.

Quem pode participar dos Núcleos ?

Toda a comunidade acadêmica do IFMG (estudantes, professores, técnicos administrativos, funcionários terceirizados), bem como a comunidade externa podem e devem participar e contribuir com os NEABIs.

Exemplos de ações propostas pelos NEABIs

Roda de conversa

"O povo do canto:
Maxakali do
Mucuri". NEABI
Governador
Valadares



Fonte: IFMG Governador Valadares.



Fonte: @neabirn.

Grupo de Estudos.
NEABI Ribeirão das
Neves

III Semana Integrada da Consciência Negra



Fonte: IFMG



Fonte: @neabirn.

Roda de Conversa:
Racismo Estrutural
NEABI Ribeirão das
Neves

Você tem interesse em participar do NEABI ? Procure o setor de Extensão do seu campus para obter informações.

IFnegro

Coletivo formado por servidores negros do IFMG, em 2020, em tempos de pandemia, e que desejavam refletir sobre as condições dadas num momento de extrema vulnerabilidade e sofrimento para a população negra.



Fonte: @ifnegro

Os relatos trazem um percurso de colaboração desse coletivo em discussões e atuações no âmbito das ações afirmativas no IFMG, contribuições essas que são marcos dentro da política institucional; As contribuições podem ser percebidas em diversas frentes e por diversos tipos de tensionamentos provocados pelo coletivo, que serão descritas a seguir.

É marcante o conjunto de atuação desse coletivo e a forma como ele impactou positivamente a implementação da política de ações afirmativas no IFMG, desde a sua criação, conforme relatam os entrevistados da pesquisa, da qual este produto educacional está vinculado.

Fonte: @ifnegro.

Contribuições IFnegro

Participação na construção de um NEABI central, institucionalizando tais núcleos;

Organização de Semana Integrada da Consciência Negra e de forma institucionalizada;

Idealização e organização de cursos de maneira pioneira na temática da educação e relações étnico-raciais no IFMG;

Ocupação de espaços de decisão e de poder, espaço de participação política;

Atuação na implementação das ações afirmativas na pós-graduação e em editais de pesquisa e atuação em Projetos de Pesquisa e Extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 12.711, DE 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [Lei 12711/12](#)

GOIS, Mariana Dias. **A política de ações afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**: entre documentos e sujeitos, as possibilidades para a equidade racial na Educação Profissional e Tecnológica. Ouro Branco, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional) Instituto Federal de Minas Gerais. Orientador: Ângelo Magno de Jesus.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Edital Nº 61/2023**. Cursos Técnicos Presenciais Integrados ao Ensino Médio | Subsequentes ao Ensino Médio. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-lanca-editais-do-processo-seletivo-2024-para-cursos-tecnicos-e-de-graduacao/ifmg-edital61-processo-seletivo-2024-cursos-tecnicos.pdf>. Acesso em: 28 fev.2024.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Instrução Normativa nº 2 de 13 de março de 2023**. Estabelece diretrizes orientadoras para o processo de heteroidentificação racial complementar à autodeclaração étnico-racial de candidatos (as) pretos (as) e pardos(as), para ingresso em processos seletivos de discentes dos Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Portaria nº 780, de 23 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o regulamento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena do IFMG- NEABI/ IFMG.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Resolução nº 15 de 04 de abril de 2022**. Dispõe sobre as normas e procedimentos para a adoção de Ações Afirmativas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. [Resolução 15 de 04 de abril de 2022](#) Acesso em 13 jun. de 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa** . 2005 Jan; 35(124):43–55. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt#> . Acesso em 17 jan. 2024.

