



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

**ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI**

**AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA: UM  
ESTUDO SOBRE AS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Recife

2022

ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI

**AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA: UM  
ESTUDO SOBRE AS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Área de concentração: Direitos Humanos.

Orientadora: Dra. Angela Maria Monteiro da Motta Pires.

Recife

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

C377a Cavalcanti, Alaide Maria Bezerra  
Ações afirmativas e o direito à igualdade e à diferença: um estudo sobre as cotas raciais na educação superior / Alaide Maria Bezerra Cavalcanti. – Recife, 2022.  
214f.: il.

Sob orientação de Angela Maria Monteiro da Motta Pires.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Direitos humanos. 2. Educação superior. 3. Cotas raciais - políticas UFPE. I. Pires, Angela Maria Monteiro da Motta (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2022-201)

ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI

**AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA: UM  
ESTUDO SOBRE AS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos. Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos.

Aprovada em 28/09/2022

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Angela Maria Monteiro da Motta Pires (Orientadora)  
PPGDH/Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Aristeu Portel Júnior  
PPGDH/Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal  
Universidad El Bosque

Esse trabalho é dedicado a todas e todos estudantes que fazem do IFPE uma instituição diversa, democrática e cada vez mais inclusiva!

Que através do acesso à educação, vocês possam alçar voos e transformar verdadeiramente essa sociedade, tornando-a mais justa e equitativa!

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus fiel e maravilhoso, que a todo tempo me capacitou na execução dessa pesquisa, a Ele seja dada toda honra e glória para sempre.

Ao meu pai e minha mãe, Olimpio e Gelva, que realizam essa conquista junto comigo. Vocês me ensinam e inspiram a nunca desistir dos meus sonhos, segurando minha mão, me encorajando nos meus momentos de fraqueza durante a árdua caminhada e é por isso que declaro para todo sempre: “Como é grande o meu amor por vocês”.

A minha orientadora, Profa.Dra. Angela Monteiro, eu agradeço a acolhida sempre calorosa e o compartilhar de tantos ensinamentos de excelência ao longo dessa jornada, tão afetada pela distância e o processo pandêmico.

Ao corpo docente do PPGDH pelas contribuições para minha formação como mestra em direitos humanos, e aos servidores técnico administrativos que compõe a secretaria do programa pelo apoio durante todo curso.

Ao IFPE, instituição em que desenvolvo meu trabalho como assistente social desde 2009, inicialmente no *campus* Pesqueira e mais recentemente na Reitoria, especificamente na Pró-Reitoria de Extensão que inspirou o desenvolvimento dessa pesquisa, que se iniciou através do projeto de extensão “Desfazendo o mito das cotas”. Gratidão ao Reitor Prof. José Carlos, a Pró-Reitora de Extensão Profa. Ana Patrícia e toda equipe que faz a PROEXT/IFPE por garantirem as condições para realização dessa pesquisa.

Aos gestores de extensão nos *campi*, companheiros das políticas inclusivas e dos núcleos de inclusão, gratidão pela parceria durante o período em que estive a frente da Coordenação de Políticas Inclusivas da PROEXT/IFPE.

A equipe da DGEX/SIASS - IFPE, gratidão pela acolhida no processo de finalização desse trabalho.

Aos gestores e gestoras pela atenção e disponibilidade em contribuir conosco através da participação nas entrevistas, ou nos questionamentos em relação aos documentos institucionais.

Aos/as cotistas egressos/as de 2019, que aceitaram participar das entrevistas nesse formato virtual, muitas vezes sem os devidos recursos em relação a rede de dados, e principalmente aos que colaboraram ainda na busca ativa dos/das outros/as cotistas para participação na pesquisa.

A coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania, Profa. Dra. Aida Monteiro, que me acompanhou na construção do projeto de extensão ainda enquanto aluna especial do PPGDH e que inspirou as inquietações dessa pesquisa.

A Mariana, bolsista do Núcleo de pesquisa, obrigada pela atenção e dedicação em relação as contribuições com o *software* Iramuteq.

As minhas amigas que tanto me empoderaram e me deram força cada vez que pensei em desistir.

Por fim, todo meu carinho e afeto para os que contribuíram para conquista desta vitória e que não soltaram a minha mão durante a jornada!

## As Cotas

O preto, o pardo, o indígena, no final das contas,  
O pobre, o excluído, foi levado em conta,  
E o colorido das escolas tomou conta,  
Num não à colonização e numa afronta  
À escravidão e à exclusão escrotas,  
Com as cotas.

E de orgulho renovou-se a nossa cota,  
E de alegria que revive e não se esgota  
E que resgata o sonho, a esperança morta.  
E campi renovaram-se com outras  
Visões e perspectivas, percepções e óticas,  
Com as cotas.

As cotas abrem portas e comportas  
Duma represa de potências que brotam,  
E mudam mundos, mudam vidas que importam  
E que já não hão de passar incógnitas,  
E na nação hão de brilhar indômitas,  
Com as cotas.

As cotas

Abrem portas.

Pra corrigirmos nosso rumo, nossa rota,  
E interrompermos um rosário de derrotas,  
E sermos hexa, sermos hepta, sermos octa,  
E afirmarmos uma força apoteótica,  
E escrevermos uma história de quem opta  
Pelas cotas.

As cotas

Abrem portas.

O empenho do cotista dá na vista, isto se nota,  
E o desempenho é igual ao que é geral em média e nota.  
E é isto que revela cada estudo, cada amostra.  
Nas salas, corredores e no campus, tudo mostra  
As cores do país do povo de que a gente gosta;  
As caras do Brasil que a gente aprova e no que aposta.  
E a prova da aprovação das cotas, a resposta  
De tal questão, nas universidades tá exposta:  
Que racial e socialmente mesmo só se dota  
De um corpo discente justo, justo se adotam  
As cotas, as cotas, as cotas, abrem portas.  
E já que a vil desigualdade nos revolta,  
E já se viu que há de vir reviravolta,  
E a biodiversidade humana nos exorta,  
E um plano de oportunidades mil aporta  
E deixa a casa-grande e a branquitude atônitas,  
Com as cotas...

E um mero rato de um meritocrata arrota

Seu ideário ideal de ideias rotas,

O deputado que é de fato e que denota  
Que é democrático, que não é um hipócrita,  
Um bosta, um lambe-botas, não se obsta  
E não boicota e não sabota, e vota  
Pelas cotas.

As cotas

Abrem portas.

O filho do pedreiro, a filhota  
Da faxineira vão ter cota,  
E já que nossas cotas são anticaóticas  
E antirracistas, dignas de nota,

E antidistópicas porém não são exóticas,  
Já que são tópicas e utópicas, são ótimas  
Nossas cotas.  
As cotas  
Abrem portas.

(UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2022)

## RESUMO

O equilíbrio entre o princípio da igualdade e o direito à especificidade, a partir do reconhecimento da diferença, vem ganhando destaque no Brasil em relação às temáticas educacionais, principalmente no que tange às questões raciais. Nesse sentido, o debate sobre a necessidade e efetividade de ações afirmativas com recorte racial nas instituições públicas de ensino superior tem encontrado um terreno fecundo em virtude do período de revisão da Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dispõem sobre a reserva de vagas através das cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência. Nesse diapasão, a presente dissertação propõe como objetivo compreender até que ponto a política cotas raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) vem contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais considerando as diferenças. Como referencial teórico-metodológico, optou-se pela pesquisa qualitativa e pela utilização do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, analisando-se os contextos de influência, de produção de texto, da prática e dos resultados e dos efeitos da política, à luz de reflexões teóricas de autores como Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Luiz Antonio Cunha, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, entre outros. A pesquisa adotou como instrumentos metodológicos, o levantamento de dados estatísticos, a análise documental e entrevistas semiestruturadas a fim de oportunizar a escuta de cotistas autodeclarados/as negros/as e gestores/as do IFPE, campo empírico dessa pesquisa. Em sequência, para o tratamento e análise dos dados adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (1995), com apoio do *software* Iramuteq na produção de interfaces gráficas representativas dos *corpus* textuais da pesquisa. Quanto aos resultados alcançados, compreende-se que as cotas raciais atendem ao objetivo de proporcionar a equidade no que diz respeito às oportunidades de acesso à educação superior, porém mediante a tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, estratégias para a implementação, acompanhamento e avaliação dessa política precisam ser adotadas, no sentido de contribuir para a permanência e o êxito dos/as cotistas.

**Palavras-chave:** igualdade; diferença; educação superior; ações afirmativas; cotas raciais.

## ABSTRACT

The balance between the principle of equality and the right to specificity, based on the recognition of difference, has been gaining prominence in Brazil in relation to educational topics, especially with regard to racial issues. In this sense, the debate on the need and effectiveness of affirmative actions with a racial focus in public institutions of higher education has found fertile ground due to the period of review of Law N° 12.711/2012, later amended by Law N° 13.409/2016, which provide for the reservation of vacancies through social, racial quotas and for people with disabilities. In this sense, the present dissertation proposes as an objective to understand to what extent the racial quotas policy, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE), has contributed to attenuate educational and social inequalities considering the differences. As a theoretical-methodological framework, we opted for qualitative research and the use of Stephen Ball's Policy Cycle, analyzing the contexts of influence, text production, practice and the results and effects of the policy, in the light of theoretical reflections by authors such as Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Luiz Antonio Cunha, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, among others. The research adopted as methodological instruments the collection of statistical data, document analysis and semi-structured interviews in order to provide opportunities for listening to self-declared black quota holders and IFPE managers, the empirical field of this research. In sequence, for the treatment and analysis of the data, the content analysis of Bardin (1995) was adopted, with the support of the Iramuteq software in the production of graphic interfaces representative of the textual *corpus* of the research. As for the results achieved, it is understood that racial quotas meet the objective of providing equity with regard to opportunities for access to higher education. However, due to the tension between the recognition of equality and the recognition of difference, strategies for the implementation, monitoring and evaluation of this policy need to be adopted, in the sense of contributing to the permanence and success of the quota holders.

**Keywords:** equality; difference; college education; affirmative actions; racial quotas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cálculo do Sistema de Cotas.....	92
Figura 2 – Nuvem de Palavras.....	101
Figura 3 – Análise de Similitude .....	102
Figura 4 – Dendrograma da CHD (Classificação Hierárquica Descendente)...	106
Figura 5 – Nuvem de Palavras.....	150
Figura 6 – Análise de Similitude.....	151
Figura 7 – Dendrograma da CHD (Classificação Hierárquica Descendente)....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos/as gestores/as entrevistados/as.....	99
Quadro 2 – Frequência das palavras na Análise de Similitude.....	103
Quadro 3 – Perfil dos/as cotistas entrevistados/as.....	146
Quadro 4 – Frequência das palavras na Análise de Similitude.....	148
Quadro 5 - Distribuição por curso dos (as) cotistas concluintes em 2019 autodeclarados (as) negros/as.....	148
Quadro 6 - Distribuição por curso, raça/cor e sexo dos (as) cotistas entrevistados/as.....	151
Quadro 7 – Participação pelos cotistas em programas institucionais com impacto na permanência estudantil.....	164
Quadro 8 – Relação dos/as cotistas egressos/as com o mundo do trabalho.....	171
Quadro 9 – Quantitativo de cotistas na pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> .....	171

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>AE</b>	Análise de Especificidades
<b>AFC</b>	Análise Fatorial por Correspondência
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CHD</b>	Classificação Hierárquica Descendente
<b>CEFET-PE</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CPA</b>	Comissão Própria de Avaliação
<b>DAE</b>	Direção de Assistência Estudantil
<b>DGCA</b>	Departamento de Gestão Acadêmica
<b>DGEX</b>	Departamento de Gestão de Experiências
<b>EAFDABV</b>	Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>ETFPE</b>	Escola Técnica Federal de Pernambuco
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFPE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
<b>IRAMUTEQ</b>	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FNB</b>	Frente Negra Brasileira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>Napne</b>	Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência
<b>Neabi</b>	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
<b>Neged</b>	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade
<b>NTA</b>	Núcleo de Tecnologia Assistiva

<b>AO</b>	Organização Acadêmica
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PDU</b>	Programa Diversidade na Universidade
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPPI</b>	Projeto Político Pedagógico Institucional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PNP</b>	Plataforma Nilo Peçanha
<b>PPGDH</b>	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH)
<b>PREVUPE</b>	Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE)
<b>PRODEN</b>	Pró – Reitoria de Ensino
<b>PROEXT</b>	Pró-Reitoria de Extensão
<b>PROIFPE</b>	Programa de Acesso, Permanência e Êxito do IFPE
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>REUNI</b>	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>RFP</b>	Renda Mensal Familiar Per Capita
<b>Rede EPCT</b>	Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SEPIR</b>	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SIASS</b>	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
<b>UNED</b>	Unidade de Ensino Descentralizada
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
2	<b>CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
3	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PROCESSO DE ELITIZAÇÃO E A EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.....</b>	<b>38</b>
4	<b>ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA: A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS COM RECORTE RACIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR....</b>	<b>59</b>
4.1	IGUALDADE E DIFERENÇA COMO CATEGORIAS BALIZADORAS DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS COM RECORTE RACIAL NO BRASIL.....	60
4.2	DO SILENCIAMENTO À RESISTÊNCIA: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA O SURGIMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS RACIAIS NO BRASIL .....	66
5	<b>POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO .....</b>	<b>73</b>
5.1	COTAS RACIAIS NO IFPE: DO PROCESSO DE ADEÇÃO À ELABORAÇÃO DO TEXTO.....	79
6	<b>O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: A INTER-RELAÇÃO DOS CONTEXTOS NO PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO IFPE .....</b>	<b>89</b>
7	<b>COTAS RACIAIS NO IFPE: O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO NOS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS/AS GESTORES/AS.....</b>	<b>99</b>
7.1	NUVEM DE PALAVRAS E ANÁLISE DE SIMILITUDE.....	101
7.2	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE .....	106
7.2.1	<b>Contexto de influência e de produção do texto na perspectiva dos/as gestores/as do IFPE .....</b>	<b>107</b>
7.2.1.1	Influências e processo de implementação das ações afirmativas e das cotas raciais no âmbito da educação superior.....	108
7.2.1.2	Igualdades e diferenças: Concepções e debates institucionais em relação as cotas raciais.....	114
7.2.2	<b>Contexto da prática e dos resultados e efeitos na perspectiva dos/as gestores/as do IFPE.....</b>	<b>120</b>
7.2.2.1	Acesso e inclusão .....	121
7.2.2.2	Permanência e acompanhamento.....	127

7.2.2.3	Êxito.....	134
7.3	EFEITOS E DESAFIOS DAS COTAS RACIAIS .....	141
<b>8</b>	<b>PARA ALÉM DO SILÊNCIO: A PERSPECTIVA DOS (AS) ESTUDANTES EM RELAÇÃO AS COTAS RACIAIS NO IFPE</b> .....	<b>146</b>
8.1	NUVEM DE PALAVRAS E ANÁLISE DE SIMILITUDE.....	149
8.2	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE .....	154
<b>8.2.1</b>	<b>Contexto da prática na perspectiva dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as.....</b>	<b>156</b>
8.2.1.1	Acesso e inclusão .....	156
8.2.1.2	Permanência e acompanhamento.....	161
8.2.1.3	Acesso e participação em programas institucionais.....	163
<b>8.2.2</b>	<b>Contexto dos resultados e efeitos na perspectiva dos(as) cotistas autodeclarados (as) negros (as) do IFPE. ....</b>	<b>170</b>
8.2.1.4	Êxito .....	170
8.3	IGUALDADE E DIFERENÇA.....	177
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES (AS) E COTISTAS .....</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO A - DADOS DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2020) .....</b>	<b>201</b>
	<b>ANEXO B - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DO IFPE PELO ESTADO DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>210</b>
	<b>ANEXO C - LINHA DO TEMPO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>212</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) afirma no seu artigo 7º que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” A definição dos princípios norteadores desse tratado internacional propõe a construção de uma ordem social mais justa, na qual todos são iguais do ponto de vista legal, sem distinções e que devem ser protegidos e respeitados em seus direitos, sem a existência de qualquer forma de discriminação.

Entretanto, essa igualdade e não discriminação ainda não são realidade para todas as pessoas, uma vez que existem conflitos e tensões entre os princípios da igualdade e em relação ao reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2013). Esses conflitos, quando relacionados às desigualdades, segundo Santos (2009), surgem justamente do não reconhecimento das especificidades, da ausência de respeito ao diferente e da imposição de costumes, de interesses econômicos, geopolíticos e culturais ditos como “hegemônicos”, em detrimento do reconhecimento da incompletude mútua, que deve ser considerada condição *sine qua non* para um diálogo verdadeiramente intercultural capaz de incorporar a promoção da igualdade, ao mesmo tempo em que são respeitadas e acolhidas as diferenças.

No que diz respeito à realidade educacional brasileira e ao processo histórico de lutas e conquistas para a garantia da educação como direito humano, a ser tratado nessa pesquisa, é fundamental desconstruir os mitos da igualdade na educação e da democracia racial, a partir do reconhecimento das diferenças e desigualdades.

Sobre isso, Freire (1994, p. 85) em seus estudos já revelava a existência do “mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e os do que nelas conseguem permanecer, é chocantemente irrisório”, chamando atenção de todos/as, para produção e reprodução das relações sociais, que promovem as desigualdades, e para o uso da educação enquanto ferramenta potencialmente transformadora da sociedade.

Essas desigualdades educacionais diretamente relacionadas a pobreza, a desigualdade social, e a concentração de renda, sinalizadas por Freire (1994), para além das condições socioeconômicas, interagem com outras dimensões de uma desigualdade historicamente construída, como as questões raciais e de gênero.

Florestan Fernandes (2008), por sua vez, ao refletir sobre a população negra, evidencia a necessidade de reconhecimento da “não - integração” do(a) negro(a) na sociedade brasileira, como determinante da sua pauperização e exclusão social, relacionando às questões de raça e classe, ao mesmo tempo em que desmistifica o mito de uma democracia racial que retarda as mudanças estruturais no país.

De acordo com Fernandes (2008), o mito da democracia racial contribuiu com a preservação das desigualdades sociais e raciais, colaborando com legitimação da ordem social, a partir da manutenção de uma lógica que privilegiava um determinado grupo social, em detrimento do outro. Segundo o autor, o discurso da democracia racial difundia a existência de igualdade entre brancos/as e negros/as no Brasil, em virtude da revogação da escravidão e universalização da cidadania, embora não democratizasse direitos, nem garantias sociais a população negra, condenando-a a condição de subalternidade e pobreza.

O Brasil, apesar de ser considerado um país de dimensões continentais, belezas e riquezas naturais, apresenta atualmente a 21<sup>a</sup> (vigésima primeira) taxa de pobreza mais elevada do mundo, destacando-se nos índices dos países mais desiguais, de acordo com o relatório do Banco Mundial (2020). Essa pobreza, que reflete desigualdades historicamente constituídas, exhibe características fenotípicas que trazem à tona uma discussão em relação à violação de direitos humanos, numa perspectiva estrutural em relação à representatividade e discriminação das pessoas negras, de cor preta e ou parda, conforme o IBGE, nos diferentes espaços de poder, entre os quais se destacam as Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com os dados sistematizados no relatório de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população autodeclarada negra, que é composta por pessoas identificadas como de raça/cor preta e parda, constitui cerca de 56,10% da população brasileira, mas, apesar de maioria, representa também o segmento populacional que tem menor acesso a bens e

serviços sociais. Essa conta que não fecha reflete, apenas, a existência da concentração de riqueza no país, ao mesmo tempo em que as pessoas negras se agrupam, em sua maior proporção, abaixo das linhas de pobreza, conforme os indicadores sociais divulgados por esse Instituto.

Segundo os dados desse relatório, o índice referente à distribuição de renda e condições de moradia aponta que 32,9% das pessoas pretas e pardas se encontram abaixo da linha da pobreza, com renda inferior a US\$ 5,50 por dia, e 8,8% se situam abaixo da linha da extrema pobreza com renda inferior a US\$ 1,90 ao dia.

No que diz respeito à inserção da população negra no mercado de trabalho em cargos gerenciais, o IBGE revela também que esse segmento representa apenas 29,9%, enquanto que o índice da subutilização da força de trabalho, desse mesmo segmento, gira em torno de 29,0%. Diante desses dados, o relatório destacou o impacto do nível de instrução como fator significativo em relação a essas disparidades de rendimento entre a população negra e branca, como fator que interfere diretamente no exercício pleno da sua cidadania.

Ainda em relação aos indicadores educacionais, expostos nesse relatório, a taxa de analfabetismo entre as pessoas pretas e pardas, de quinze anos ou mais, chega a representar 9,1%, enquanto que a taxa das pessoas brancas é de apenas 3,9%, comprovando, de fato, a discrepância existente em relação ao acesso à educação que vai atingir seu ápice na educação superior, o que é demonstrado por dados do IBGE em que a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade, de cor ou raça branca, que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor/raça preta ou parda (18,3%) (IBGE, 2019, p.7).

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (2020),<sup>1</sup> com referência ao ano de 2019, do total das 253.150<sup>2</sup> vagas ofertadas para os cursos técnicos e de graduação, foram disponibilizadas através do sistema de reserva de vagas, um total de 125.032 vagas. Desse total, 11,65 % das vagas foram destinadas aos discentes de escola pública com faixa de renda *per capita* inferior, ou igual a um salário mínimo e meio, pretos/as, pardos/as e indígenas, e 2,68% foram destinadas ao grupo que associa a esses critérios, a condição de

---

<sup>1</sup>Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 2, julho de 2021.

<sup>2</sup> Ver dados da PNP(2020), anexo 1.

deficiência. Além dessas vagas, foram reservadas para estudantes de escola pública com renda superior a um e meio salário mínimo *per capita*, pretos/as, pardos/as e indígenas, 10,48% das vagas, e 2,53% para os que agregam, além desses critérios, a condição de pessoa com deficiência.

Essa desigualdade no acesso dos negros e negras à educação superior como direito e a necessidade de políticas de ações afirmativas, que instituem a reserva de vagas para esse público específico, são reflexo de desigualdades econômicas, sociais, as quais parecem naturalizadas na sociedade brasileira, que tem tatuada em sua estrutura social as marcas da escravidão, exploração e legitimação das relações de dominação das pessoas negras e indígenas, próprias do colonialismo<sup>3</sup>.

Sobre isso, Carneiro (2011) também destaca a raça, social e culturalmente construída, como um dos fatores determinantes da estrutura brasileira e, conseqüentemente, das desigualdades deste país, que estão representadas na discrepância dos índices de desenvolvimento humano entre pessoas negras e brancas.

De acordo com Munanga (2003, p.8), o racismo divide a humanidade numa espécie de escala de valores desiguais, ao colocar que “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Para o autor, o modelo de racismo que ocorre especificamente no Brasil é gerador, entre outros fatores, da dificuldade de articulação e organização política dos negros/as, em virtude da disseminação imaginária de uma democracia racial que apenas disfarçou as diferenças e negou práticas discriminatórias, de dominação em relação à raça.

Nesse sentido, Santos (2013) traz uma contribuição ao questionar o conceito de igualdade, afirmando que se trata de uma igualdade jurídico-política e não socioeconômica e cultural e enfatiza que o paradigma da igualdade só foi questionado com a mobilização social dos grupos discriminados e excluídos. A

---

<sup>3</sup>Santos (2010) considera o colonialismo clássico como uma forma de dominação caracterizada pela exploração territorial por estrangeiros, que se configura como uma violência histórica. Para o autor, apesar do discurso em torno do fim do colonialismo, ainda existem na atualidade formas até mais insidiosas do colonialismo, um pós-colonialismo, que se articula as outras duas formas de dominação explicitadas em Santos (2016), que são o capitalismo e o patriarcado.

discrepância nos indicadores de desenvolvimento humano,<sup>4</sup> aliada à efervescência dos movimentos sociais, nacionais e internacionais do período de redemocratização do país e à transformação da luta pelos direitos humanos étnico-raciais, colocaram em pauta uma equação entre igualdade e diferença, como afirmado por Santos (2003):

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

A consolidação dessa equação trouxe para o campo de disputas das políticas públicas brasileiras, a desigualdade de condições impostas pelas questões raciais enquanto problemas públicos, colaborando com o processo de criação das ações afirmativas com recorte racial no campo educacional.

A partir do processo de aprovação da Constituição Federal de 1988, outros avanços ocorreram na legislação brasileira, tais como a Lei nº 7.716/1989 que define os crimes decorrentes de discriminação de raça e cor, alterada futuramente, em conjunto com as Leis nºs 9.029/1995, 7.347/1985 e 10.778/2003 pela Lei nº 12.288/2010 – a qual institui o Estatuto da Igualdade Racial, e define essas ações afirmativas como sendo estratégias do Estado ou da iniciativa privada voltadas para corrigir desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades, muitas vezes considerada utópica.

Internacionalmente, as Nações Unidas e todo o debate promovido em relação à importância da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, de 2001, corroboraram também com o processo de legitimação das ações afirmativas com recorte racial, enquanto estratégias para garantia dos direitos humanos, com base na promoção da igualdade racial e da dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, essas ações afirmativas com recorte racial são implementadas no Brasil, ratificando acordos e tratados internacionais que dizem respeito à promoção de ações de melhoria dos indicadores relativos às desigualdades e à discriminação racial, e ganham materialidade a partir da publicação da Lei nº 10.639/2003, seguida da Lei nº 11.645/2008. Tais leis veem justamente tratar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena como

---

<sup>4</sup> Ver dados do PNUD (2019) referentes ao Relatório do Desenvolvimento Humano: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.

forma de reconhecer uma perspectiva histórica e cultural que foi, por séculos, silenciada pelas peculiaridades do racismo brasileiro, como discutido por Munanga (2003) e ratificado por Gomes (2012), ao ressaltar a necessidade de descolonizar os currículos.

A inserção na agenda política educacional<sup>5</sup> brasileira das ações afirmativas com recorte racial ocorrem, justamente, a partir do reconhecimento das diferenças, e da problematização em torno das desigualdades sociais e educacionais, materializando a chamada responsabilidade compensatória do Estado. Essa responsabilidade vai ser aplicada a partir de uma perspectiva histórica que reconhece a existência de uma dívida social perante as populações excluídas, especificamente a população negra, em virtude dos séculos de escravidão, racismos, discriminação, opressão e ausência de políticas públicas para sua inclusão e exercício da cidadania. A demanda pelo reconhecimento da centralidade do papel estatal no enfrentamento às desigualdades raciais e ao racismo, de acordo com Gomes (2017) tensiona as estruturas sociais, adensando a luta pela democracia.

É nesse contexto que a política de cotas é instituída na educação superior, através da Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016, para incluir estudantes oriundos de escolas públicas, em vulnerabilidade socioeconômica<sup>6</sup>, pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, excluídos, historicamente, do acesso a este nível de ensino.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que o país atingiu pela primeira vez, em 2018, após a implementação das cotas raciais, um contingente de 50,3% de matrículas de pessoas autodeclaradas negras, de cor preta e ou parda, o que já significa uma

---

<sup>5</sup> De acordo com Souza (2006), é possível resumir política pública como o campo de conhecimento que coloca o governo em ação e, quando necessário, propõe mudanças no rumo dessas ações. A agenda faz parte do processo próprio da formulação das políticas públicas constituindo-se no estágio em que os governos democráticos legitimam suas propostas eleitorais em ações. No caso a agenda política educacional refere-se especificamente as ações de cunho educacional.

<sup>6</sup> O conceito de vulnerabilidade socioeconômica expresso na política de cotas afirmativas através da necessidade de comprovação da renda per capita de até 1,5 salário mínimo para usufruto da reserva de vagas, representa o peso dos aspectos socioeconômicos para exclusão social. A desigualdade imposta pela má distribuição de renda se torna uma barreira estruturante, capaz de limitar o acesso a direitos como a educação, bens e serviços sociais, por isso o conceito de vulnerabilidade social, legitimado como campo de atuação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), implica não apenas na desigualdade, ausência ou precariedade de renda e de acesso a bens e serviços públicos, mas associa essas questões às fragilidades de vínculos e ao não exercício pleno da cidadania.

melhoria na representatividade racial, comparando-se com os anos anteriores, em que o contingente era bem inferior a 50%.

Às vésperas do período da revisão da Lei de Cotas, em virtude da sua temporalidade de avaliação, prevista para dez anos após a sua publicação, e em meio a um conturbado cenário político e econômico do país, há diversos posicionamentos e, entre esses, os que consideram essas ações afirmativas, de cotas raciais, como uma medida de caráter assistencialista, discriminatória e vitimista em virtude do seu recorte racial.

Esses posicionamentos contrários à Lei de Cotas, encontram espaço fecundo tanto na sociedade, como no legislativo, apesar da sua constitucionalidade, atestada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, e podem ser evidenciados a partir de ações como o Projeto de Lei de nº 1531/2019.<sup>7</sup> O projeto propõe a retirada do critério racial das ações afirmativas, fundamentando-se no argumento de que não cabe a uma legislação ordinária realizar discriminações que são vedadas constitucionalmente, e considera o recorte racial das cotas como mecanismo discriminatório, defendendo apenas a manutenção das cotas sociais, mediante a comprovação da condição de vulnerabilidade socioeconômica e as cotas destinadas às pessoas com a condição de deficiência tanto no ensino médio, como na educação superior.

Em contrapartida o Projeto de Lei nº 4656/2020<sup>8</sup> propõe a realização da revisão da Lei de Cotas, bem como sua avaliação para cada 10 anos, enquanto o Projeto de Lei nº 5384/2020<sup>9</sup> propõe que a política de cotas se torne permanente, e o Projeto de Lei nº 3422/2021<sup>10</sup>, apensado ao nº 5384/2020, propõe o adiar da revisão para 2062, 50 anos da aprovação da Lei.

Provocada por esse debate em relação à pertinência, resultados e efeitos da política pública de cotas raciais e motivada pela minha inserção como assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), onde pude acompanhar ao longo da minha trajetória profissional, o processo de implantação das cotas institucionais, ações da

---

<sup>7</sup> Projeto de Lei nº1531/2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2194298> Acesso em: 2, julho de 2021.

<sup>8</sup> Projeto de Lei nº4567/2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/144793> Acesso em: 2, julho de 2021.

<sup>9</sup> Projeto de Lei nº 5384/2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2266069>. Acesso em: 2, julho de 2021.

<sup>10</sup> Projeto de Lei nº3422/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2301467>. Acesso em: 5, janeiro de 2022.

assistência estudantil para permanência desses/as estudantes em vulnerabilidade social e a articulação das ações sistêmicas dos núcleos de inclusão da Pró-Reitoria de Extensão (Napne, Neabi, Neged e NTA)<sup>11</sup> surgiram inquietações sobre o desenvolvimento e o êxito dessa política pública para a instituição e seus usuários/as.

No decorrer desse processo, em virtude do aumento da demanda pela assistência estudantil e com a consolidação das discussões do Neabi, a questão dos cotistas negros e negras, que conforme o IBGE engloba os segmentos populacionais das pessoas de raça/cor preta e ou parda, que ingressaram na instituição com a opção de cotas PPI preto(a), pardo(a) e indígena (I), através do preenchimento da autodeclaração como pessoa preta ou parda, se sobressaiu, em virtude do quantitativo de estudantes nessa condição, impulsionando a realização desse estudo de caráter interdisciplinar.

Diante do exposto, a questão norteadora que se estabeleceu nesta investigação acadêmica foi a de buscar apreender **até que ponto a política de cotas raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) vem contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais considerando as diferenças?** Com os resultados desse estudo, espera-se contribuir com o processo de avaliação e desenvolvimento da política de cotas raciais da instituição campo de pesquisa, assim como em outros espaços institucionais de educação superior, em uma perspectiva antirracista, inclusiva e que contemple a igualdade e a diferença (SANTOS, 2013).

De acordo com o levantamento realizado sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em direitos humanos no Brasil, no Banco Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em fevereiro de 2021, obteve-se um total de nove dissertações em relação à temática das cotas raciais, sendo que dessas apenas três discutiam as cotas educacionais, enquanto categoria de estudo.

Em busca realizada no repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também em fevereiro de 2021, sobre a temática de cotas, obteve-se cinco trabalhos, dos quais apenas dois discutem a questão das cotas

---

<sup>11</sup> Os núcleos de inclusão do IFPE são: Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência - NAPNE, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas - NEABI, Núcleo de Tecnologia Assistiva – NTA, Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade – NEGED, vinculados a Pró-Reitoria de Extensão.

educacionais com esse recorte racial, ratificando a existência da lacuna na pesquisa científica dessa temática e sua relação direta com direitos humanos.

Diante desse hiato, foi realizada também uma busca vinculando a temática à educação, na qual foram selecionados mais cinco estudos para compor o nosso estado da arte, que identificou o ingresso dos cotistas e a implementação do sistema de cotas como ponto central dos estudos, como o de Costa (2010, p.9) que considera que “o debate sobre raça, racismo e, portanto, sobre as relações raciais brasileiras” ganhou destaque, se fortalecendo na agenda nacional a partir do ingresso dos/as cotistas.

E o de Souza (2016, p.83) que ao analisar a política de cotas na Universidade Federal de Pernambuco afirma que essas contribuíram para “superação das estruturas injustas e a possibilidade de acesso de populações geralmente preteridas, em virtude da cor de sua pele e de sua classe econômica, na entrada em instituições de ensino superior”. (SOUZA, 2016, p. 83)

O fato de a pesquisa encontrar-se no campo da política educacional, o que segundo Mainardes e Tello (2016) proporciona uma diversidade de perspectivas teóricas, a nossa aproximação e opção pelo método teórico-analítico do ciclo de políticas de Ball (1994), possibilitou uma análise ampliada e crítica dos contextos em que foi formulada e desenvolvida a política, em que ocorrem as disputas de poder e as múltiplas relações que perpassam todas as etapas do ciclo.

A partir desse entendimento, foram definidos como objetivos específicos:

- a) Conhecer o perfil socioeconômico dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as<sup>12</sup> no IFPE;
- b) Apreender o contexto de influência para o surgimento da política de cotas raciais;
- c) Averiguar o contexto de produção do texto da política através da análise de documentos;
- d) Compreender o funcionamento da política de cotas raciais no contexto de articulação interinstitucional com outras políticas;

---

<sup>12</sup> A terminologia cotista autodeclarados/as negros/as, adotada nessa dissertação, engloba tanto os/as cotistas que se autodeclararam como pessoa de cor preta, quanto os/as que se autodeclararam de cor parda, uma vez que a própria política de cotas e o IBGE agrupa esses segmentos populacionais. Entretanto, sempre que possível, os dados referentes a esses segmentos populacionais serão informados separadamente, a fim de dar visibilidade as especificidades de cada segmento populacional.

e) Investigar o contexto da prática por meio da análise da implementação da política através da perspectiva institucional e dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as;

f) Verificar os resultados e efeitos da política de cotas raciais, na vida dos cotistas autodeclarados negros/as.

Na perspectiva de atingir os objetivos dessa pesquisa, a análise dos dados foi alicerçada a partir das categorias de estudo igualdade, diferença, refletindo a perspectiva teórica de autores como Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, Florestan Fernandes, Luíz Antônio Cunha, Nilma Linho Gomes, Kabengle Munanga, entre outros.

Vale salientar que apesar de não figurar entre as categorias analíticas desse estudo, o racismo, compreendido dentro de uma lógica multidimensional<sup>13</sup> de construção do outro como ser inferior, desumanizado, segundo Souza (2021), perpassa de forma transversal as discussões realizadas, numa perspectiva antirracista.

O desenvolvimento dessa dissertação está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda o percurso teórico-metodológico adotado para a realização da pesquisa, a partir da dos seus objetivos e justificativa explicitados nessa introdução; enquanto o segundo capítulo, é focado na educação superior no Brasil, no que diz respeito ao seu processo de elitização e a exclusão da população negra.

O terceiro capítulo trás as categorias de estudo igualdade e diferença, a partir da teoria crítica dos direitos humanos, demonstrando como essa discussão se projetou na trajetória das ações afirmativas com recorte racial na educação superior no Brasil, a fim de introduzir a análise do contexto de influência para o surgimento das cotas raciais. O quarto capítulo adensa a discussão, proporcionando a partir da análise documental, dos instrumentos normativos dessa política, a análise dos contextos da influência e da produção do texto que possibilitaram a materialidade das cotas raciais no IFPE.

---

<sup>13</sup> Souza (2021), ao tentar compreender as contribuições do racismo a partir da sua gênese e papel para a construção das relações sociais no Brasil, explora sua lógica dentro de uma perspectiva multidimensional, ampliando a gramática do racismo, a partir do amalgama entre raça e classe que condena pessoas, sobretudo pessoas negras, através do racismo racial e cultural, a animalização, barbárie e criminalização.

O quinto capítulo traz a introdução da análise dos contextos da prática e dos resultados e efeitos, abordando aspectos do acesso, permanência, e êxito e de como esses estão inter-relacionados com os contextos da influência e produção do texto, e como se articulam com outras políticas institucionais.

O sexto capítulo discorre sobre o processo de implementação da política de cotas raciais no IFPE, na interrelação dos contextos do ciclo de políticas, com base na análise do conteúdo das entrevistas realizadas com gestores/as, destacando as categorias da pesquisa, com apoio do *software* Iramuteq e das figuras representativas do *corpus* textual.

O sétimo capítulo tem o objetivo de dar voz ativa aos usuários das cotas raciais, que finalizaram o ciclo da política no IFPE em 2019, no *campus* Recife, apreendendo através das suas falas, suas percepções em relação a política pública, a partir da experiência vivenciada na instituição, da materialização dos contextos discutidos nos outros capítulos, além de verificar os resultados e efeitos com base nos seus relatos sobre os impactos do acesso à educação superior em relação as desigualdades educacionais e sociais.

Por fim, as considerações finais, apresentam de forma sintetizada a análise das cotas raciais a partir da aplicação dos contextos de influência, da produção do texto, da prática e dos resultados e efeitos, que compõe o ciclo de políticas de Ball & Bowe, relacionando-os com os resultados apreendidos a partir da perspectiva de gestores/as e cotistas autodeclarados/as negros/as do IFPE.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos teórico-metodológicos propostos para esta dissertação foram estruturados a partir da compreensão de Minayo (2002) em relação ao reconhecimento das contradições e conflitos em torno das ciências sociais, da importância de uma consciência histórica, da indissociável relação identitária entre sujeito e objeto de pesquisa e da provisoriedade, dinamismo e especificidade como características fundamentais de qualquer questão social.

A partir dessa reflexão, compreendemos a metodologia científica aplicada às questões sociais como um percurso em que são articulados conteúdos, pensamentos e dados da realidade, que segundo Minayo (2002) proporcionam a leitura de objetos essencialmente qualitativos e possibilitam apreender os significados não quantificáveis no que diz respeito à representação da realidade, nesse campo contraditório, como o da política de cotas afirmativas sociais e raciais na educação superior.

Por se tratar de pesquisa qualitativa no campo da política educacional, classificado como abrangente e inclusivo por Mainardes e Tello (2016), essa dissertação se propôs a analisar a política de cotas raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a partir da aplicação do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball & Richard Bowe (1992), no que diz respeito aos contextos de influência, de produção do texto, da prática, bem como o contexto dos resultados e ou efeitos que foi formulado por Ball(1994).

Ball (1994) propõe a análise do ciclo das políticas educacionais em cinco diferentes etapas, didaticamente elaboradas e detalhadas, que visam englobar aspectos e processos que compreendem seus aspectos macro e micro, observando a totalidade dos processos de formulação, implementação e as múltiplas relações entre os atores que propõem, executam e são usuários das políticas públicas educacionais e sociais. Segundo o autor, as etapas do ciclo vão se adequando e modificando conforme a realidade, repetindo-se com os ajustes necessários enquanto os problemas públicos permanecem nas agendas políticas das diferentes esferas.

As etapas desse ciclo de políticas (Ball, 1994), estão sempre entrelaçadas, ou seja, são inter-relacionadas e se traduzem num processo contínuo de tentativas e erros, disputas políticas e ajustes. Vale destacar que o método teórico-analítico de abordagem do ciclo de políticas foi desenvolvido por

Ball em parceria com colaboradores como Bowe com quem elaborou os três primeiros eixos dessa teoria, os contextos de influência, de produção do texto e da prática, mas que, posteriormente, com o aprofundamento de suas pesquisas, foram acrescentados os contextos de resultados e ou efeitos e de estratégia política, conforme explica Ball:

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998, p. 132).

Essa abordagem, segundo Mainardes (2006), destaca a dinâmica e a flexibilidade necessárias ao processo de análise das políticas públicas educacionais, de forma crítica e autônoma, possibilitando através da análise desses contextos, a compreensão em relação aos impactos das políticas educacionais sobre grupos específicos:

Pode-se destacar que o impacto das políticas sobre grupos específicos e localizados, tais como gênero, raça, classe, necessidades especiais, entre outros, é sem dúvida necessário e tal impacto pode ser considerado na discussão dos dois últimos contextos do ciclo de políticas (contexto dos resultados/efeitos bem como no contexto de estratégia política). A ideia de que há efeitos de primeira e de segunda ordem evidencia a preocupação de Ball com as questões de justiça social, padrões de acesso e oportunidades sociais (MAINARDES, 2006, p. 57)

Com base no exposto e na tentativa de melhor estabelecer uma aproximação com o tema da pesquisa, a nossa opção metodológica consistiu em aplicar quatro dos contextos propostos no ciclo de políticas de Ball & Bowe (1992). O primeiro, referente à análise do contexto de influência (Ball; Bowe, 1992), como explicitado na própria nomenclatura, consiste na apreciação das influências internacionais, nacionais e institucionais que desencadeiam e instrumentalizam a elaboração das ações públicas, e nesse caso, especificamente, da elaboração das ações afirmativas, das cotas raciais no Brasil, resgatando todo o processo histórico de lutas para o reconhecimento da diferença e das desigualdades educacionais.

O segundo, referente à análise do contexto de produção dos textos, de acordo com Ball e Bowe (1992), corresponde à etapa em que se regulamentam as práticas das políticas públicas através de seus dispositivos legais externos e ou internos, relativos à Lei de Cotas e as diretrizes e resoluções institucionais que normatizam a sua materialização.

O terceiro, contexto referente aos aspectos da prática (Ball e Bowe ,1992), vai para além dos textos e das influências políticas, tratando especificamente da fase de implementação, do processo de execução e de como se materializa uma política na prática. Esse contexto foi contemplado, nesta pesquisa, através da análise documental e da escuta tanto das perspectivas institucionais, como da perspectiva dos usuários da política de cotas raciais, o que também corroborou com a análise referente ao quarto contexto que trata dos resultados e efeitos (Ball ,1994), em que serão verificados através dos dados coletados, o impacto da política de cotas raciais em relação às desigualdades educacionais e sociais, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

No que diz respeito ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campo empírico desta dissertação, esse foi fundado em 1909, através do Decreto nº 7.566 do então presidente Nilo Peçanha, como Escola de aprendizes e artífices de Pernambuco. A instituição passou por diversas transformações ao longo dos anos, tornando-se posteriormente Liceu Industrial de Pernambuco.

Com a implantação da Lei nº 4.037 de 1942, a instituição começou a oferecer o ensino médio e passou, novamente, por um processo de reconfiguração o que foi determinante na sua transição para Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE). Enquanto ETFPE, a instituição contava com duas unidades descentralizadas: Pesqueira e Petrolina, e essa última, posteriormente, e passou por uma fusão com a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela – EAFDABV.

A partir de 1999, o ETFPE tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), através do Decreto s/n de 18.01.99 atuando a partir de então na Educação Superior, através da oferta de cursos de formação de tecnólogos, licenciaturas, pós-graduação lato e stricto sensu. Nesse processo a instituição passou a incorporar apenas a Unidade de ensino descentralizada (UNED) Pesqueira, do Agreste Central e anos mais tarde a UNED Ipojuca, conforme Portaria Ministerial nº 851, de 03.09.2007.

A identidade IFPE surgiu, apenas, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892<sup>14</sup> sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

---

<sup>14</sup> Lei de nº 11.892 de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm) . Acesso em 02 de julho de 2021.

(Lula), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional<sup>15</sup>, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentro de uma perspectiva inovadora que vislumbra entre seus objetivos o apoio ao desenvolvimento socioeconômico local e regional, conforme explicitado em seu artigo 7º, em que trata dos objetivos dessa nova institucionalidade.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, Lei 11.892, 2008)

Essa nova institucionalidade integrou além do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, as Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão, equiparando-se às universidades federais e trazendo uma proposta que se articula para além da oferta de educação superior. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propõe a verticalização do ensino através da oferta da

---

<sup>15</sup>Linha do tempo da Rede Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 2, julho de 2021. (anexo 2).

educação básica, profissional, tecnológica e superior em diferentes modalidades e através de uma estrutura descentralizada e multicampi.

Atualmente, o IFPE é composto pelos *campi* Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes, Igarassu, Ipojuca, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Vitória de Santo Antão e Recife, que totalizam 27.224<sup>16</sup> estudantes matriculados nos cursos técnico e superior, presenciais ou à distância, conforme as informações da Plataforma Nilo Peçanha (2020). Desse quantitativo total, 10.014 estudantes, ou seja, aproximadamente 37% correspondem às matrículas do *campus* Recife, onde estão incluídas às matrículas dos 17 polos de Educação a Distância.

Ainda conforme as informações dessa plataforma de dados, a instituição reservou para as cotas afirmativas, 4.406 vagas das 7.962 ofertadas para os cursos técnicos e de graduação, para o ano de 2019, ano de referência desta pesquisa. Desse total, 1.549 vagas foram destinadas às cotas do *campus* Recife, das quais 537 correspondem, apenas, ao quantitativo da graduação, sendo dessas, 417 referentes à reserva de vagas de cursos presenciais. Sobre isso, é pertinente destacar que dessas vagas foram reservadas, conforme orienta a legislação em subgrupos, 234 vagas para estudantes que se incluem no critério de identificação étnico-racial como preto (a), pardo(a) e indígena (PPI).

O coeficiente geral de estudantes de nível superior do *campus* Recife e o quantitativo de vagas ofertadas para as cotas foi determinante para delimitação do nosso estudo. A pretensão inicial era analisar os dados dos dois últimos anos da instituição 2019 e 2020. Entretanto optou-se pelo ano de 2019, como ano de referência, em virtude da consolidação das informações em relação aos/às concluintes, uma vez que no ano de 2020, em virtude da pandemia, foram suspensas as atividades acadêmicas, impactando, diretamente, no quantitativo de estudantes cotistas concluintes, por conta da alteração do calendário acadêmico, conforme exposto na Orientação Normativa nº 03/2020 do IFPE, Portaria Nº 402 de 02 de abril de 2020 do IFPE.

Ainda de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2020), no ano de 2019, 202 estudantes são concluintes<sup>17</sup> dos cursos superiores presenciais de

---

<sup>16</sup> Ver distribuição dos cursos do IFPE, anexo 1 e 2.

<sup>17</sup> De acordo com o guia de referência metodológica da PNP (2020), concluintes são estudantes formados ou integralizados em fase escolar, sendo considerado formado, o estudante aprovado

Análise e desenvolvimento de sistemas, Design gráfico, Engenharia civil, Geografia, Gestão Ambiental, Gestão de Turismo e Radiologia. De acordo com o sistema QAcadêmico, utilizado pela instituição, 60 estudantes, constam como cotistas do primeiro e segundo semestre de 2019, desses 37 especificamente como cotistas classificados como negros/as, que optaram pelas cotas PPI (Pretos, pardos e indígenas), sendo 5 autodeclarados pretos/as, 32 autodeclarados pardos/as e nenhum(a) indígena. Desses/as cotistas PPI, 18 informaram ter a renda per capita inferior a 1 Salário Mínimo Nacional.

A primeira etapa desta dissertação, a qual corresponde aos contextos da influência e da produção de texto do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), foi trabalhada de forma articulada com as etapas subsequentes, sendo apresentados o estudo da legislação pertinente à temática, a análise de documentos institucionais sobre a política pública de cotas e a análise dos dados estatísticos em relação aos/às cotistas autodeclarados/as negros/as.

A segunda etapa da pesquisa, que corresponde aos contextos da prática e a introdução ao contexto dos resultados e efeitos de Ball (1994), foi realizada a partir do detalhamento da experiência do desenvolvimento das cotas no IFPE, com base nos dados coletados através dos documentos institucionais e das entrevistas semiestruturadas, de acordo com as questões apresentadas no roteiro da entrevista.

As entrevistas foram realizadas a fim de oportunizar a escuta dos atores sociais envolvidos na implementação dessa política, sendo a amostragem de casos múltiplos a utilizada na pesquisa, a qual segundo Pires (2014), é um tipo de amostragem utilizada nas pesquisas qualitativas que é adequado para estudos que adotem entrevistas com vários indivíduos. Neste estudo, a seleção dos/as estudantes cotistas foi realizada no banco de dados do IFPE, em que foram observados critérios representativos de forma intencional para escuta dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as, oportunizando assim, o registro de sua fala em relação à vivência das cotas raciais, para compreender as contribuições do acesso à educação superior via essa política pública.

Os critérios de inclusão e exclusão dos/as entrevistados/as foram divididos segundo as especificidades: cotista e gestores/as da instituição, onde foram realizadas entrevistas, até atingir seu ponto de saturação, em que as

---

que já faz jus a certificação, e integralizado, o estudante que concluiu a carga horária, mas tem pendência para certificação por não conclusão de estágio, extensão, trabalho final, ou ENADE.

últimas entrevistas não trouxeram mais informações diferentes e o conjunto de informações coletadas já possibilitaram uma generalização empírico-analítica.

No caso dos/as cotistas, inicialmente foi realizado contato através de e-mail com concluintes negros/as, do ano de 2019, dos cursos superiores do *campus* Recife, e que ingressaram na instituição, através do vestibular ou do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com a opção de cota PPI, preenchendo a autodeclaração como pessoa preta ou parda, objetivando consultar a disponibilidade dos sujeitos para pesquisa e para orientar como se daria a sua participação. É importante destacar que o acesso ao banco de dados da instituição foi concedido via processo nº 23294.005906.2021-17(IFPE).

No caso dos/das gestores/as,<sup>18</sup> foram selecionados/as aqueles/as que tinham relação com a materialização do sistema de cotas na instituição em diferentes funções hierárquicas, como coordenação, chefia de departamento, direção, tanto da Reitoria, como do *campus* Recife, a fim de verificar os rebatimentos e a compreensão dessa política nos diferentes níveis de gestão.

Diante da pandemia da COVID-19,<sup>19</sup> os procedimentos das entrevistas ocorreram individualmente, de maneira virtual,<sup>20</sup> e após o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) digitalizado, resguardando o sigilo dos participantes, sendo também encaminhadas *a posteriori*, de forma digital, as transcrições para validação dos seus respectivos respondentes. Apesar de as limitações impostas pela crise sanitária, os aspectos éticos da pesquisa foram respeitados, em conformidade com as recomendações do Comitê de Ética relativas às pesquisas com seres humanos, apenas iniciando o processo de coleta após a sua aprovação através do parecer nº 4.888.111 de 2021.

Por se tratar de uma pesquisa educacional, não foram identificados danos físicos aos/as entrevistados/as, entretanto os possíveis riscos identificados foram no sentido de causar-lhes algum desconforto durante as entrevistas, no que diz respeito aos seus valores éticos, culturais, sociais, morais e religiosos.

---

<sup>18</sup> Para resguardar as identidades dos participantes os gestores serão identificados enquanto sujeitos de pesquisa como gestor 1, gestor 2, e assim sucessivamente. Essa mesma lógica será utilizada para os cotistas.

<sup>19</sup> A pandemia desencadeada pelo vírus Sars-Cov-2 gerou uma crise sanitária de grandes proporções no Brasil e no mundo. Em virtude da rápida propagação e das formas de contágio, a Organização Mundial de Saúde recomendou o autoisolamento, a suspensão das atividades presenciais, o que segundo Santos (2020) significou para as populações mais vulneráveis optar por morrer de vírus ou morrer de fome.

<sup>20</sup> Conforme orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Em relação a esses riscos, foram tomadas providências para minimizá-los através da observação dos sinais verbais e não verbais de desconforto, garantindo também a confidencialidade e a liberdade para não responderem questões que identificassem como constrangedoras.

Ao todo foram realizadas 25 entrevistas semiestruturadas, sendo 10 com gestores/as e 15 com cotistas autodeclarados/os negros/as, com o status de concluintes do ano 2019, conforme as informações do sistema QAcadêmico. No que diz respeito aos gestores, 5 eram representantes dos diferentes níveis de gestão da reitoria e 5 representantes do *campus* Recife, que também atuam em diferentes níveis hierárquicos.

Dos 32 cotistas concluintes do ano de 2019, que se autodeclararam como pessoa preta ou parda, apenas 10 estavam com o cadastro atualizado no sistema QAcadêmico, possibilitando a realização da entrevista, outros 5 foram localizados através de busca ativa e da divulgação através das redes sociais dos ex-colegas de turma.

A última etapa da pesquisa abordou o contexto dos resultados e ou efeitos, em que foram analisados não apenas indicadores de resultado, como o índice de inserção no mercado de trabalho dos entrevistados, mas principalmente, os efeitos da política de cotas na vida dos cotistas, diretamente expressados em suas falas no decorrer das entrevistas.

Para análise dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo (AC) de Bardin (1995) que é compreendida como um conjunto de técnicas que possibilitam ao entrevistador o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem, pelo esclarecimento de significações que *a priori* não detínhamos a compreensão. Para essa autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1995, p. 31)

Por isso, os dados coletados foram analisados sem perder de vista as informações complementares, que surgiram a partir do registro das falas espontâneas dos/as entrevistados/as tanto do grupo dos/as gestores/as, como do grupo dos/as cotistas, conforme roteiro previamente estabelecido (em anexo).

A partir da transcrição das entrevistas foi organizado o *corpus* da pesquisa, em que o material foi classificado de acordo com o grupo e roteiro correspondente, levando em consideração as três fases, definidas por Bardin (1995): pré-análise, exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados, a fim de possibilitar uma melhor compreensão em relação ao objeto da pesquisa.

Como instrumento de apoio para análise e tratamento dos dados, foi utilizado o software livre Iramuteq,<sup>21</sup> por possibilitar diferentes processamentos e análises de textos, sendo especificamente utilizadas como figuras representativas dos achados da pesquisa, a nuvem de palavras, a análise de similitude e a classificação hierárquica descendente (CHD).

Para o processamento desses dados foi necessário criar um código numérico no bloco de notas, em que foram atribuídos critérios voltados para identificação do material *corpus*. Nesse caso, foram inseridas codificações que identificavam os sujeitos de pesquisa como cotista ou gestores/as, bem como, referentes à especificação do curso ou cargo, cor e gênero. Após essas codificações, são inseridas as variáveis próprias da análise, nesse caso, contexto da influência e produção do texto (\*infl\_), contexto da prática (\*con) e contexto de resultados e ou efeitos (\*res).<sup>22</sup>

As representações gráficas da nuvem de palavras e da análise de similitude são consideradas como complementares e serão utilizadas para ilustrar as palavras-chaves dos achados da pesquisa. A figura representativa da nuvem indica as palavras mais frequentes no *corpus* da pesquisa, contribuindo com uma análise mais estatística, quantitativa, em relação à repetição e à importância das palavras e expressões mais utilizadas no *corpus*, nesse caso do *corpus* gerado pela fala dos/as cotistas e do *corpus* gerado pelos/as gestores/as.

A análise de similitude, segundo Camargo e Justo (2013) identifica a ocorrência simultânea dessas palavras, indicando suas ramificações e

---

<sup>21</sup> Segundo Camargo e Justo (2013), o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um software gratuito de análise estatística textual que pode proporcionar: Análise de Especificidades, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Análise de Similitude, Análise Prototípica de Evocações e Nuvem de Palavras, a depender dos achados da pesquisa.

<sup>22</sup> Conforme orienta o manual do software Iramuteq, a identificação numérica ocorre através de código seguido por número de identificação correspondente ex.: \*\*\*\* \*n\_01, \*\*\*\* n\_2, e assim sucessivamente. Os demais itens orientam-se por uma legenda que deve ser criada pelo pesquisador de acordo com o material, exemplo: curso(\*curs\_), cargo(\*carg\_), cor (\*cor\_), gênero (\*gen\_), contexto da influência e produção do texto (\*infl\_), contexto da prática (\*con\_) e contexto dos resultados e efeitos (\*res\_).

conexões, sendo sua representação gráfica semelhante a uma árvore que não, apenas, destaca as palavras que tem maior incidência no texto, mas aponta para as relações formadas em virtude da sua aproximação.

A CHD gerada a partir do *corpus* da pesquisa, vai criar classes de palavras em que deverão ser observadas à similaridade, distância, formação de novos agrupamentos, corte do dendrograma e a sua relação com as categorias e variáveis que serão estabelecidas a partir da exploração do material da pesquisa, construído com base nas falas dos/as gestores/as e cotistas da instituição.

O *software* Iramuteq possibilitou o tratamento dos dados, com a elaboração do corpus da pesquisa e a geração de figuras representativas, que ilustram os achados significativos, e que através do diálogo com os pressupostos teóricos e as categorias fundantes da pesquisa, instrumentalizou a análise qualitativa.

Em sequência, o segundo capítulo que realiza a discussão sobre o processo de elitização da educação superior no Brasil, e de exclusão da população negra dos espaços de poder, que tem em sua origem as marcas dos séculos de escravidão, e de uma abolição sem a verdadeira inclusão.

### **3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PROCESSO DE ELITIZAÇÃO E A EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA**

O debate em torno da história da educação superior no Brasil reflete, inevitavelmente, o contexto de formação do povo brasileiro, marcado pela assimilação cultural dos povos indígenas que habitavam este território, pelo tráfico, escravização e conseqüente subjugação de povos africanos.

Esse contexto que desencadeou o processo de exclusão social, racial e educacional no Brasil, condenou pretos/as, pardos/as e indígenas por séculos à invisibilidade e marginalização em relação à educação, corroborando com a elitização da educação superior no país, que será discutida nesse capítulo, a partir da construção de uma espécie de linha do tempo, que objetiva demonstrar através de alguns fatos históricos o processo de desumanização e desvalorização dos negros/as no tocante à realidade brasileira.

No que tange às pessoas negras, o processo de exclusão educacional é marcado inicialmente pela ausência de sua cidadania, uma vez que o/a negro (a) era objetificado, considerado como mercadoria, animalizado, durante todo o período que antecede à chamada abolição da escravatura no Brasil, como relatado por autores como Munanga (2003), Nascimento (2016) e Souza (2021).

A exclusão da população negra também perdurou posteriormente à abolição, uma vez que a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, em 1888, libertou os negros/as, mas não os integrou à sociedade, não concedeu condições dignas de sobrevivência, tampouco promoveu ações voltadas para sua inclusão e cidadania, como foi desmistificado por Fernandes (2008), ao questionar a suposta democracia racial brasileira.

Segundo Nascimento (2016), a abolição não possibilitou o acesso da população negra à educação formal e nem proporcionou acesso digno a novas relações de trabalho assalariado, deixando os/as ex-cativos/as à própria sorte, enquanto vigorava o plano de embranquecimento da população, a partir do processo de imigração europeia em substituição ao trabalho escravo, o que fortaleceu e perpetuou as desigualdades raciais no Brasil.

O longo período de escravidão e a forma como se deu essa abolição contribuíram diretamente com a formação estrutural assimétrica da sociedade

brasileira, com o racismo estrutural,<sup>23</sup> uma vez que se extinguiram do papel, a violência e as senzalas, mas não se incluiu efetivamente o/a negro(a) na sociedade, deixando-o/a numa condição social análoga à preexistente, como destacado por Portela Júnior (2020), ao discutir as disputas de narrativas e significados em relação à identidade nacional e seu reatamento nas ações afirmativas com recorte racial.

Nesse sentido, Santos (2010), tomando como referência a interculturalidade no reconhecimento do conhecimento advindo de todas experiências sociais e culturais, coloca que através da lógica do colonialismo foram constituídas as noções modernas de direito e conhecimento, diretamente relacionadas às linhas abissais que dividem humanos e sub-humanos, reforçando as diferenças, a partir da tensão entre a apropriação e a violência, que ao longo dos tempos vem justificando práticas desumanizadoras, como as que ocorreram no Brasil colonial, em relação aos indígenas e negros/as.

Essas práticas que separam humanos/as de sub-humanos/as se sustentam, segundo Santos (2007, p. 292), na produção de uma inferioridade que apesar de sofrer alterações, se apresenta “sob outras formas políticas, culturais, simbólicas, sociais a que alguns chamam de colonialidade”.

Dito isso, Souza (2001), ao resgatar o processo histórico que estruturou a educação superior no Brasil, diz que essa surge, especificamente, para atender às demandas de uma aristocracia colonial, o que foi determinante para construção de um modelo elitista de ensino focado na formação de profissionais das engenharias e medicina, que se institucionalizou no país, assegurando posições privilegiadas e de prestígio social aos detentores desses diplomas no recém formado mercado de trabalho brasileiro.

Vale destacar que é apenas com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, segundo Teixeira (1969), que se vislumbra o princípio do que se tornaria a educação superior no país, visto que o processo de escolarização formal é intensificado, para suprir as necessidades dessa corte e da elite que, com ela, se instala definitivamente na colônia.

---

<sup>23</sup> Para Almeida (2021), o racismo é compreendido como uma forma sistemática de discriminação que se fundamenta através da raça, e que pode ocorrer intencionalmente ou através de práticas inconscientes, sendo sua concepção estrutural um avanço teórico uma vez que transcende ações individuais, sendo reproduzido nas relações institucionais que materializam as relações de poder, como resultado de uma estrutura social, de um modo de socialização.

Antes de a chegada da corte, as iniciativas educacionais ficavam a critério dos jesuítas, da igreja, forças armadas e de Portugal, sendo voltadas prioritariamente à catequização, “acultramento”, ao ensino das primeiras letras e algumas poucas escolas de formação profissional destinadas a públicos específicos, uma vez que, em geral, essa nova e velha elite aristocrática estudava ainda em Portugal. Ou seja, as diferenças em relação ao acesso à educação, ao direito à instrução e ao conhecimento são logo instituídas no Brasil colônia, refletindo o contexto social, político e econômico da época.

De acordo com Sampaio (1991) com a instalação da corte portuguesa, em 1808, começa a ser instituído no Brasil uma espécie de núcleo de ensino superior, uma vez que nesse ano são criadas as Escola de Cirurgia e Anatomia, em Salvador e no Rio de Janeiro, além da Academia da Guarda Marinha e em seguida, em 1810, a Academia Real Militar, também no Rio de Janeiro. Alguns anos mais tarde, mesmo com a conquista da independência política do país, o modelo de ensino superior não sofre grandes alterações, uma vez que permaneceu voltado para formação das chamadas profissões liberais tradicionais e dentro de uma estrutura escravocrata.

As legislações que marcaram o período do Império no Brasil apontam para criação de um sistema nacional de educação que garantiu, inicialmente, no artigo 102 da Constituição de 1824<sup>24</sup> a “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, ao tempo em que impedia a presença dos escravos nesse processo de escolarização. De acordo com o texto constitucional, a cidadania só era conferida aos/às negros/as na condição de ingênuos/as ou libertos/as.

A Lei de nº 15 de outubro de 1827<sup>25</sup> complementar a Constituição de 1824, cria as escolas de primeiras letras, consolidando o sistema educacional para os cidadãos brasileiros e instituindo a partir de então o direito das meninas a educação em escolas específicas para as mulheres. Nesse mesmo ano, a Lei de nº 11 de agosto de 1827<sup>26</sup> cria os cursos superiores de ciências jurídicas e sociais em São Paulo e Olinda.

---

<sup>24</sup> Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) . Acesso em: 08 de março de 2022.

<sup>25</sup> Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html) . Acesso em: 08 de março de 2022.

<sup>26</sup> Lei de criação dos cursos de ciências jurídicas e sociais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm) . Acesso em 08 de março de 2022.

O aspecto descentralizado do sistema educacional brasileiro, ainda embrionário, é estabelecido através do ato adicional<sup>27</sup> de 1834, que estabelece a instrução elementar e a educação secundária como responsabilidade das províncias, enquanto o ensino superior continuaria sendo atribuído ao governo central.

Durante o intervalo entre as Constituições de 1824 e de 1891<sup>28</sup>, entre o Império e a República dos Estados Unidos do Brasil, persistiu no país um sistema educacional excludente, tanto no que diz respeito à instrução elementar, como do ensino superior, voltados à manutenção e administração dos interesses da elite do país.

A permanência da escravidão até o final do século XIX foi o maior determinante do processo de exclusão educacional das pessoas negras, que em sua maioria não tiveram acesso, sequer à instrução elementar, ao chamado letramento. Em alguns estados, os/as negros/as, escravos/as, até mesmo os/as ingênuos/as ou libertos/as, eram proibidos de frequentar as escolas públicas, inclusive no horário noturno, conforme os estudos de Cunha (1999).

Costa (1989), ao descrever a Reforma de Couto Ferraz, de 1854, que instituiu a obrigatoriedade do ensino para crianças de 07 anos de idade, além da gratuidade do ensino primário e secundário da Corte, ressalta que essa reforma previa a exclusão dos/as negros/as, uma vez explicitava que nessas escolas públicas não seriam admitidos/as escravos/as.

Anos mais tarde, apesar da criação dos cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária, para “pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”, os escravos continuavam oficialmente excluídos de frequentar o período noturno, conforme a publicação do Decreto nº 7.031 de setembro de 1878<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> O ato adicional foi publicado através da Lei de nº de 12 de agosto de 1834. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2016%20DE%2012%20DE%20AGOSTO%20DE%201834.&text=Faz%20algumas%20altera%C3%A7%C3%B5es%20e%20addi%C3%A7%C3%B5es,12%20de%20Outubro%20de%201832](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2016%20DE%2012%20DE%20AGOSTO%20DE%201834.&text=Faz%20algumas%20altera%C3%A7%C3%B5es%20e%20addi%C3%A7%C3%B5es,12%20de%20Outubro%20de%201832). Acesso em 08 de março de 2022.

<sup>28</sup> Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso 08 de março de 2022.

<sup>29</sup> Decreto nº 7.031 de setembro de 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20do%20município%20da%20C%C3%B4rte>. Acesso 10 de março de 2022.

A abolição, seguida do processo de Proclamação da República (1889), não trouxe mudanças nas relações sociais brasileiras, uma vez que toda estrutura assimétrica em relação aos meios de produção e da raça se mantiveram estáticas, como destacado por Fernandes (2008). O sistema educacional apesar de passar por reformas, continuou conferindo à elite branca, a superioridade, enquanto as pessoas negras ficavam destinadas a condições sub-humanas de subsistência, ocupações menos valorizadas socialmente, trabalho precarizado e mendicância.

Segundo Teixeira (1969), com a Proclamação da República, em 1889, seguida da Reforma Benjamin Constant, ocorreu uma ampliação do ensino superior a partir da sua descentralização e autorização para a criação das instituições privadas, destinadas a quem pudesse custear essa modalidade de ensino, priorizando mais uma vez os interesses da elite agrária, branca, associados aos interesses da burguesia liberal do país, que levaria ao crescimento capitalista.

Com a influência do pensamento positivista na Primeira República, materializado através da laicidade, da obrigatoriedade e gratuidade da instrução básica, em 23 de setembro de 1909, através da assinatura do Decreto Lei nº 7.566<sup>30</sup>, pelo presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), foi instituído o ensino primário, profissional e gratuito, nas capitais, através das escolas de aprendizes, artífices.

A proposta era de uma escolarização mínima, voltada para o trabalho, para formação de uma mão de obra específica, mas que não vislumbrava grandes possibilidades de ascensão social conforme o texto legal:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o argumento 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 intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Parapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

De acordo com Cunha (2000), a aprendizagem dos ofícios, se desenvolvia antes dessa legislação, no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições específicas para os chamados “aprendizes”, enquanto os herdeiros da elite permaneciam acessando os cursos de maior prestígio social nas instituições de ensino superior.

Os anos que se seguiram, foram marcados pela tardia instituição das universidades que, de acordo com Sampaio (1991), reuniram as instituições existentes de ensino superior, introduzindo em sua lógica, a criação de um centro de ensino e propagação da ciência, dentro de um contexto que culminou com a criação do Ministério de Educação e da Saúde em 1930, e que apesar de ser uma sobreposição de modelos, institucionalizados de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas, representaram uma “democratização, ainda que relativa, do ensino superior brasileiro” (SAMPAIO, 1991, p.12-13).

Entretanto, essa relativa “democratização do ensino superior” sinalizada pelos estudos de Sampaio (1991) e do seu núcleo de pesquisa demonstra que essa expansão não envolveu a ruptura dos padrões de comportamento herdados do período escravocrata, consolidando as desigualdades sociais, educacionais e raciais também no período republicano, o que, conseqüentemente, contribuiu para perpetuar a condição de subalternidade e exclusão das pessoas negras.

Sobre isso, Cunha (1983) ao analisar o acesso ao ensino superior, coloca que este nível de ensino não era gratuito, apenas estudavam aqueles que poderiam arcar com os custos administrativos, reforçando ainda mais essa característica elitista:

O ensino superior brasileiro, como conhecemos, nasceu em princípios do XIX, no âmbito do Estado. Só no fim do século é que surgiram escolas profissionais particulares de ensino superior, na esteira da República proclamada por liberais de orientação positivista. Embora público(estatal), dos estudantes eram cobradas diversas taxas: pelas cadeiras cursadas, por inscrição nos cursos, pelos exames prestados, pela emissão de diplomas, e outras. O ensino público era, portanto, pago. Todas as constituições determinavam que a gratuidade fosse assegurada apenas ao curso primário. Essa praxe começou a mudar

em 1947, quando foram formuladas as constituições estaduais, na esteira da Constituição Federal promulgada no ano anterior. (CUNHA, 1983, p60-61)

Dessa forma, a população negra permanece excluída, à margem do processo de escolarização e, por conseguinte, do ensino superior desde a sua origem no Brasil, seja em virtude do acesso tardio à alfabetização e ao letramento, ou em virtude do acesso a uma escolarização mínima, condicionante para a ocupação de postos de trabalho menos valorizados, e à pauperização.

A importância desse resgate histórico aqui realizado, para uma melhor compreensão em relação às dimensões simbólicas e políticas que perpassam a luta pela real democratização do acesso à educação superior no Brasil é destacada por Portela Junior (2020), na discussão em relação ao processo de disputas que envolvem a implementação das cotas raciais no país:

O fato de termos recuado, em nossa exposição histórica, ao início do século XX, não é uma desconsideração das abordagens que postulam esse “início”, mas apenas um reconhecimento e uma sugestão analítica de que, para se compreender as demandas que levaram à concretização das políticas de ação afirmativa nos anos 2000, é necessário reconhecê-las como parte de uma luta antiga das organizações negras em prol da democratização do ensino – de uma luta em busca de acesso à educação formal de nível superior que lhe foi sistematicamente negada ao longo do século XX. Tendo observado essa dimensão, ou o tipo de dilema social que as ações afirmativas com recorte racial buscam responder, é que podemos de fato compreender tais políticas em toda a sua dimensão simbólica e política. (PORTELA JÚNIOR, 2020, p. 107)

Segundo o resgate histórico do autor, a luta pela integração das pessoas negras ao sistema educacional ocorre, inicialmente, através das reivindicações e organização inicial do Movimento Negro em torno da necessidade de alfabetização e letramento. Essas demandas, paulatinamente, vão ganhando força em relação às ações de formação social e ao pleito em relação a melhores condições de vida, em que pesem a necessidade da escolarização, da educação formal e o acesso a outros níveis de ensino.

Ainda segundo Portela Junior (2020), esse processo faz com que as primeiras organizações do que viria a ser o Movimento Negro, como a Frente Negra Brasileira (FNB), se destaquem nas ações educacionais para escolarizar as crianças, jovens e adultos, que com o passar dos anos, problematizam a necessidade de educação formal para inclusão do/a negro (a) na sociedade.

As discussões em relação à importância da educação, à problematização em torno da estrutura curricular, à formação de professores, ao combate ao

racismo, às práticas discriminatórias e à questão do acesso ao ensino superior, eram algo muito distantes dessa realidade no primeiro momento, uma vez que o/a negro(a) era ainda, em sua maioria, não alfabetizado(a) e as universidades eram praticamente restritas aos ainda herdeiros de uma aristocracia colonial, filhos dos primeiros industriais e dos comerciários emergentes.

Apesar de algumas reformas, o sistema educacional brasileiro seguiu sem grandes alterações em relação à elitização do ensino superior, nos anos que se sucederam, sendo o sistema federal de ensino instituído a partir de 1945, com a federalização de algumas universidades e oferta de gratuidade no ensino público como relatado por Cunha (1983):

Com a “federalização” de estabelecimentos particulares e estaduais (procedimento muito comum na formação das universidades nos anos 50), a gratuidade teve sua abrangência ampliada, até que o ensino público passou a ser sinônimo de ensino gratuito, embora não houvesse lei, decreto ou qualquer outro documento legal que transformasse aquela situação de fato em direito reconhecido. (CUNHA, 1983, p.61)

Para Sampaio (1991), os anos 60 foram considerados anos de expansão para educação, uma vez que em meio ao processo desenvolvimentista do país, possuir um diploma de ensino superior era praticamente a garantia de acesso a uma boa colocação no mercado de trabalho industrial emergente, o que impulsionava diretamente as transformações na educação que são materializadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Entretanto, segundo Cunha (1983) o que ocorreu nesse período foi uma expansão enviesada, via setor privado, que não pautou ou promoveu igualdade de oportunidades e a justiça social:

Mesmo não conseguindo acabar com as conquistas anteriores de gratuidade no ensino superior, os privatistas lançam mão de sinais de que seus argumentos ficaram mais fortes. À medida que o setor privado de ensino superior crescia, a partir de 1967, com o caminho aberto pelo Conselho Federal de Educação, configurava-se a situação que passou a ser pedra-de-toque de toda a argumentação dessa corrente de pensamento e empreendimento. Eram justamente os estudantes de renda mais baixa, inclusive os que precisavam trabalhar para sustentar a si e a suas famílias, que pagavam o ensino nas escolas particulares. O alunado do ensino público superior, particularmente o das instituições que ainda mantinham a gratuidade, apresentava o mesmo perfil das décadas 40 e 50, isto é, provinha dos setores de mais alta renda da das camadas médias, quando não da própria burguesia. Essa “injustiça” decorreu, de certo, da contenção do crescimento do ensino público, resultado da política de favorecimento do setor privado e da desobrigação do Estado para com a educação. Mas, a propaganda privatista dissimula e inverte os fatos, colocando essa “injustiça” como produzida pela gratuidade indiscriminada nas universidades públicas, a qual, se eliminada, poderia ajudar no financiamento de bolsas para estudantes nas escolas particulares. Assim, ficaria garantida a

igualdade de condições, não pela gratuidade, mas pelo pagamento direto ou financiado pela intermediação do setor bancário. Em nenhum momento essas pessoas, tão preocupadas com a justiça social, colocaram a hipótese da conquista da igualdade de oportunidades pela expansão do setor público e gratuito: pela criação de novos estabelecimentos e pela expansão dos existentes, expedientes não exageradamente custosos, como o da (re) abertura de cursos noturnos. (CUNHA, 1983, p.64)

Vale destacar que o debate em torno da justiça social e igualdade de oportunidades que se pautava nesse período histórico, não explicitava as questões raciais, apesar de não as excluir e o foco central era relacionado à desigualdade socioeconômica.

De acordo com Cunha (2014, p. 919), no primeiro semestre de 1968, as diversas manifestações estudantis que ocorriam no Brasil tinham como palavras de ordem em suas manifestações, “mais verbas e mais vagas para os cursos superiores públicos”. A discussão em relação às desigualdades raciais foi, aos poucos, ganhando adesão na agenda política com o fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU), na década de 70.

Outro aspecto que merece destaque é que os argumentos do setor privatista foram reformulados na atualidade, mas a propaganda e o perfil dos grupos e atores sociais que os defendem, segundo Cunha (1983), são os mesmos. Empresários da educação, setores empresariais interessados na redução do estado na economia, tecnoburocracia governamental – que visa a produtividade – e grupos religiosos que associam o ensino à influência ideológica.

Cunha (2004), ao analisar as tendências de desenvolvimento do ensino superior, coloca que os vínculos criados durante o período ditatorial entre mercado e estado formataram uma base política em relação à educação no país que permanece até a atualidade, justificando que:

Se o capital privado foi atraído para o ensino superior, por razões políticas e econômicas, durante os governos militares, sua rápida acumulação e os vínculos que criou na sociedade política permitiu-lhe uma autonomização daquela base inicial. Da mesma forma, inicialmente dependente do protagonismo político e ideológico da igreja católica, na luta contra o que entendia ser a ameaça de monopólio estatal da educação, o capital gerou seus próprios aparelhos políticos e ideológicos. (CUNHA, 2004, p. 802)

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, da Reforma Universitária, também formalizou os cursos profissionais superiores de curta duração, voltados para o atendimento das demandas de desenvolvimento do mercado local. De

acordo com Souza (2013), a crise da economia agravada nos anos seguintes não favoreceu, a princípio, a expansão dos cursos profissionais e tecnológicos nas instituições públicas, mas obteve destaque em relação à iniciativa privada.

Paralelamente a esse processo de expansão do ensino superior, para uma determinada classe que podia custear, a reorganização do Movimento Negro Unificado (MNU) da década de 1970, problematizava ainda as questões do analfabetismo e o acesso à educação formal básica, inserindo em sua agenda de lutas as reivindicações em relação à pauperização, racismo, discriminação e melhores condições de trabalho como apontado por Portela Junior (2020).<sup>31</sup>

Segundo o autor, diante dessa agenda política e das demandas educacionais que a antecediam, as questões referentes ao acesso ao ensino superior tinham menor relevância, ficando em segundo plano, secundarizadas.

Diante da nova conjuntura democrática do país, e como resultado das pressões do Movimento Negro, em relação à reprodução das desigualdades educacionais e raciais, o Estado passa a promover o debate de ações afirmativas educacionais visando, segundo Santana (2007, p.162), “desencadear um processo produtivo de identidades que superem os problemas advindos do racismo presente na sociedade brasileira e possibilite a construção de uma sociedade plural efetivamente democrática.

Apesar de secundarizadas, as reivindicações em torno de políticas públicas para democratização da oferta de educação superior foram fortalecidas durante esse processo de redemocratização do país, sendo legitimadas no texto constitucional e na legislação que a sucedeu, com a proposta de políticas de cunho universalista. A exemplo da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em de 20 de dezembro de 1996 que enfatiza a importância da tecnologia e dos seus princípios, desencadeando o aparato legal voltado para a oferta dos cursos superiores de formação profissional e tecnologia.

Nesse processo, a educação profissional e tecnológica passou a ser considerada também uma alternativa, uma espécie de diversificação da educação superior, sobretudo pela possibilidade de materializar a oferta dessa modalidade de ensino para os grupos historicamente excluídos e atendendo a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado, conforme exposto por

---

<sup>31</sup> O aprofundamento dessa discussão será realizado no tópico 3.2 quando analisaremos o contexto da influência para o surgimento das ações afirmativas de cotas étnico-raciais

Lima Filho (2011), ao discutir as desigualdades sociais e educacionais em relação às necessidades do mundo do trabalho.

A partir da década de 90, a expansão da educação superior, sua “democratização” e interiorização vão tonando-se realidade, em um conturbado cenário no qual, segundo Cunha (2004), são formatados programas de financiamento, linhas de créditos específicas para estudantes ingressarem nas instituições privadas e via reforma da educação profissional, que futuramente seria institucionalizada como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,<sup>32</sup> a qual deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Embora de maneira incipiente, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, institui-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) visando o desenvolvimento de políticas para valorização da população negra, através de Decreto em 20 de novembro de 1995<sup>33</sup>, revogado em 2019. De acordo com Santos (2014) ao fazer um balanço das ações afirmativas nos Governos de FHC e Lula, a era FHC, apesar de aprovar o Programa Diversidade na Universidade- (PDU)<sup>34</sup> não avançou na perspectiva de materialidade dessas ações:

Em realidade, apesar de o ex-presidente FHC afirmar que tinha uma “convicção antiga” contra as injustiças raciais, ele não avançou na proposição de ações voltadas para a promoção da igualdade racial na esfera da educação superior pública ou em qualquer outra área. Ao contrário do que noticiou a imprensa brasileira durante a Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e tolerâncias correlatas, realizada em 2001, a gestão de FHC não levou a cabo a efetivação das políticas de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras. (SANTOS, 2014, p.61)

Ainda de acordo com Santos (2014) na transição entre os governos FHC e Lula, os debates a respeito da inclusão das pessoas negras no ensino superior

<sup>32</sup> A Rede EPCT se constituiu a partir de instituições já existentes como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Universidade Tecnológica Federal e Colégio Pedro II, além das novas institucionalidades como as dos Institutos Federais (IF) criados a partir da adesão da reforma e da Lei nº 11.892 de 2008.

<sup>33</sup> Decreto de 20 de novembro de 2015. Disponível em: [<sup>34</sup> A Lei 10.558, de novembro de 2002, cria o PDU com o objetivo de promover estratégias de acesso acadêmico para grupos em vulnerabilidade social. Entre suas ações destaca-se a concessão de bolsas para pré-vestibulares. Disponível em:](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/antecedentes_a_2000/1995/dnn3531.htm#:~:text=DECRETO%20DE%2020%20NOVEMBRO,Negra%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%2C%20no,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 02 de abril de 2022.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

se tornaram acalorados e frequentes, principalmente com a implementação do sistema de cotas nas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em 2001, seguida da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2002 e pela Universidade de Brasília (UnB), em 2004.

Sobre a implementação do sistema de cotas da UnB, Santos (2014) nos diz que:

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal de ensino superior brasileira a aprovar o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em seu vestibular, em 6 de junho de 2003, e a implementá-lo no segundo semestre de 2004. Não somente isso, a UnB foi também a primeira universidade federal brasileira que começou a discutir a necessidade de ações afirmativas como políticas de combate ao racismo, quando essa instituição hospedou o seminário internacional Multiculturalismo e racismo, citado anteriormente. Como a UNEB, a decisão da UnB de implementar uma política de ação afirmativa para estudantes pertencentes a grupos raciais e étnicos discriminados foi por meio da sua autonomia universitária. Ou seja, a política de ação afirmativa da UnB foi aprovada pelos professores-membros do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Não havia, nesta época, nenhuma norma legal que obrigava as universidades públicas federais a implementarem políticas de ações afirmativas para estudantes negros, como a recentíssima Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (SANTOS, 2014, p.65)

Apesar das iniciativas de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), em direção à implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para o ingresso de estudantes negros/as, essas ações surgiam via autonomia universitária, não se caracterizando como uma política nacional, de acordo com Santos (2014).

No primeiro governo Lula, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, representa o resultado das lutas do Movimento Negro, ratificando o reconhecimento da desigualdade e discriminação racial no discurso oficial do Brasil, que é sinalizado a partir do governo FHC, e explicitando o compromisso do atual governo de promover ações de enfrentamento às questões raciais:

Essa situação injusta e cruel é produto da nossa história – da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social –, mas é também resultado da ausência de políticas públicas voltadas para superá-la. O Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais. Cabe a ele assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida. (BRASIL/SEPPPIR, 2003, p. 6).

Em certo sentido, mesmo com o compromisso firmado em relação às ações de promoção de igualdade racial, materializado através da Seppir, o

governo Lula, não avançou em relação à aprovação de uma política de cotas raciais para as instituições públicas de ensino. As ações do governo em relação às questões raciais e a democratização do ensino superior, materializaram-se através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>35</sup>; e da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Outra ação do governo Lula para expandir a educação superior, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008, que previa ampliação das vagas e abertura de cursos noturnos, associadas a medidas que vão do combate a evasão, à redução de custo e aumento do quantitativo de estudantes por docente.

Atualmente, o sistema federal de educação superior brasileiro é constituído pelas universidades e pela Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892 de 2008, que também se tornou no governo Lula, um instrumento para oportunizar inclusão educacional aos grupos historicamente excluídos. Ora em virtude da sua natureza que propõe a verticalização do ensino, ora pela oferta de cursos de menor periodicidade voltados para rápida absorção no mercado, essa nova institucionalidade tem um movimento crescente no país entre as duas últimas décadas, em virtude da sua infraestrutura reduzida, o que facilitou a sua interiorização, apesar da crise na educação ofertada pelo setor público, provocada pelas inúmeras reduções orçamentárias.

Durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, o processo de expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve prosseguimento, apesar dos ajustes orçamentários impostos pelo aprofundamento da crise política e do capital. É nesse contexto que a Lei nº 12.711/2012, é finalmente instituída, materializando-se enquanto produto das reivindicações do MNU, uma vez que visa possibilitar a inclusão de estudantes

---

<sup>35</sup> O PROUNI é um programa de ação afirmativa voltado para democratização do ensino superior, através da concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais, para estudantes da rede pública ou privada em vulnerabilidade social, estabelecendo também um sistema de cotas para estudantes autodeclarados/as negros/as ou indígenas. O programa foi criado através da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004, e institucionalizado na Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

historicamente marginalizados da rede pública, em vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas nas instituições de ensino superior públicas, através do sistema reserva de vagas. Também no governo da presidenta Dilma, a SEPPIR passa a integrar o chamado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da juventude e dos Direitos Humanos.

Após o impeachment contra a presidenta Dilma, a Lei de cotas é alterada pela Lei nº 13.409/2016, durante o mandato do presidente Michel Temer, para incluir as pessoas com a condição de deficiência no sistema de reserva de vagas, essa alteração reflete os resultados e efeitos da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de julho de 2015 e das mobilizações a respeito da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

Contudo, o processo de fomento de políticas públicas para inclusão das pessoas negras permanece gerando um debate sobre a sua constitucionalidade, ao mesmo tempo em que se mostra como uma estratégia no sentido de contribuir para atenuar a exclusão histórica da população negra, conforme é demonstrado nos dados publicados nos últimos anos, pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com os dados da PNP (2020), a Rede Federal de Educação Profissional possui 653 instituições, e em 2019, ofertou 10.888 cursos, efetivando 1.023.303 matrículas e disponibilizando 496.333 vagas nos diferentes processos seletivos por todo país. Foram, ao todo, 443.682 ingressantes e 203.612 concluintes nesse ano, entre os quais 92,82% encontravam-se nos Institutos Federais (IF), 3,59% nos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), 1,94% nas Escolas Técnicas Federais (ETF) e 1,66% no Colégio Pedro II, sendo a situação de matrículas da rede em curso a seguinte: 186.418 estudantes em fluxo e 50.994 retidos, 14.586 concluintes em fluxo e 2.686. integralizados.

No que diz respeito à classificação racial, dos 72,83% de estudantes matriculados respondentes desse critério, o que corresponde a 745.255 em números absolutos, encontra-se a seguinte disposição: 48,76% se autodeclararam como pardos (as), o que equivale a 363.365 em números absolutos; 38,22% como brancos(as), o equivalente a 284.848 em números absolutos; 10,85% como pretos(as), ou seja, 80.863 em números absolutos; e apenas 0,68% como indígenas, o equivalente a 5.099 estudantes.

Em relação à renda familiar, dos 56,12% declarantes: 29,92% possuem Renda Mensal Familiar Per Capita (RFP) de até 0,5 Salário Mínimo (SM); 25,92% possuem RFP entre 0,5 SM e 1SM; 18,28% informaram a RFP entre 1 SM e 1,5 SM; 13,02% declararam renda entre 1,5SM e 2,5 SM; e, 5,87% dos declarantes informaram uma renda per capita entre 2,5SM e 3,5SM.

Em que pese a relação entre raça e classe, mais de 50% dos estudantes que se autodeclararam negros/as concentram-se nas faixas de renda per capita entre 0 e 1 SM. Desses estudantes que se autodeclararam como pretos/as 34,27% apresentaram renda familiar per capita entre 0 e 0,5 SM e 28,51% entre 0,5 e 1 SM, ou seja mais de 62%. Entre os estudantes que se autodeclararam pardos/as o cenário não é muito diferente, 34,46% apresentaram renda de até 0,5 SM e 26,63% renda entre 0,5 SM e 1SM, representando cerca de 61,09%, em números absolutos implica em 186.642 estudantes respondentes nessa condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Vale destacar que a Plataforma ainda estabelece relação entre os dados de raça, classe e gênero.

No que diz respeito à situação específica dos cursos de ensino superior, aqui compreendidos como os cursos de graduação tecnológica, licenciatura e bacharelado, esses são ofertados em apenas 502 instituições, representando 2.237 do total de cursos, 291.814 matrículas da rede e onde são disponibilizadas, anualmente, 84.876 vagas para uma média de 817.742 inscritos, considerando o ano de 2019.

Desse contingente, em relação à classificação racial dos 74,17% de estudantes matriculados respondentes, o que corresponde a 216.437 em números absolutos, onde encontra-se a seguinte disposição: 47,46% se autodeclararam como pardos/as, o que equivale a 102.722 em números absolutos; 40,31% como brancos/as, o equivalente a 87.245 em números absolutos; 10,28% como pretos/as, ou seja, 22.249 em números absolutos; e apenas 0,57% como indígenas, o equivalente a 1.226 estudantes.

Em relação a renda familiar, dos 53,99% declarantes: 27,48% possuem Renda Mensal Familiar Per Capita (RFP) de até 0,5 Salário Mínimo (SM); 26,82% possuem RFP entre 0,5 SM e 1SM; 18,69% informaram a RFP entre 1 SM e 1,5 SM; e, 13,81% declararam renda entre 1,5SM e 2,5 SM.

Nesse recorte da educação superior, a concentração que diz respeito aos estudantes que se autodeclararam negros/as não sofreu alterações, a maioria

expressiva se manteve entre as menores faixas de renda per capita entre 0 e 1 SM. Dos estudantes que se autodeclararam como pretos/as 31,15% apresentaram renda familiar per capita entre 0 e 0,5 SM e 29,10% entre 0,5 e 1 SM. Entre os estudantes que se autodeclararam pardos/as o cenário também se manteve: 31,45% apresentaram renda de até 0,5SM e 27,16% renda entre 0,5 SM e 1SM, representando o quantitativo absoluto de 48.176 dos estudantes respondentes.

No IFPE *campus* Recife, campo empírico dessa pesquisa, a situação em relação à representação do acesso das pessoas negras não é muito diferente, uma vez que a maioria dos estudantes se autodeclararam como pardos/as. Dito isso, os 81,26% dos estudantes de curso superior respondentes, o que equivale a 2.601 estão assim distribuídos: 51,87% são pardos/as, o que equivale a 1.349 em números absolutos; 33,53% se autodeclararam como brancos/as, o equivalente a 872 matriculados; 12,73% se autodeclararam como pretos/as, 331 matriculados; e apenas 0,81% como indígenas, o equivalente apenas 21 estudantes.

Em relação à renda per capita familiar declarada, o cenário se agrava, uma vez que, 78,13% dos estudantes informaram rendas entre 0 e 0,5 SM; 10,52% entre 0,5 SM e 1 SM; 5,8% declararam uma renda entre 1,5 e 2,5 SM; e, os outros 5,41% informaram uma renda maior que 2,5 SM, ou seja, são mais de 80% de estudantes declarantes encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A concentração de pessoas negras que declararam renda per capita entre 0 e 1 SM mais que dobrou, ao se analisar as representações percentuais institucionais em relação as da Rede EPT.

Dos estudantes que se autodeclararam como pretos/as 73,33% apresentaram renda familiar per capita entre 0 e 0,5 SM e 13,33% entre 0,5 e 1 SM. Entre os estudantes que se autodeclararam pardos/as o cenário também se alterou, são 70,12% com renda de até 0,5SM e 15,38% renda entre 0,5 SM e 1SM, representando o quantitativo absoluto de 354 estudantes respondentes.

Paralelamente a essas informações, os dados sistematizados no relatório de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentam, atualmente, grandes avanços em relação à meta 12 referente à elevação das matrículas na educação superior, do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, no governo da Presidenta Dilma Rousseff,

que deu continuidade às políticas públicas para democratização do ensino superior iniciadas no governo Lula. Como exposto através dos dados da PNP, grande parte dos avanços significativos, em relação ao aumento de estudantes no ensino superior, são atribuídos à chamada expansão e interiorização da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No entanto, ao mesmo tempo em que os dados demonstram avanços em relação ao acesso da população negra à educação superior, a partir dos dados do IBGE de 2018 o país ainda registra a não superação do analfabetismo e as marcas da exclusão dos/as negros/as, que segundo o relatório, permanecem sub-representados/as nas instituições públicas de ensino superior, apesar de a implementação das políticas públicas educacionais que visam a promoção da equidade e a justiça em relação às desigualdades sociais e educacionais.

A erradicação do analfabetismo ainda figura na agenda política nacional como uma das metas prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024; e, apesar dos diversos programas voltados para atenuar esse problema, os dados mostram a sua prevalência entre os idosos/as, negros/as e em vulnerabilidade social, alavancando o reconhecimento da exclusão racial no país como foi sinalizado por Carneiro (2011):

As pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre as desigualdades raciais, especialmente por órgãos governamentais como Ipea, tem sido a principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros como um segmento com características específicas e desvantajosas em termos de inserção no país. Elas cada vez mais desautorizam as ideias consagradas em nossa sociedade sobre a inexistência de um problema racial. Questionam a simplificação de que o problema no Brasil é social e, e não racial. (CARNEIRO,2011 p.54)

Dados do relatório de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que 7% da população com 15 anos ou mais é considerada analfabeta, enquanto a taxa de analfabetismo absoluto é de 6,8%. Considerando o critério racial, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca, esse ano, eram analfabetas, e em contrapartida a esse dado, o percentual de pretos/as e pardos/as analfabetos/as nessa mesma faixa etária chega a 9,1%. Em relação ao segmento populacional, dos 60 anos ou mais, que representam 19,3% dos analfabetos do país, 10,3% são brancos/as, enquanto 27,5% são pretos/as e pardos/as, conforme apresentado no diagnóstico do IBGE.

De acordo com esse órgão, existe uma padronização entre os dados que demonstram desvantagem entre as pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação à taxa de subutilização da força de trabalho, desocupação e informalidade. As pessoas brancas representam 43,9 % da taxa referente à força de trabalho, enquanto a população preta e parda representa 54,9%.

Quando se coloca na balança a questão da desocupação, 34,6% são pessoas brancas, enquanto 64,2% são pretas e pardas; em relação à informalidade 34,6% são brancas e 47,3% são pretas e pardas, colocando na mesma balança a questão da subutilização da força de trabalho, 32,7% são referentes as pessoas brancas, enquanto a população preta e parda representa 66,1%, comprovando, estatisticamente, a discrepância entre as taxas representativas da população maior de 14 anos em relação a sua inserção no mercado de trabalho.

A taxa composta de subutilização total é de 10,2% de diferença entre brancos/as e pretos/as e/ou pardos/as, segundo o recorte por nível de instrução, refletindo, nitidamente, a histórica desigualdade racial e educacional brasileira. Ainda sobre o nível de instrução, a obrigatoriedade da educação infantil associada a programas sociais que tinham como contrapartida a frequência escolar, vem contribuindo para que se observe uma diferença menor referente à frequência escolar das crianças de 0 a 5 anos de idade, pretas e pardas, que aumentou de 49,1% para 53,0%, entre 2016 e 2018, como apontado no relatório de 2019.

O relatório também registra a não existência de diferença entre as crianças de 6 a 10 anos de idade brancas, pretas ou pardas nos anos iniciais do ensino fundamental que ficam entre 96,5% e 95,8%, o que já se modifica em relação aos/às jovens entre 18 e 24, faixa etária em que se identifica abandono escolar e o ingresso no mercado de trabalho, em que a taxa chega a representar 37,2%; e, em relação aos menores rendimento mensais per capita, 42,6% dos/as jovens pretos/as ou pardos/as, encontravam-se às margens do sistema escolar.

Destaca, ainda, o relatório do IBGE, que mesmo não alcançando a Meta 12 do PNE (2014/2024), o acesso ao ensino superior avançou, uma vez que a proporção de estudantes de 18 a 24 anos, pretos/as ou pardos/as, nesse nível de ensino, subiu de 50,5% para 55,5%, mas ainda abaixo da representação de brancos/as nessa mesma faixa etária que é de 78,8%, o que aponta para a importância das políticas educacionais inclusivas que segundo Oliveira e

Candau (2010), são pautadas pelo princípio da equidade em contraponto a uma lógica ocidental, eurocêntrica, ou seja, políticas que contemplem a hibridização cultural, articulando igualdade e diferença..

De acordo com Carneiro (2011), a exclusão claramente evidenciada nos péssimos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), pode ser atribuída ao foco do país em políticas universalistas, no que diz respeito à educação, não apenas em relação a universalização e obrigatoriedade de oferta do ensino fundamental, mas em relação a não compreensão das especificidades dos grupos sociais, historicamente excluídos. A autora considera essas Políticas como altamente contraditórias, visto que, historicamente, não ocorreu a devida equiparação em relação às condições de acesso da população negra, o que colabora diretamente com o processo de exclusão e manutenção dessa população à margem do sistema educacional:

O Estado brasileiro tem se esmerado em dar à educação o caráter universal, que ela sem dúvida, tem. No entanto, não é possível dizer que a população negra tenha se beneficiado exemplarmente desse princípio. Em outras palavras, os indicadores de educação demonstram limites dos argumentos estritamente favoráveis às políticas universalistas. Dados oficiais de 1997 assinalam que a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos era de 20,8% e da população branca, 8,4%. Para os negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca na mesma faixa de idade era igual a 84,7%. Todos sabem quanto, no mundo moderno, a educação constitui fator essencial para a formação da cidadania e qualificação profissional. No entanto, com esses índices é muito pouco provável que os negros/afrodescendentes tenham condições de competir em igualdade com a população branca. (CARNEIRO,2011 p.51)

As reflexões em torno do limite das políticas universalistas em educação e a necessidade de promoção de políticas específicas para a população negra, como anteriormente relatado, ganharam força a partir de meados dos anos 90, com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995). A repercussão das ações do Movimento Negro e suas articulações culminaram, ainda, com a III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, de Durban (2001), em que entre outros assuntos foi enfatizado, na sua pauta, a necessidade de condições igualitárias de acesso ao desenvolvimento da população negra, demandando ações políticas específicas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Nesse sentido, Carneiro (2011) destaca a urgência das políticas específicas em relação à igualdade e não discriminação, chamando atenção não

apenas para os valores éticos e morais de reconhecimento da indivisibilidade da pessoa humana, mas para a ordem econômica, uma vez que a exclusão das pessoas negras também vai repercutir na perda de ativos e na capacidade competitiva do país.

O debate em torno da promoção da igualdade racial no Brasil dá um novo tom à questão da expansão do ensino superior e democratização do seu acesso, a partir das reivindicações em torno das especificidades para alcançar a igualdade de oportunidades.

Essa expansão do ensino, que aconteceu em algumas fases da história brasileira, ocorreu em benefício de quem podia custear ou, ainda, determinada pelos pré-requisitos de disponibilidade de tempo de dedicação para os estudos e do mérito nos processos seletivos, contribuindo diretamente para manutenção de um viés elitista, dentro de uma estrutura social extremamente excludente.

Nessa estrutura, as instituições de ensino superior eram para poucos e não para todos, uma vez que eram excluídas as populações mais vulneráveis, diante da sua necessidade de ingresso no mercado de trabalho e das fragilidades no processo de acesso, permanência e êxito desde a educação básica.

Isto posto, é importante compreender o que significa, de fato, a democratização do acesso ao bem público da educação superior, reconhecendo inicialmente as instituições de ensino enquanto espaço de poder e sem perder de vista sua historicidade, uma vez que em diversas fases da história do Brasil, vivenciou-se uma expansão que ocorreu via incentivos financeiros de uma iniciativa privada, a qual advogava em favor e interesses próprios, fortalecendo, mais uma vez o viés elitista e excludente.

Democratizar a educação superior, compreende a abertura das instituições desse nível de ensino à diferença, ao acolher da diversidade epistemológica do mundo, na perspectiva de Santos (2011), que envolve processos que vão desde a descolonização dos currículos, a mudança nos processos pedagógicos e da relação entre instituição e sociedade, proporcionando uma verdadeira ecologia de saberes.

Nessa perspectiva, democratizar a educação superior no Brasil, sinaliza para um processo de intenção de ruptura de um viés elitista e de exclusão social

e étnico-racial, e que deve ser proporcionado através da oferta de uma educação de qualidade de e para todos, e que considere a interculturalidade.

O PNE (2014/2024), ao inserir a educação superior como prioritária para sociedade brasileira, no campo dos direitos sociais básicos, reafirma o papel dessas instituições de ensino como reflexo de uma sociedade democrática e multicultural, voltada às demandas sociais e que deve cultivar enquanto princípios, a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Após as reflexões sobre o resgate histórico em relação à educação superior e o processo de exclusão da população negra no Brasil, o próximo capítulo abordará a trajetória das ações afirmativas na educação superior, analisando-se o contexto de influência dessas ações.

#### **4 ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA: A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A análise da trajetória das ações afirmativas no Brasil, assim como a de outras políticas públicas, requer a compreensão do seu processo histórico de construção e implementação em meio às contradições da conjuntura política, econômica e social, que as influenciam, na medida em que há uma tensão que atravessa as lutas políticas entre os interesses do Estado e da sociedade civil.

Nesse sentido, a discussão entre o princípio da igualdade e o reconhecimento da diferença, proposta por Santos (2003), é central para compreensão da política de ações afirmativas, uma vez que perpassa a questão da reprodução e manutenção das desigualdades sociais e raciais, que foram arraigadas não apenas na sociedade brasileira, a partir de diferentes formas de dominação, de violência histórica, articulando colonialismo, capitalismo e patriarcado (SANTOS, 2016).

Para Chauí (2001) as relações sociais no Brasil conservam as marcas da sociedade colonial escravista, estruturada num modelo hierarquizado, de autoritarismo social que:

...opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas como inferioridade natural ou monstruosidade. (CHAUÍ, 2001, p.15)

Ainda segundo a autora, nessa estrutura social, são impostas a recusa das diferenças, como desigualdades, através de uma espécie de inferioridade naturalizada no que se refere aos/às negros/as e a outros grupos sociais, que apesar da natureza universal do direito, do princípio liberal de igualdade formal, dificultam a efetivação da cidadania e a prática democrática.

A natureza universal do direito (seja porque válido para todos seja porque, diferenciado, é reconhecido por todos) aponta para um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social entre o privilégio (das oligarquias) e as carências (populares); a dificuldade para instituir e conservar a cidadania. (CHAUÍ, 2001, p.13)

Nessa perspectiva, as cotas raciais e a sua contribuição enquanto estratégia para democratização do direito à educação superior no Brasil, emergem entre as tensões paradigmáticas da igualdade e da diferença, influenciadas pela conjuntura de redemocratização do país e como resultado das

lutas sociais do Movimento Negro, que as legitimaram nacionalmente, a partir de suas reivindicações relativas a políticas públicas que contemplassem as especificidades dessa população.

Diante disso, nesse terceiro capítulo serão apresentadas perspectivas teóricas que apontam reflexões sobre a tensão entre a igualdade e a diferença, a partir do processo de construção da política de ações afirmativas com recorte racial na educação superior.

#### 4.1 IGUALDADE E DIFERENÇA COMO CATEGORIAS BALIZADORAS DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS COM RECORTE RACIAL NO BRASIL

Abordar sobre a igualdade e a diferença enquanto categorias balizadoras da política de ações afirmativas com recorte racial, no Brasil, e como essas se relacionam com os direitos humanos, de acordo com Santos (2003, 2007, 2009 e 2010), implica, primeiramente, no reconhecimento dos processos históricos de construção da estrutura social, predominante na modernidade, que se estabeleceram através de um sistema hierárquico, contraditório, profundamente desigual e discriminatório, no que diz respeito ao discurso e à prática dos direitos.

O paradigma da igualdade, segundo Santos (2003, 2007, 2009 e 2010), instituiu-se a partir do apagamento, e/ou fragmentação cultural e política de identidades, sobretudo do hemisfério Sul, em detrimento de um padrão de hierarquização social que se originou em meio a processos de assimilação cultural, mas que, de fato, só foi questionado com o fortalecimento das lutas a favor da democracia e dos movimentos sociais em torno dos direitos coletivos, contra a discriminação e exclusão social, que emergiram nas últimas décadas.

Ainda de acordo com o autor, essas lutas sociais contra discriminação e exclusão social agregaram valor às diferenças, anteriormente negativadas, minimizadas e ou naturalizadas, dando-lhes visibilidade e considerando-as enquanto características identitárias, de valor único, que possibilitam não apenas a identificação individual, mas o sentimento de pertencimento de grupo, o que, conseqüentemente, fortalece a discussão em torno das políticas específicas.

O reconhecimento do direito à diferença e a conseqüente condenação de ideias e políticas que no passado o negara tem-se traduzido em múltiplas intervenções do Estado: ações afirmativas de vários tipos, quotas para mulheres, afrodescendentes e indígenas, revisão profunda da história dos países e dos programas e conteúdos educativos, reconhecimento e proteção de línguas não coloniais, direitos especiais

à terra e ao território, por vezes, no âmbito do reconhecimento da autodeterminação interna. (SANTOS, 2013, p. 80)

Nesse sentido, Santos (2013) afirma que as lutas sociais dão visibilidade às tensões e contradições das teorias em torno dos direitos humanos, demonstrando sua ambiguidade, em relação ao mero exercício de um papel regulatório e seu caráter emancipatório e revolucionário.

No que diz respeito às políticas específicas, na visão desse autor, destacam-se as tensões presentes entre o universal e o fundacional, o individual e o coletivo, entre a igualdade e o reconhecimento da diferença.

Sobre a tensão entre o universal e o fundacional, Santos (2013) faz uma reflexão sobre a legitimidade de ambos e a produção da exclusão, atribuindo a essa relação a origem do tensionamento existente entre a igualdade e a diferença, já que o universal surge de um localismo globalizado, que se propõe a replicar o padrão eurocêntrico, ocidental, no resto do mundo.

Com relação à tensão entre os direitos individuais e coletivos, o autor diz que:

Porque os direitos coletivos não entram no cânone originário dos direitos humanos, a tensão entre direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta dos grupos sociais que, por serem excluídos e discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos afrodescendentes dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays, das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre contestado e sempre em vias de ser revertido. (SANTOS, 2013, p.63)

Nesse sentido, a tensão entre os direitos individuais e coletivos, provoca a reflexão em relação aos processos históricos de dominação, ao mesmo tempo em que aponta Santos (2009), para a possibilidade de construção de uma política emancipatória dos direitos humanos, a partir do princípio da igualdade e do reconhecimento das diferenças, colocando que:

Embora na prática os dois princípios se sobreponham frequentemente, uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. Essas são as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de Direitos Humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes. (SANTOS, 2009, p.15)

A proposta de se reconhecer a diferença, ou de se reconhecer na diferença, dirige-se em torno de uma política emancipatória dos direitos

humanos, segundo Santos (2009); e propõe a ruptura com os processos de homogeneização e padronização cultural da sociedade capitalista, eurocêntrica, cristã, que negava e invisibilizava a importância das diferenças, a partir de um conceito abstrato de igualdade universal que contribuía com a manutenção de relações assimétricas de poder, uma vez que nem todos eram partícipes dessa igualdade.

De acordo com Santos (2010), a diferença agora em pauta, tem como mote a equidade, a especificidade, ou ainda a necessidade de materialização de uma igualdade que ultrapassasse os limites do hemisfério Norte, rompendo com os falsos ideais de um universalismo, a fim de oportunizar condições de igualdade, em um processo quase que redistributivo e de reconhecimento de outras culturas e saberes.

Ainda segundo Santos (2009, 2010 e 2016), as reivindicações em torno das políticas de promoção da igualdade étnico-racial, provocam uma revolução ao enfatizar as diferenças, reconceituando as lutas e trazendo uma nova concepção em relação à exclusão e à necessidade de se acolher a diversidade, não no sentido de transformar para tornar igual ao padrão, mas no sentido de propor um diálogo intercultural, baseado no reconhecimento das incompletudes e no respeito às diferenças.

Santos (1999, p.62) propõe que:

“Tanto ao negligenciarmos as diferenças, igualando os desiguais, quanto ao negligenciarmos a igualdade no que se refere aos direitos individuais, culturais e sociais de fazermos nossas próprias escolhas, estamos nos afastando das possibilidades de construção de uma sociedade democrática e multicultural”.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a proposta das ações afirmativas no Brasil, surge como alternativa de enfrentamento às desigualdades sociais e raciais, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pelos tratados internacionais que dizem respeito aos direitos humanos, que são ratificados pelo Brasil, materializando uma responsabilidade compensatória do Estado pela histórica dívida social perante às populações excluídas, especificamente a população negra, em virtude da escravidão, como afirmado por Zegarra (2005):

As políticas de ação afirmativa podem ser concebidas como a materialização das reparações que se propõem do ponto de vista ético como uma responsabilidade moral compensatória pelos danos ocasionados pela escravidão. Não propõem a utopia de “zerar o passado e começar de novo”, tampouco desconhecer que as consequências desse processo são irremediáveis. Esta posição identifica que as políticas em favor dos (as) afrodescendentes quase sempre serão insuficientes para se chegar a uma mudança estrutural.

Mas sustenta que os setores que se beneficiaram e acumularam riquezas às custas da escravidão têm a obrigação ética e moral de assumir a responsabilidade histórica que essas pessoas e suas gerações anteriores tiveram ao colocar os e as afrodescendentes na extrema pobreza e exclusão (ZEGARRA, 2005, p. 347)

Nesse sentido, as ações afirmativas com recorte racial entram na agenda política nacional a partir do reconhecimento das desigualdades e segregações historicamente constituídas, articulando-se a um conjunto de ações do Estado que são repressivas, em relação a todas as formas de discriminação, e valorativas, no sentido de promoção da igualdade.

Para as autoras Jaccoud e Beghin (2002, p.56), “As políticas de ações afirmativas são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social.”

Ainda de acordo com Jaccoud e Beghin (2002):

As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente. Note-se que as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.55)

Essas políticas repressivas, combatem o processo de marginalização de grupos sociais, enquanto as de natureza valorativas combatem as formas de racismo e o preconceito através do reconhecimento e da valorização da pluralidade, em que o “objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural”( JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.56).

As ações afirmativas com recorte racial, enquanto políticas públicas surgem para reduzir as lacunas, proveniente da ausência de políticas específicas que oportunizem a igualdade de condições para população negra brasileira, que conforme exposto por Munanga (2003), sofre as consequências discriminatórias de uma sociedade extremamente racista.

Nesse sentido, Munanga (2003) diz que raça:

É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os

conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003, p. 12)

O autor fundamenta seu pensamento a partir de uma concepção ideológica da raça, destacando a demanda por políticas específicas que venham primeiramente reconhecer a existência do racismo, efetivando o direito à diferença, uma vez que as práticas discriminatórias são constantemente reproduzidas através de uma narrativa eurocêntrica de dominação e colonização.

No que diz respeito às ações afirmativas educacionais com recorte racial, essas são consideradas essenciais para equidade, segundo Gomes (2017), uma vez que objetivam minimizar as desigualdades, que são vivenciadas cada vez que algum/a negro/a não consegue ter acesso às instituições de ensino, em virtude da vulnerabilidade socioeconômica, que influencia diretamente não apenas em seu ingresso, mas também na permanência nessas instituições. Essa vulnerabilidade, ao lado do processo de discriminação social e histórica, do racismo estrutural, em relação à população negra, reflete-se diretamente nos indicadores sociais, não apenas em relação ao acesso, mas à retenção e à evasão desses estudantes<sup>36</sup>.

As tensões paradigmáticas, presentes entre a igualdade e a diferença perpassam as ações afirmativas com recorte racial, não apenas em relação às questões identitárias, vinculadas a um padrão branco e eurocêntrico, mas relacionadas à questão da regulação e emancipação dos corpos negros, em virtude dos privilégios mantidos pela “casa grande”, mesmo com o fim da escravidão no Brasil, conforme Gomes (2017), uma vez que as oportunidades não foram igualmente distribuídas.

De acordo com Santos (2013), a implantação das ações afirmativas e a adoção do sistema de cotas compõe uma das dimensões da “revolução

---

<sup>36</sup> Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), ano base 2019, indicam uma taxa de evasão total em relação às matrículas do IFPE de 13,37% e de 26,40% retidos. No *campus* Recife, a taxa de evasão nos cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados chegou a um total de 19,57%, e de 19,70% retidos.

democrática intercultural” do sistema educacional brasileiro, uma vez que a partir delas, o país sinaliza avanços em relação à justiça histórica, cultural e consequentemente social, relatando o autor algumas das conclusões de Luis Fernando Martins da Silva sobre o tema:

“2 - A atual adoção de políticas de ação afirmativa por parte dos órgãos governamentais brasileiros é um duplo produto: de um lado, é resultado da pressão historicamente exercida pela comunidade negra e demais segmentos sociais excluídos e, de outro, configura um resultado de um contexto caracterizado por grandes mudanças externas e internas. Foi apenas nos dois governos presididos por Fernando Henrique Cardoso e por Luis Inácio Lula da Silva que se oportunizou a implantação de ações afirmativas e cotas.

3- Compete ao Estado o papel crucial de corretor das desigualdades historicamente urdidas e sedimentadas, uma vez que o Estado é o detentor da chamada violência legítima. No caso, as políticas de ação afirmativa têm uma função ético-pedagógica nas relações inter-raciais. (SILVA, 2010 p. 242 apud SANTOS, 2013, p. 82)

Como destacado pelo autor, no Brasil, a articulação, o engajamento e a mobilização do Movimento Negro nas lutas sociais, abriram espaço para outros segmentos sociais historicamente excluídos, não apenas nas ações afirmativas, mas ampliando as lutas e favorecendo a inserção e intersecção de outras pautas, que, gradativamente, veem ganhando espaço na agenda política do país.

Apesar dos avanços jurídicos e políticos em relação às ações afirmativas com recorte racial, inúmeras resistências se apresentaram, principalmente em relação à implementação do sistema de cotas, da reserva de vagas nas instituições educacionais públicas de ensino superior, sobretudo as que dizem respeito aos aspectos raciais.

Essas resistências, levaram ao Supremo Tribunal Federal (STF) um questionamento em relação a sua constitucionalidade, em relação ao princípio da igualdade dentro de uma concepção universalista. Entretanto, a pertinência dessas ações foi decidida em unanimidade pelo STF, uma vez que a Constituição Federal (1988) respalda ações que proíbem práticas discriminatórias, ao tempo que admite práticas que promovam condições de igualdade.

Contudo, é registrado ainda na década de 80, na efervescência das lutas pela redemocratização do país, o Projeto de Lei nº 1.332 de 1983 do Deputado Federal Abdias do Nascimento<sup>37</sup>, pautando já naquele momento, a

---

<sup>37</sup> O projeto de Lei nº.1.332 de 1983 caracterizava-se enquanto ação compensatória em relação as desigualdades étnico-raciais, através da implementação de um sistema de reserva de 20% das vagas para pessoas negras em seleções públicas, também previam bolsas de estudo e incentivos tanto no setor público, como privado, através da contratação de pessoas negras.

implementação de ações compensatórias em relação às desigualdades étnico-raciais. O projeto não obteve êxito e foi arquivado pelo Congresso à época, mas a movimentação política em relação ao reconhecimento das diferenças, a promoção da igualdade de oportunidades, equidade e justiça social resistiram, romperam os silêncios e se fortaleceram diante do contexto de lutas suscitadas pela democracia no país.

As ações afirmativas com recorte racial – especificamente a política de cotas raciais na educação superior pública – foram sancionadas apenas em 2012, vinte nove anos depois da submissão do Projeto de Lei nº1.332 de 1983, o que significam de acordo com Santos (2013, p.80), um importante avanço do Estado brasileiro sobre a o direito à igualdade e o reconhecimento da diferença, na perspectiva de uma “revolução democrática do sistema educativo de ensino”.

#### 4.2 DO SILENCIAMENTO À RESISTÊNCIA: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA O SURGIMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS RACIAIS NO BRASIL

Os açoites e mordanças do período de escravidão não foram, e não são suficientes para conter a resistência e o potencial revolucionário do povo negro no Brasil. Apesar de as situações de violência e opressão que forçaram o silenciamento e até o plano de branqueamento da população negra no país, as ações de resistência e enfrentamento encontravam estratégias para lutar e gritar, não apenas a favor da liberdade, mas contra as desigualdades, opressão e discriminação históricas.

A partir desses gritos, a trajetória de lutas sociais relacionadas à questão do/a negro(a) na sociedade brasileira não é linear, assim como a trajetória dos direitos humanos que segundo Santos (2013) avança e retrocede, provocando, por vezes, uma revisão histórica para promover o reconhecimento de direitos.

Esses avanços e retrocessos não ocorrem como fatos isolados. Eles são direcionados por uma série de disputas, de acordo com Portela Júnior (2020), que ocorrem em diversos níveis e relações de poder estabelecidas e formam o

que Ball e Bowe (1992), conceituam dentro do ciclo de políticas, como contexto de influências.

O contexto de influência, segundo Ball e Bowe (1992), envolve a participação de diversos atores sociais, num processo de disputas de poder, que vai da definição em relação à inserção ou não na agenda política de um determinado problema público, ao resultado em relação às tomadas de decisão favoráveis as suas ações e ou omissões. As ações que podem ser visibilizadas, ou não, também devem ser consideradas nas análises das políticas públicas, pois significam uma conjuntura desfavorável, com pouco impacto na balança de negociações que envolvem diferentes instâncias e escalas de poder.

Esse processo de negociações envolve o peso dos diferentes interesses dos grupos sociais estabelecidos, sua repercussão em relação às lutas sociais, movimentos sociais, partidos políticos, agências internacionais, grande capital, necessidade de recursos a serem empreendidos, na tentativa de articular, consensualmente, a ação ou omissão do Estado, e conceder legitimidade às políticas públicas.

De acordo com Ball (1994) tanto contexto da influência, como o contexto de produção de texto, articulam essas relações de poder, complementando-se, uma vez que o texto de uma política sinaliza os grupos sociais e os interesses que tiveram mais força no campo da disputa.

Nesse sentido, apreender o contexto de influência para o surgimento da política de ações afirmativas com recorte racial implica no desfazer do mito da democracia racial brasileira, conforme exposto por Fernandes (2008), reconhecendo que os processos de colonização e escravidão, legitimaram através da violência, desigualdades sociais e raciais, e influenciaram diretamente na ausência e na construção de políticas públicas para população negra.

Na primeira fase da história do país, como apontado Nascimento (1980), mesmo com as rebeliões do povo negro, a articulação política que influenciava tanto o período colonial, como imperial no Brasil, não eram favoráveis, no que diz respeito à compreensão da cidadania das pessoas negras.

Apesar de essas ações de insurgência, quilombismo, definido por Nascimento (1980) como forma de resistência coletiva ao genocídio negro(a), suas influências, isoladamente, não foram suficientes em relação aos interesses políticos e, principalmente econômicos, dos grandes proprietários do país, o que

levou o Brasil a ser o último do continente americano a registrar, de fato, a abolição.

A abolição ocorreu sob as influências da resistência negra, mas contou com a influência da condenação internacional em relação ao trabalho escravo, seu peso em relação à economia, bem como, com o apoio das associações abolicionistas. Vale destacar que apesar de abolida a escravatura, não foram garantidas à população condições dignas e cidadania, o que contribuiu com o processo de construção das desigualdades sociais e raciais do país.

Essa lógica em relação ao contexto de influências que levou ao processo de abolição é aqui relatada na intenção de demonstrar que seus reflexos e efeitos reverberaram por séculos e que o processo de construção de outras políticas públicas em relação às questões raciais foram semelhantes, contando não apenas com o protagonismo, mobilização e resistência do Movimento Negro, fundamental ao processo, mas percebendo o quanto a articulação e o apoio político de outros atores sociais, bem como o apoio de um cenário internacional que se contrapunha às práticas desumanizadoras e à base racista da economia brasileira corroboraram com esse processo.

Assim como o racismo é entendido por Munanga (2003) como um processo dinâmico, as ações de resistência do Movimento Negro ou Movimentos Negros evoluíram de acordo com a conjuntura, colocando as estratégias de luta também em movimento, no sentido de positivar o/a negro (a), e indo de encontro aos estereótipos herdados do período colonial.

É nesse sentido, segundo Gomes (2017), que o chamado “Movimento Negro educador” propõe a subversão da ordem através da educação, enxergando o seu papel transformador, a partir da sua potencialidade de provocar reflexões em relação às desigualdades educacionais, sociais e raciais.

Foi em virtude desse potencial transformador da educação, que as políticas de ações afirmativas, com recorte racial, foram reivindicadas pelo Movimento Negro, a fim de viabilizar a descolonização dos currículos para desconstrução das relações assimétricas estabelecidas, combater o racismo, bem como promover o ajuste e correção em relação a não representatividade das pessoas negras nas instâncias de poder, como as instituições de ensino superior.

Vale destacar que a educação sempre esteve na pauta do Movimento Negro, seja em relação ao acesso à escolarização formal, como em relação às

iniciativas e práticas de valorização e transmissão dos saberes não formais e ancestrais.

A partir da década de 70, o Movimento Negro ganha força, tornando-se protagonista, em conjunto com outras organizações da sociedade civil, nas lutas que culminaram com o processo de redemocratização do país. A reabertura política e a emergência das garantias constitucionais na década de 80, já são percebidas enquanto grandes transformações na realidade brasileira, no que tange aos princípios da igualdade, equidade e não discriminação. Entretanto, de acordo com Gomes (2017), as ações afirmativas – cotas raciais e sociais, e a proposta de ensino descolonial surge de modo tímido na década seguinte e logo se depara com o racismo estrutural e conflitos que influenciam o contexto social e político na tentativa de pôr em xeque a sua legitimidade.

Legitimidade essa que foi conquistada a partir da pressão política, das reivindicações e mobilização do Movimento Negro e da Sociedade civil, que deram visibilidade sobretudo às demandas referentes às questões socioeducacionais, como a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, que ocorreu em 1995, e que de acordo com Santos (2013), abriu o espaço para o debate em relação às reivindicações históricas do Movimento Negro, entre elas, as ações afirmativas, influenciando na inserção dessa temática na agenda política e governamental.

Ainda no que diz respeito a essa teia de influências em relação às ações afirmativas brasileiras, a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, e todo o seu processo de mobilização contribui para realização de um debate amplo de nível internacional centralizado na questão racial, o que a tornou marco em relação às demandas do Movimento Negro de acordo com Portela Júnior (2020).

A Declaração de Durban propõe estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva e, entre essas, são ressaltadas as seguintes:

107. Destacamos a necessidade de se desenhar, promover e implementar em níveis nacional, regional e internacional, estratégias, programas, políticas e legislação adequados, os quais possam incluir medidas positivas e especiais para um maior desenvolvimento social igualitário e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, inclusive através do acesso mais efetivo às instituições políticas, jurídicas e administrativas, bem como a necessidade de se promover o acesso efetivo à justiça para garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade de vida para todos, sem discriminação;

108. Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação. (DURBAN, 2001, p. 32-33)<sup>38</sup>

O compromisso assumido, internacionalmente, pelo Brasil, em relação à Conferência, influenciou o contexto político através do debate que passou a ser realizado, nacionalmente, a respeito da justiça histórica e cultural, de acordo com Santos (2013):

...o Brasil, conheceu, a partir de 2003, um significativo avanço jurídico-político. Se dele decorrem transformações drásticas reais na sociedade, é ainda uma questão em aberto. Uma coisa é certa, qualquer que seja seu âmbito, as transformações ocorreram primeiro na lei e só muita lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e as subjetividades. Mas é inequívoco que está em movimento a construção de um espelho novo onde o Brasil do XXI se quer olhar, um Brasil mais justo e mais diverso, apostado em considerar a justiça histórica e cultural como parte integrante da justiça social. (SANTOS, 2013, p.80)

Apesar de a efervescência dos debates da época e a pressão política, o governo de FHC avança ao reconhecer a existência da discriminação racial em relação às pessoas negras, incorporando as questões raciais discursivamente em suas principais ações, mas não avança na execução de políticas afirmativas com recorte racial, as quais permaneceram no plano simbólico ao longo de seus dois mandatos, conforme exposto por Santos (2014):

Apesar de acolher as demandas supracitadas, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) não levou a efeito iniciativas concretas que fossem capazes de incluir a população negra no ensino superior público: nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao Congresso Nacional brasileiro. Nenhuma ação mais arrojada surgiu no horizonte do possível, embora, para alguns autores brasileiros, as políticas de ação afirmativa para a população afro-brasileira tenham sido iniciadas na administração FHC (1995 a 2002). (SANTOS, 2014 p.51)

---

<sup>38</sup> III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em março de 2020.

Mesmo com a institucionalização do Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), via decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, criação do Programa de Diversidade na Universidade (PDU), e da apropriação do debate em relação à questão étnico-racial, em virtude da aproximação com o MNU via GTI, a política de cotas raciais nas instituições públicas de ensino superior não foi efetivada na gestão FHC.

Nos anos seguintes, as ações afirmativas com recorte racial foram fortemente influenciadas pela vitória do partido dos trabalhadores nas eleições presidenciais que se seguiram, tendo como aporte institucional no governo do Presidente Lula, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) que estreitou, ainda mais, o diálogo entre governo e o Movimento Negro, além de efetivar a inserção na agenda política nacional de ações referentes à promoção da igualdade racial, como a aprovação das Leis de nº 10.639 de 2003, nº 11.096 de 2005 e nº 12.288 de 2010 (PORTELA JÚNIOR, 2020).

Ainda no ano de 2004, o governo do Presidente Lula, inicia um processo de introdução da política de cotas raciais em âmbito nacional, com a criação do PROUNI, através da MP nº213/2004, seguida da sua institucionalização via Lei nº11.096 de 13 de janeiro de 2005. O programa concede bolsas de estudo nas instituições privadas de ensino superior, a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, introduzindo a reserva de vagas para estudantes com deficiência e autodeclarados/as negros/as.

A despeito do cenário em nível nacional, algumas instituições de ensino superior públicas, institucionalizaram, via exercício de sua autonomia universitária, programas que incluíam a reserva de vagas, fomentando ainda mais o debate entre os intelectuais, movimento estudantil, comunidade acadêmica, sociedade civil e a mídia.

As polêmicas em relação às cotas raciais estavam centradas, segundo Munanga (2001), em discussões que tratavam desde o abandono de alguns países em relação ao sistema de cotas; a indefinição do negro brasileiro, enquanto identidade, em virtude do processo de miscigenação e embranquecimento; no “estigma” de ser cotista em relação ao paradigma da competência e do mérito; e na precarização, sucateamento e ausência de investimentos no ensino público.

Não obstante a tensão social envolvendo a pertinência e a sua constitucionalidade, as cotas raciais, são nacionalmente institucionalizadas no governo da Presidente Dilma Rousseff, através da Lei nº 12.711 de 2012, sendo alteradas pelo dispositivo de Lei nº 13.409 de 2016, a fim de contemplar as pessoas com deficiência, já no governo do Presidente Michel Temer.

As disputas político-ideológicas, as implicações sociais e os acontecimentos nacionais e internacionais que antecedem à implementação das cotas raciais no país, conforme exposto por Portela Júnior (2020), envolvem identidades que são construídas por atores sociais que representam a conjuntura social e o contexto histórico marcado pelas resistências.

Essas disputas, segundo Heringer (2018), não apenas impulsionaram as cotas raciais, incluindo-as entre as estratégias políticas de democratização da educação superior, mas problematizaram a questão do ensino público no Brasil, sua relação com as questões raciais, e a vulnerabilidade social, demandando ações de assistência estudantil que visem a permanência, e não evasão dos cotistas.

Embora o contexto de influências fosse considerado favorável em virtude da aprovação das Leis que antecederam as cotas, diante das relações assimétricas de poder, vivenciadas no país, o percurso de aprovação desses dispositivos legais, foi bastante conturbado, sempre encontrando forte oposição política no Congresso, o que resultou em ajustes em relação ao processo de construção dos textos que serão discutidos no próximo capítulo.

## 5 POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO

A construção dos documentos norteadores, que institucionalizaram a política pública de cotas raciais, enquanto ação afirmativa no Brasil, deu seus primeiros passos num conturbado cenário de reorganização política, sob as influências internas e externas, de um contexto sócio-histórico marcado pelo processo de ratificação de Convenções e Tratados Internacionais pelo país, e pela resistência e protagonismo do Movimento Negro Brasileiro.

De acordo com Ball (1994), as influências internas e externas são perceptíveis numa política elaborada, uma vez que os contextos que compõem o ciclo político são indissociáveis e ocorrem simultaneamente. Dessa forma, o texto que oficializa a política de cotas raciais reflete todo caminho percorrido para sua institucionalização.

Segundo Mainardes (2006), o texto não é apenas um mero instrumento legal, um documento orientador escrito, sua sistematização e forma expressam os discursos políticos e reivindicações predominantes na época, ou seja, o contexto de influência que perpassa sua construção.

Nesse sentido, para analisar o contexto da produção do texto é necessário, não apenas considerar o discurso predominante no instrumento legal, que é evidenciado pelos seus artigos e incisos aprovados, mas compreender a existência de uma correlação de forças no seu período de institucionalização, o contexto de influência, que é expressado, muitas vezes, através dos vetos no documento final, geralmente motivado por inconstitucionalidade e ou contrariedade ao interesse público.

No processo de produção do texto da política de cotas raciais, prevaleceram os discursos e argumentos em relação às desigualdades sociais, raciais e educacionais que dizem respeito ao acesso das pessoas negras ao ensino superior público, o que corroborou para o processo de ateste de sua constitucionalidade. O documento conduzido a aprovação, teve apenas com um veto presidencial.

O veto<sup>39</sup> do artigo 2º do texto da Lei 12711 de 2012 tem como justificativa a contrariedade do interesse público em virtude da proposta de adoção do critério de coeficiente de rendimento enquanto forma de acesso para instituições públicas, sobretudo por conta do debate existente em torno da meritocracia e diante do processo de consolidação do ENEM, conforme exposto na mensagem Presidencial nº385 de 2.012, publicada no Diário Oficial da União em 30.08.2012:

"Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação. *Parágrafo único.* As instituições privadas de ensino superior poderão adotar o procedimento descrito no *caput* deste artigo em seus exames de ingresso."

**Razões do veto**

"O Coeficiente de Rendimento, formado a partir das notas atribuídas ao longo do ensino médio, não constitui critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota." (BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Veto)

Vale destacar que o documento enfatiza a escuta realizada com os seguintes atores: Ministérios da Educação, do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Advocacia-Geral da União, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretária Geral.

A aprovação da política de cotas raciais na educação superior pública, praticamente três décadas após a submissão do Projeto de Lei nº1.332 de 1983, de autoria do então Deputado Abdias do Nascimento, demonstra o quanto perdurou a perspectiva dicotômica entre as argumentações que defendem as cotas para promoção da igualdade racial e as que consideram as mesmas como uma política discriminatória no que diz respeito à raça.

Tais argumentos foram explicitados em audiência pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2010, (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2009, 2010) que democratizou a discussão através da participação de 38 expositores e, entre esses, foram incluídos intelectuais, especialistas em relação à temática e representações da sociedade civil organizada. Além disso, a

---

<sup>39</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Veto. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-veto-137504-pl.html> . Acessado em 15 de abril de 2022.

audiência ocorreu com o objetivo de fornecer elementos para a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, do Partido Democratas e sobre o Recurso Extraordinário (RE) nº 597285.

Constitucionalmente aprovadas, as cotas raciais são legitimadas e institucionalizadas através da Lei de nº12.711 de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.284 de 2012<sup>40</sup> que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de nível superior, estabelecendo o sistema de reserva de vagas:

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

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

~~Art. 2º As universidades públicas deverão selecionar os alunos advindos do ensino médio em escolas públicas tendo como base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio de média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação.~~

~~Parágrafo único. As instituições privadas de ensino superior poderão adotar o procedimento descrito no caput deste artigo em seus exames de ingresso."~~(VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, LEI 12.711, 2012)

Como instrumento normativo complementar a Lei n.12.711 de 2012, o Ministério da Educação publicou a portaria nº18 de 2012, detalhando o processo de implementação do sistema de reserva de vagas em âmbito nacional, e os prazos para a adoção da reserva de vagas pelas instituições de ensino superior públicas:

Art. 17. As instituições federais de ensino que ofertam vagas de educação superior implementarão, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto nesta Portaria.

§ 1º Até que sejam integralmente implementadas as reservas de vagas de que trata esta Portaria, os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas e que não forem selecionados terão assegurado o direito de concorrer às demais vagas.

§ 2º Após a integral implementação das reservas de vagas, as instituições federais de ensino poderão estabelecer regras específicas acerca do disposto no § 1º deste artigo.

<sup>40</sup> Decreto nº 7284 de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm) . Acesso em: 02 de julho de 2021.

Art. 18. As instituições federais de ensino que, na data de publicação desta Portaria, já tiverem divulgado editais de concursos seletivos, promoverão a adaptação das regras desses concursos, no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 19. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.  
BRASIL, Portaria nº18, 2012)

Embora institucionalizadas através da Lei de nº 12.711 de 2012, as cotas raciais foram condicionadas aos estudantes oriundos de escola pública com renda per capita inferior ou igual a 1,5 SM, refletindo no texto aprovado os discursos relativos ao paradigma entre raça e classe e a necessidade de se estabelecer esse indicador de eficiência na perspectiva das desigualdades sociais, educacionais e raciais dessa política pública. O Decreto nº 7.284 de 2012, que regulamenta a Lei, detalha as condições para reserva de vagas:

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita** ; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º :

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de

certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**. (BRASIL, Decreto 7.284, 2012).

Além de detalhar os critérios condicionantes da reserva de vagas, o Decreto nº7.284/2012, regulamenta o funcionamento da reserva de vagas, sendo posteriormente complementado pela portaria nº18 do MEC no que diz respeito aos conceitos que perpassam os critérios, orientando a memória de cálculo que deve ser aplicada pelas instituições e em seguida normatizando como será o processo de preenchimento dessas vagas.

Vale destacar que essas normas, regulamentam percentuais mínimos para reserva de vagas, ficando a critério das instituições a ampliação da política, mediante autonomia universitária, assim como a adoção de sistemas de autodeclaração no caso dos estudantes pretos e pardos, indígenas, e estabelecimento de procedimentos de avaliação socioeconômica necessários para a confirmação de classificação e preenchimento das vagas reservadas.

A alteração da política de cotas, através da Lei de nº 13.409 de dezembro de 2016, realizada para incluir a reserva de vagas das pessoas com deficiência nos cursos de técnico de nível médio e superior nas instituições federais de ensino, ocorreu após a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, e em atendimento às demandas das organizações defensoras dos direitos das pessoas com deficiência e em prol à educação inclusiva. A alteração vai adequar os artigos. 3º, 5º e 7º da Lei de nº12.711 de 2012, passando o art.3º a vigorar com a seguinte redação:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, Lei nº 13.409, 2016)

Com a alteração da Lei, o Decreto de nº 9.034 de 2017<sup>41</sup> e a portaria nº 9<sup>42</sup> do Ministério da Educação são publicados a fim de adequar a normatização existente, incluindo as pessoas na condição de deficiência, enquanto mais uma categoria no sistema de reserva de vagas.

A política pública de cotas estabelece ainda em seu texto, a sua revisão, após o período de 10 anos de sua aprovação, o que segundo o Decreto de nº 7.284 de 2012, alterado pelo Decreto de nº 9.034, será uma das funções do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nessas instituições:

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto. (BRASIL, Decreto 7.284, 2012).

Às vésperas do período de revisão dessa Lei, conforme previsto nos seus dispositivos legais, o contexto de influências internas e externas indica o não esgotamento do debate em relação à pertinência e avaliação das cotas, sobretudo as que propõem a promoção da igualdade racial.

---

<sup>41</sup>Decreto de nº 9.034 de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm#art1) . Acesso em 12 de março de 2022.

<sup>42</sup> Portaria nº 09 do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf> . Acesso em 12 de março de 2022.

Atualmente, a perspectiva dicotômica sobre as ações afirmativas, especificamente de cotas raciais, vem se conservando em meio aos acontecimentos, que vão desde um processo de polarização da sociedade brasileira, de ataques à democracia, ao desmonte e extinção da Seppir pelo governo ilegítimo do presidente Michel Temer.

Contudo, a política de cotas raciais antes de ser materializada nas instituições de ensino superior, a partir da aprovação dos dispositivos internos que normatizam sua implementação, passa por um processo que envolve para além do cumpra-se a Lei, os contextos de influência interna e externa, e o contexto da produção do texto, que no caso das instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implica ainda na consolidação da sua nova institucionalidade, que será discutido no próximo tópico que compõe esse capítulo, a partir da experiência do IFPE.

## 5.1 COTAS RACIAIS NO IFPE: DO PROCESSO DE ADESÃO À ELABORAÇÃO DO TEXTO

O processo percorrido para construção da atual política que regulamenta oficialmente as cotas raciais no IFPE, através da Resolução CONSUP<sup>43</sup>/IFPE N<sup>o</sup> 033/2020<sup>44</sup>, tem como marco a aprovação da Resolução CONSUP/IFPE N<sup>o</sup> 041/2013<sup>45</sup>, que estabelece o sistema de cotas na instituição e fixa o percentual de cotas para ingresso de estudantes oriundos de Escolas Públicas do Território Nacional, nos Cursos oferecidos nos *campi* do IFPE, revogando as Resoluções CONSUP/IFPE N<sup>o</sup> 037/2012<sup>46</sup> e N<sup>o</sup> 051/2012<sup>47</sup>.

---

<sup>43</sup> De acordo com o Regimento do CONSUP do IFPE, o Conselho Superior é o órgão máximo da instituição, e possui caráter consultivo e deliberativo, integrando sua estrutura básica. O Regimento do CONSUP/IFPE está disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/regimento-interno-consup-ifpe.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2021.

<sup>44</sup> Resolução CONSUP/IFPE n<sup>o</sup>33/2020 do IFPE. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Dropbox/My%20PC%20\(DESKTOP-UQVB9JP\)/Downloads/resolucao332020homologaareolucaoadreferendumno252019.pdf](file:///C:/Users/DELL/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-UQVB9JP)/Downloads/resolucao332020homologaareolucaoadreferendumno252019.pdf). Acesso em 05 de abril de 2021.

<sup>45</sup> Resolução CONSUP/IFPE n<sup>o</sup> 41/2013 do IFPE. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/sistema-de-cotas.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

<sup>46</sup> Resolução CONSUP/IFPE n<sup>o</sup>37/2012 do IFPE. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-037-2012-sistema-de-cotas.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

<sup>47</sup> Resolução CONSUP/IFPE n<sup>o</sup>51/2012 do IFPE. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-051-2012-ad-referendum-aprova-cota-social.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

A produção do texto da atual política iniciou ainda em de 2019, com a criação da Comissão de Reformulação da Resolução CONSUP/IFPE nº 41/2013, através da Portaria nº 0484/2018-GR e com a publicação da Resolução Nº 25/2019<sup>48</sup> que revogou essa Resolução, via *ad referendum*.

Analisando os contextos de influência e produção do texto da política de cotas raciais no IFPE, é importante retomar alguns aspectos relatados no primeiro capítulo dessa dissertação, que dizem respeito ao detalhamento do campo empírico da pesquisa, uma vez que sua organização administrativa atual, apenas toma forma a partir da Lei de nº 11.892 de 2008, com a criação da Rede Federal a e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, promove a integração de instituições autônomas administrativamente, como Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), suas Unidades Descentralizadas, Pesqueira e Ipojuca, e as Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão.

Essa nova identidade organizacional, demanda da gestão central, da Reitoria, inicialmente um trabalho de integração do ponto de vista jurídico-administrativo, que requer inclusive a criação e consolidação de um regimento que não apenas unifique os campi, mas que atenda suas especificidades, sobretudo regionais, e demandando a criação de um Conselho Superior em substituição ao Conselho Diretor, e outras instâncias administrativas - deliberativas.

Nesse sentido, mesmo com a existência de reserva de 50% das vagas no CEFET- PE, desde 2007, para estudantes das escolas públicas estadual e municipal, no IFPE, o marco administrativo legal das cotas raciais é registrado apenas em 2013, em virtude da publicação da Resolução CONSUP/IFPE nº 41/2013.

Vale destacar, ainda, que com a expansão da Rede EPCT e a inclusão dos *campi* Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, foi publicada a Resolução CONSUP/IFPE nº 06/2010 ad referendum, que estabelecia o sistema

---

<sup>48</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº25/2019. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2019/resolucao-25-2019-revoga-ad-referendum-a-resolucao-041-2013-e-implementa-reservas-de-vagas-para-ingresso-de-estudantes.pdf> . Acesso em 05 de abril de 2021.

de cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas da rede estadual ou municipal, homologada pela Resolução CONSUP/IFPE nº14/2010<sup>49</sup>.

Apesar disso, no ano de 2012, na Reunião Ordinária ocorrida no mês de maio, o IFPE aprova a Resolução CONSUP/IFPE nº 37/2012, regulamentando o sistema de cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas do Território Nacional, em todos os cursos oferecidos nos *campi* do IFPE.

Ainda no ano de 2012, visando compreender as especificidades e a tradição das escolas agrícolas que compõe o IFPE, a instituição aprova a Resolução CONSUP/IFPE nº 51/2012<sup>50</sup>, *ad referendum*, em agosto de 2012, autorizando a inclusão de uma sub cota de 25%, dentro do percentual de 50% das vagas destinadas à cota social, para estudantes oriundos do campo que optem por cursos de vocação agrícola. Essa Resolução é homologada ainda no mesmo ano, através da Resolução 63/2012<sup>51</sup>, pouco antes da aprovação da Lei nº 12.711 de 2012.

Os contextos de influência e produção do texto que antecedem a Resolução CONSUP/IFPE nº041/2013, aprovada em agosto de 2013, demonstram o direcionamento institucional favorável às cotas sociais, a questão do fortalecimento e inclusão dos estudantes oriundos de escolas públicas e do campo nos cursos de vocação agrícola, ao mesmo tempo em que demonstram a não adoção do recorte racial anterior à publicação da Lei de cotas.

A partir da Resolução CONSUP/IFPE nº041/2013, o IFPE resolve:

Art. 1º. Fixar em 50% (cinquenta por cento) a reserva de vagas por curso/turno nas diversas modalidades de ensino deste Instituto, nos exames de seleção, para alunos oriundos de Escolas da Rede Pública do Território Nacional nos Cursos Oferecidos nos Campi do IFPE.

§ 1º. Para os efeitos do disposto na Lei nº 12.711/2012, no Decreto nº 7824/2012, na Portaria Normativa nº 18/2012 e nesta Resolução, considera-se escola pública, a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do art. 19, da Lei nº 9.394/1996.

§2º. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco reservará, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos e superiores, por curso e turno, o mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham

---

<sup>49</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº114/2010. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2010/14.pdf> . Acesso em 05 de abril de 2021.

<sup>50</sup> Resolução CONSPU/IFPE 51.2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-051-2012-ad-referendum-aprova-cota-social.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2021.

<sup>51</sup>Resolução CONSPU/IFPE 63.2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-063-2012-homologa-a-res-051-2012-ad-ref-que-autoriza-a-sub-cota-de-25-por-cento-a-estudantes-do-campo-dentro-a-cota-de-50-por-cento-a-estudantes-de-escolas-publicas.pdf> . Acesso em 10 de abril de 2021.

cursado, integralmente o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, conforme o caso, em Escolas da Rede Pública do Território Nacional, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, será reservada aos autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas.

III – Os outros 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

IV - proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da Instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada aos autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas. (IFPE, Resolução CONSUP. 41/2013).

Essa Resolução regulamenta a Lei nº 12.711 de 2012, materializando as cotas raciais no IFPE. Além dessa medida, a Resolução mantém através da autonomia institucional, a adoção da sub cota para estudantes oriundos do campo que optem pela vocação agrícola:

3º. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco adotará como ação afirmativa, no percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas destinadas a ampla concorrência, a inclusão da sub cota de 25% (vinte e cinco por cento) de vagas destinadas a estudantes de Escolas da Rede Pública do Território Nacional oriundos do campo, os quais optem por curso de vocação agrícola. (IFPE, Resolução CONSUP. 41/2013).

Essa trajetória para adesão das cotas raciais no IFPE, construída a partir dos documentos institucionais aprovados pelo CONSUP, possibilita a análise do contexto da influência interna e externa e da produção do texto. Enquanto influências internas percebe-se a construção de uma nova institucionalidade a partir de estruturas organizacionais pré-existentes.

Paralelamente, a efervescência do contexto externo em relação às questões raciais, que marcaram o final da década de 90 e a primeira década dos anos 2000, enquanto influências externas, o processo de discussão das cotas raciais torna-se secundário no IFPE.

A instituição vive inicialmente um processo de transição de identidade, optando pela manutenção das cotas sociais, que já funcionavam no organograma das estruturas organizacionais que a integram, ao mesmo tempo em que deflagra as eleições para essa nova institucionalidade e se organiza enquanto Reitoria.

Além disso, os relatórios institucionais de gestão<sup>52</sup> do período de 2010 a 2013, registram a realização de diversos fóruns e ou comitês de debate para aprovação de documentos institucionais, que vão desde o Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política de Assistência Estudantil e documentos organizadores dos cursos, nos *campi*.

A nova identidade institucional tem como missão para além da formação profissional, científica e tecnológica, o compromisso com a prática cidadã, voltada para formação humana e desenvolvimento sustentável, conforme previsto no PDI (2009/2014):

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidade, com base na indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, p.20, 2009)

O PPPI (2010), homologado através da Resolução CONSUP/IFPE 044/2011<sup>53</sup>, menciona as cotas para inclusão de todas as classes sociais e a necessidade de implementar ações tanto do ponto de vista de qualificação docente para atender aos/às estudantes cotistas, como os/às com a condição de deficiência, incluindo ações que viabilizem a permanência e o êxito desses/as estudantes. Entretanto, prevalece no texto uma perspectiva universalista do direito à educação, tendo em vista que os documentos analisados enfatizam a garantia do direito dos/as estudantes oriundos de escola pública, mas não constam nos textos homologados, elementos que problematizem aspectos mais específicos das questões raciais.

Conforme relatos das atas das reuniões realizadas nesse período, os registros em relação à problematização do “paradigma da igualdade” passaram a ser fortemente questionados a partir do aumento da representatividade dos cotistas, seu fortalecimento dentro do movimento estudantil e conhecimento das suas diferentes demandas, via assistência estudantil. Esse processo se deu ao mesmo tempo em que eram realizadas discussões sobre a curricularização e foi fomentado através dos componentes curriculares da formação geral, que visam

---

<sup>52</sup> Ver Relatórios de gestão 2010, 2011, 2012 e 2013. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/@busca?SearchableText=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o>. Acesso em 15 de abril de 2021.

<sup>53</sup>Resolução CONSUP/IFPE nº44/2011. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2011/44.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

a discussão para além do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os *campi* e do fórum das licenciaturas.

O movimento de consolidação da identidade institucional do IFPE, associado ao movimento de efervescência e problematização das questões raciais no Brasil influenciaram a instituição que internamente vivenciava o fortalecimento das discussões sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena; a reestruturação do currículo em relação aos componentes da formação geral; ampliação e oferta dos cursos superiores em outros *campi*; ampliação da demanda pelos programas de assistência estudantil, pelos estudantes autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas; formação e consolidação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que dialogam com as questões raciais; execução do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (IIIFMEPT)<sup>54</sup>, capitaneada pelo IFPE em 2015; e, inserção das políticas de acompanhamento das ações afirmativas nos mecanismos de avaliação institucional, que culminam para institucionalização do Neabi através da Resolução CONSUP/IFPE nº 45/2015.

Através do Neabi, as ações de aproximação da instituição com os povos indígenas são fortalecidas, inicialmente via Coordenação de Políticas Inclusivas, em virtude da gestão sistêmica dos Núcleos de inclusão da PROEXT, bem como coordenação da execução dos projetos das Caravanas de Extensão. O projeto da Caravana tinha como proposta aproximar o IFPE das comunidades, levando pela primeira vez uma ação institucional sistêmica do IFPE, com representação de vários *campi* para o território do povo Xukuru em Cimbres<sup>55</sup>, em 2016 e para o território Fulni-ô<sup>56</sup>, em 2017.

Esse movimento interno crescente é adensado institucionalmente, via participação dos gestores do Neabi das Assembleias do Povo Xukuru em Pesqueira, ampliação do quantitativo de estudantes indígenas e aproximação com movimentos sociais. A Coordenação de Extensão Rural, que anos depois se tornou Coordenação com os Povos do Campo, também passa a articular

---

<sup>54</sup> Ver relatório IIIFMEPT com o tema Diversidade, Cidadania e Educação. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/anais-fmept-2015/relatorio-geral-fmept-2015.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

<sup>55</sup> Ver vídeo sobre a Caravana de Extensão 2016. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/videos/colecao-de-videos-para-editorias/caravana-de-extensao-ifpe-2016-xukuru-de-cimbres-pesqueira-pe>. Acesso em 30 de abril de 2021.

<sup>56</sup> Ver notícia sobre a Caravana de Extensão 2017. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/caravana-de-extensao-chega-a-aguas-belas>. Acesso em 30 de abril de 2021.

parcerias institucionais junto aos povos quilombolas e outros movimentos da sociedade civil organizada que são interrelacionados ao campo, institucionalizando junto a Comissão de Vestibulares um movimento de busca ativa, através da divulgação dos processos para ingresso na instituição.<sup>57</sup>

As coordenações de políticas inclusivas e com os povos do campo são vinculadas a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) em nível sistêmico, mas possuem representações nos *campi*<sup>58</sup> via portarias internas.

A PROEXT do IFPE, conforme exposto no seu regulamento geral, tem entre suas atribuições a promoção e interação transformadora entre a Instituição e outros setores da sociedade, através da execução das áreas temáticas propostas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária e em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Regulamento Geral<sup>59</sup> dessa Pró - Reitoria aprovado através da Resolução CONSUP/IFPE nº 61/201, estabelece em seu artigo 3º:

Art. 3º. A Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco fundamenta-se no conceito de Extensão como atividade acadêmica articulada ao Ensino e à Pesquisa, e visa atender às demandas sociais existentes, buscando intercâmbio e parcerias nas diversas áreas temáticas que atualmente constituem como prioridades estratégicas nacionais, regionais e locais para a Extensão e, assim, contribuir para a qualificação de suas atividades, para a formação cidadã e para o Desenvolvimento Social do Nordeste do Brasil. (IFPE, p.2, 2014)

Com o fomento do debate institucional interno em relação às questões raciais e à educação inclusiva, adensado ao contexto externo de aprovação da Lei nº 13.409, mesmo no apagar das luzes de 2016 para inclusão das cotas para o segmento das pessoas com deficiência, o IFPE, presentemente formado pelos *campi*: Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Jaboatão dos Guararapes, Igarassu, Ipojuca, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Vitória de Santo Antão e Recife,

---

<sup>57</sup> Ver FALCAO, A. P. S. T. ; Cavalcanti, A. M. B. ; Praeiro, Carlos Henrique Valério ; FERNANDES, E. R. M. ; Dantas, Marcelo Wanderley . Extensão do IFPE: Entre história e memória. In: Régia Lúcia Lopes; Renato Tannure Rotta de Almeida. (Org.). 10 anos de extensão na Rede Federal de Educação Profissional. 1ed.Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora IFF, 2021, v. 1, p. 231-236. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/16130/13274>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2021.

<sup>58</sup> Ver Relatórios de gestão 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/@@busca?SearchableText=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o> . Acesso em 15 de abril de 2021.

<sup>59</sup> Resolução nº61/2014. Disponível em <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/regulamento-geral-da-extensao-no-ifpe.pdf> . Acesso em 18 de abril de 2021.

inicia um processo de diálogos para adequação e ajuste do seu sistema de reserva de vagas.

Nesse mesmo período, enquanto contexto externo, o país ainda vivencia um processo de afronta a sua democracia<sup>60</sup>, de aprofundamento da polarização não apenas política, mas da sociedade, como já exposto por Chauí (2008, p.25): “a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes, bloqueando a instituição e a consolidação da democracia.”

Paralelamente a essas influências, a reserva de vagas chega também a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* do IFPE, a partir da aprovação da Resolução CONSUP/IFPE 46/2017<sup>61</sup>, aprovada em conformidade com a Portaria Normativa nº13 do MEC, sinalizando o avanço das discussões sobre as cotas raciais na instituição.

Nesse diapasão, o processo dialógico de atualização da política institucional de cotas ganha visibilidade e é operacionalizado através da criação da Comissão de Reformulação da Resolução CONSUP/IFPE nº 41/2013, que estabelece a reserva de vagas e fixa o percentual de cotas para ingresso de estudantes nos cursos oferecidos nos *campi*/polos do IFPE (Portaria nº 0484/2018-GR). A comissão consolida em seus trabalhos, o movimento crescente institucional proposto no plano da gestão em relação ao reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, o fortalecimento das discussões em função das políticas educacionais mais específicas, originando a alteração e adaptação do texto da política de cotas.

O Processo nº23294.007837.2018 – 64, que propõe a atualização da política de cotas, foi aprovado pela Resolução CONSUP/IFPE nº 25/2019<sup>62</sup> *ad referendum*, e em seguida homologado através da Resolução CONSUP/IFPE nº 33/2020<sup>63</sup>, que entre seus avanços amplia a reserva de vagas de ingresso na

---

<sup>60</sup> Sobre isso ver Levitsky e Ziblatt (2018), Como as democracias morrem.

<sup>61</sup> Resolução CONSUP/IFPE 46/2017. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2017-1/resolucao-46-2017-aprova-a-politica-institucional-de-aco-es-afirmativas-nos-programas-de-pos-graduacao-do-ifpe.pdf> . Acesso em: 16 de setembro de 2021.

<sup>62</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº 25/2019. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2019/resolucao-25-2019-revoga-ad-referendum-a-resolucao-041-2013-e-implementa-reservas-de-vagas-para-ingresso-de-estudantes.pdf> . Acesso em 12 de outubro de 2021.

<sup>63</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº 33/2020. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-33-2020-homologa-a-resolucao-ad-referendum-no-25-2019.pdf> . Acesso em 12 de outubro de 2021.

instituição para estudantes oriundos de escola pública, de 50% para 60%, conforme o seguinte texto:

Art. 6º O IFPE reservará, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores, por curso e turno, o mínimo de 60% (sessenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino fundamental ou o ensino médio (conforme o caso) em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita;

II Serão reservadas aos candidatos que, no momento da inscrição, autodeclararem-se pretos, pardos ou indígenas 62,40% (sessenta e dois vírgula quarenta por cento) das vagas que trata o inciso I do art. 6º, correspondente ao somatório da população de pretos, pardos e indígenas do estado de Pernambuco, conforme dados obtidos no Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

III Serão reservadas aos candidatos que comprovarem a sua condição de pessoa com deficiência 9,86% (nove vírgula oitenta e seis por cento) das vagas reservadas aos candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e das vagas reservadas aos candidatos que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas, percentual correspondente ao somatório das pessoas com deficiência na população do estado de Pernambuco, conforme dados obtidos no Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 7º O IFPE adotará como outra ação afirmativa, no percentual de 40% (quarenta por cento) das vagas destinadas à ampla concorrência, a inclusão da reserva de vagas de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de escola pública oriundos do campo que optarem por curso de vocação agrícola. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 33, 2020)

O texto em tela passou por um longo processo de debates, na comissão, junto as Pró – Reitorias, Colégio de Dirigentes e CONSUP, em virtude da necessidade de análise dos impactos dessa ampliação de quantitativo, numa conjuntura de enxugamento dos gastos públicos evidenciada a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>64</sup>, uma vez que esse público alvo, demandaria também uma ampliação de programas voltados para sua permanência e êxito no IFPE.

O texto aprovado da política também manteve as cotas voltadas para o público do campo, dispondo ainda sobre as condições para concorrência das vagas reservadas, memória de cálculo, normatizando o preenchimento das vagas e conseqüentemente a matrícula.

Além desses avanços a política institui uma comissão permanente para avaliação da reserva de vagas:

---

<sup>64</sup> A Emenda Constitucional nº 95/2016 interferiu diretamente nos investimentos em educação a partir de um novo regime fiscal proposto para o país nos próximos 20 (vinte) anos.

Art. 15. A Reitoria instituirá uma Comissão Permanente para Avaliação da reserva de vagas estabelecida nesta Resolução.

Art. 16. A Comissão, em regime de colaboração com os campi e a Diretoria de Educação a Distância (DEaD), promoverá, anualmente, a avaliação do ingresso de estudantes por meio da reserva de vagas nos cursos oferecidos nos campi e polos de Ensino a Distância do IFPE, com o objetivo de:

I - avaliar a efetividade do disposto nesta Resolução;

II - propor ações para a melhoria do acesso, permanência e êxito dos estudantes que ingressaram por meio da reserva de vagas;

III - zelar pelo cumprimento da missão institucional. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 33, 2020)

Na trajetória apreendida a partir da análise documental, é possível identificar a articulação entre os contextos de influências internas e externas que subsidiaram a construção e produção do texto da política de cotas no IFPE, desde a sua adesão às cotas raciais em 2013, até o processo de reformulação com vistas a um processo contínuo de análise, monitoramento e avaliação, sinalizado através do status permanente da Comissão de Avaliação instituída na Resolução CONSUP/IFPE nº 33/2020.

A criação da Comissão Permanente para Avaliação e o indicativo de sua composição multicampi no texto da nova política representa, não apenas a necessidade de um processo contínuo e democrático de avaliação, mas a articulação entre as fases, dos contextos do ciclo da política, uma vez que de acordo com Ball (1994), os contextos que compõem o ciclo político não se esgotam em uma determinada etapa, pois estão interligados.

Nesse diapasão, os contextos de influência e da produção do texto, em que a política de cotas raciais no IFPE foi fomentada, mediante disputas e embates, reverberam na sua inserção na agenda política institucional, na sua operacionalização e conseqüentemente em seus resultados e efeitos, o que será evidenciado no próximo capítulo, onde serão introduzidas as discussões em relação aos contextos da prática e dos resultados e efeitos.

## **6 O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: A INTER-RELAÇÃO DOS CONTEXTOS NO PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO IFPE**

A análise do processo de implementação da política de cotas raciais no IFPE, nos contextos de influência, da produção de texto, da prática e dos resultados e efeitos, de forma articulada, aponta para a compreensão da configuração desta política nessa Instituição, não apenas nos processos de acesso dos/as cotistas autodeclarados (as) negros (as), mas na condução institucional em relação a sua permanência e êxito acadêmico.

De acordo com Ball (1994), os contextos da prática e dos resultados e efeitos ocorrem a partir da operacionalização das políticas, da sua validação em contato com a realidade local, sendo durante esse processo potencialmente apontadas as necessidades de ajustes e adaptações institucionais, que podem implicar, conseqüentemente, na reformulação da política a partir do seu acompanhamento e análise de desempenho.

Segundo Mainardes (apud Ball e Bowe 1992, 2006, p.53), “o ponto - chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Ou seja, o texto de uma política educacional vai sendo moldado no decorrer do tempo através da prática, em que “podem ser produzidos efeitos e conseqüências” (ibidem, p.53) que acarretem mudanças importantes na proposta original, uma vez que seu formato vai se ajustando em decorrência das adaptações impostas pelas realidades locais e pelo surgimento de novas demandas que emergem a partir da participação de novos atores sociais, como os profissionais que estão na ponta executando a política, gestores locais, além dos próprios usuários, através do controle social.

As articulações entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática incidem nos resultados e efeitos iniciais da política, promovendo ajustes no campo da organização e estrutura institucional, embasadas por circunstâncias que desencadeiam, muitas vezes, a necessidade de correções de fluxo, para em seguida possibilitar o mensurar de seus impactos ou efeitos finais em conformidade com seus objetivos. A compreensão dessas dimensões das políticas públicas culminou para o

desenvolvimento dos contextos dos resultados e efeitos, e da estratégia política de Ball (1994,2006).

Ball (2004), reforça a importância de se observar as diferenças, as especificidades locais, as resistências que vão surgindo na arena da prática e dos discursos que emergem durante o processo de implementação e que podem ou não impulsionar, a partir do delineamento de conflitos e da verificação de seus resultados e efeitos, a recontextualização de uma política educacional.

Sobre isso, Mainardes (2006), com base na teoria de Ball e Bowe (1992) pondera que é no contexto dos resultados ou efeitos, que as políticas são analisadas, conseqüentemente avaliadas no que dizem respeito aos seus impactos gerais e objetivos específicos:

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. (MAINARDES, 2006, p. 54).

Assim, para compreender a política de cotas no IFPE a partir da aplicação do ciclo de políticas é necessário analisar essa política para além da perspectiva do acesso à instituição, relacionando a mesma com aspectos da permanência e êxito, considerando as inter-relações entre os contextos que compõe seu ciclo.

No que diz respeito ao processo de acesso nos cursos superiores do IFPE, a Organização Acadêmica (OA) aprovada pela Resolução CONSUP/IFPE 22/2014, alterada pela Resolução CONSUP/IFPE 12/2016<sup>65</sup>, dispõe:

Art. 23 A admissão aos Cursos Superiores do IFPE poderá ser feita mediante processos seletivos de:

I - exame Vestibular aberto aos candidatos egressos do Ensino Médio ou similar;

II - adesão ao Sistema de Seleção Unificado – SiSU;

III - aproveitamento da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

IV - ingresso extra Vestibular, conforme Edital específico;

V - outras formas previstas na Lei.

---

<sup>65</sup> Resolução CONSUP/IFPE 22/2014. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-de-ambito-geral> . Acesso em 16 de setembro de 2021.

§ 1º O Exame Vestibular aos Cursos Superiores será regulamentado em Edital.

§ 2º A documentação a ser exigida para a matrícula nos Cursos Superiores constará do Edital de Matrícula publicado pelo IFPE. RESOLUÇÃO Nº 15/2016-CONSUP.

§ 3º Poderá inscrever-se no Processo de Seleção para Ingresso Extra Vestibular, regulamentado em Edital específico:

I - estudante desvinculado do IFPE por jubramento que tenha ultrapassado o período de integralização máxima do seu curso;

II - portador de diploma em curso de graduação, reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, de qualquer Instituição de Educação Superior; III - portadores de diploma em Curso de Graduação do exterior revalidado no Brasil. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 22, p. 11 e 12, 2014)

Como previsto na OA (2014), tanto o processo seletivo de vestibular, quanto o processo de efetivação da matrícula, são regidos por editais específicos, o que possibilita ajustes e adaptações em relação à estrutura diversificada dos 16 *campi* do IFPE e EaD.

O edital do vestibular disponibiliza informações em relação ao processo de inscrição, seleção, além do detalhamento dos cursos, das vagas disponíveis, funcionamento do sistema de cotas e cronograma. Quanto ao edital de matrícula, este informa sobre os documentos comprobatórios necessários para efetivação da matrícula, assim como os documentos complementares no caso dos candidatos que optam pelo sistema de cotas, e o cronograma de matrícula por *campi* com as vagas disponíveis e EaD, além de informações sobre a reclassificação e seus prazos, no caso do não preenchimento das vagas, e em relação aos documentos que serão necessários anexar, como: os modelos de termos e autodeclarações determinados para cada seleção.

Com a aprovação do último texto da política de cotas na instituição em 2020, o cálculo da reserva de vagas passou a ocorrer da seguinte forma: 60% das vagas são destinadas a candidatos/as egressos/as da escola pública e 40% para ampla concorrência. Após esse corte, o percentual de vagas da escola pública é subdividido em dois subgrupos, o primeiro subgrupo engloba os candidatos com renda inferior ou igual a 1,5 SM per capita e o outro independe da renda. Ambos os subgrupos de egressos/as da escola pública, são subdivididos entre os candidatos que se autodeclararam como pretos, pardos e indígenas ou não, considerando-se a proporção populacional do IBGE, que no caso de Pernambuco é de 62,4%

pretos, pardos e indígenas. Em seguida, ambos os subgrupos são novamente subdivididos a fim de contemplar as pessoas com deficiência em conformidade com o IBGE, como ilustrado na Cartilha de Informações ao candidato (2021.1).

Figura1. Cálculo do Sistema de Cotas



Fonte: Cartilha de informações ao candidato 2021.2. Disponível em [https://cvest.ifpe.edu.br/ingresso2021\\_2/arquivos/CARTILHA%20DE%20INFORMA%C3%87%C3%95ES%20AO%20CANDIDATO%202021-2.pdf](https://cvest.ifpe.edu.br/ingresso2021_2/arquivos/CARTILHA%20DE%20INFORMA%C3%87%C3%95ES%20AO%20CANDIDATO%202021-2.pdf).

Vale destacar, conforme explícita a ilustração, que a reserva de vagas para os cursos de vocação agrícola é subtraída das vagas da ampla concorrência.

No que diz respeito a estrutura e fluxo institucional referentes ao processo de acesso, é importante destacar que os editais sobre o ingresso são acompanhados por comissão interna designada pelo/a Reitor/a do IFPE através de portaria, sendo a comissão acompanhada pela Pró-Reitoria de Ensino, mas especificamente pela Coordenação de Acesso Discente.

A referida comissão conta com profissionais da reitoria e com representações multicampi e Ead. Além da comissão são designados por portaria dos diretores/as gerais, servidores representantes dos *campi* e Ead,

na função de links, que possuem a atribuição de coordenar as atividades referentes ao processo no local.

O processo de matrícula, mesmo com edital unificado, atende as especificidades dos *campi*, no que diz respeito ao seu organograma, quantitativo de servidores/as e da relação entre as vagas disponibilizadas e expectativa de matrícula de candidatos/as aprovados/as.

Vale destacar, que a Resolução CONSUP/IFPE nº106/2021<sup>66</sup> regulamentou os procedimentos complementares para a autodeclaração de pessoas negras e aferição da condição de indígenas, tanto para o processo seletivo de ingresso de estudantes, como para concursos e estágios, sendo esses procedimentos adensados aos respectivos editais.

No *campus* Recife, campo empírico dessa pesquisa, estão concentrados os maiores quantitativos de cursos ofertados e vagas e, por esse motivo, é realizada a matrícula através da DGCA.

Após a homologação da matrícula, o período correspondente ao processo de permanência do estudante na instituição é iniciado, sendo sua duração e carga horária definidas com base na estrutura do curso superior correspondente, conforme disposto na OA (2014):

Art. 22 Os Cursos de Graduação serão estruturados por componentes curriculares que poderão ser agrupados em períodos ou módulos, cuja duração não deverá ultrapassar um semestre letivo.

Parágrafo Único. A duração e a carga horária dos cursos oferecidos serão compatíveis com as exigências dos perfis profissionais delineados nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos, observando-se as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e demais marcos legais em vigor. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 22, p. 11, 2014)

Durante a permanência dos(as) estudantes, emergem questões referentes à frequência e desempenho acadêmico, que podem impactar na continuidade do processo formativo, ocasionando a sua retenção no curso e até mesmo a evasão. Essas questões são influenciadas por fatores internos e externos, que chegam a ultrapassar a relação estudante e instituição de ensino.

No que diz respeito a esses fatores internos e externos, principalmente em virtude das dificuldades que são apresentadas durante o itinerário

---

<sup>66</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº106/2021. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2021/resolucao-106-de-3-de-novembro-de-2021.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

formativo do/da estudante, o IFPE instituiu o Programa de Acesso, Permanência e Êxito do IFPE (PROIFPE) <sup>67</sup>, a partir da Resolução CONSUP/IFPE nº63/2013. O programa está ancorado na função social e missão institucional do IFPE, enquanto programa de ação afirmativa, sinalizando que:

Se de um lado acesso, permanência e êxito caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação, de outro, o modo como essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave-mestra para o seu entendimento. Esta última faceta da educação indica a necessidade de que o processo educativo promova o exercício democrático. Torna-se relevante observar, também, que a concepção de êxito de uma proposta qualitativa e democrática de educação não se limita ao desempenho do estudante. Primeiro, é preciso garantir o direito à educação, o que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, torna-se imprescindível a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação, e a construção de um projeto político pedagógico e de um plano de desenvolvimento institucional articulados com a comunidade interna e externa à instituição, além do atendimento às demandas dos movimentos sociais. Significa, também, reconhecer a existência das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse cenário. (IFPE, p.9-10, 2013)

Conforme exposto, o documento orienta a promoção de ações referentes ao acesso, à permanência e ao êxito na instituição. No que tange ao acesso, o programa orienta a promoção de ações nos *campi*, direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem na instituição para estudantes da rede pública, através da oferta de cursos preparatórios para o ingresso no IFPE. Enquanto que as ações voltadas para a permanência e êxito se orientam pelas seguintes definições:

- Permanência: constitui-se em ações de acompanhamento e contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de atender às necessidades do estudante, dotando-o de conhecimentos e de competências humanísticas, científicas e tecnológicas. Ao lhe ser permitida a permanência com qualidade na instituição, previnem-se e diminuem-se os índices de retenção e evasão escolar.
- Êxito: constitui-se em ações multiprofissionais, as quais possibilitem aos estudantes sistematizar as informações e conhecimentos adquiridos durante seu percurso acadêmico, construindo uma visão geral sobre o curso escolhido. Para tal, há que se dotarem esses estudantes de competências para ingressarem e manterem-se no mundo do trabalho. (IFPE, p.14, 2013)

Com essas definições expressadas por esse documento, os objetivos das ações direcionadas para permanência vão no sentido de identificar as

---

<sup>67</sup> Disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documento-orientador\\_proifpe.pdf](https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documento-orientador_proifpe.pdf) . Acesso em 25 de abril de 2021.

dificuldades de construção do conhecimento em componentes curriculares contribuindo para suprir possíveis defasagens no processo de aprendizagem do/a estudante, sendo essas demandas identificadas a partir das especificidades de cada curso e *campus* e EaD. O documento propõe, ainda, que essas ações ocorram de forma articulada com a assistência estudantil e outros programas institucionais, objetivando a diminuição da retenção do/a estudante e a prevenção da evasão.

No que diz respeito ao êxito, conforme exposto na Resolução CONSUP/IFPE nº63/2013, não é limitado apenas ao desempenho do estudante, mas a ampliação da sua compreensão de mundo através do pensamento crítico, na direção de uma proposta qualitativa e democrática de educação, que tem por objetivo assistir o/a estudante no processo complementar da sua formação, preparando-o/a para o trabalho.

No que se refere aos fatores externos, impostos pelas desigualdades, como o não acesso a uma assistência social suficiente para suprir as necessidades básicas de suas famílias, desemprego estrutural, precarização da escola pública, bem como do processo de discriminação social e histórica, do racismo estrutural, em relação à população afro-brasileira, refletem diretamente nos dados de retenção e evasão dos estudantes, extrapolando assim os aspectos da relação estudante e instituição de ensino. Esses fatores interferem para além do acesso, na permanência estudantil, à medida que seus resultados e efeitos impactam no êxito da diplomação, conforme exposto na justificativa de implementação do Programa Bolsa Permanência, aprovado através da Resolução CONSUP/IFPE nº 07/2014 *ad referendum*, homologada pela Resolução CONSUP/IFPE nº 20/2014<sup>68</sup>:

A democratização do acesso ao ensino, no IFPE, tem alterado sobremaneira o perfil dos ingressantes nos diferentes cursos, que sofrem mudanças em decorrência de fatores sociais e econômicos. A origem de classe desses estudantes é um aspecto que pode refletir, diferentemente, no processo de socialização dos estudantes no Instituto. De uma forma geral, o contato com uma nova realidade, os novos conhecimentos, bem como os desafios impostos pelo processo de ensino-aprendizagem, levam muitos a romper com o estado de euforia inicial, característico do seu ingresso na instituição, e perceber que suas dificuldades financeiras não só permanecem, mas também são acrescidas de uma série de outras que se apresentam no cotidiano acadêmico. Trazer para si os custos da escolarização cria dificuldades de manutenção desses estudantes em vulnerabilidade social no interior

---

<sup>68</sup> Anexo da Resolução CONSUP/IFPE nº 07/2014. Disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/regulamentacao-do-programa-bolsa-permanencia\\_2013-1.pdf](https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/regulamentacao-do-programa-bolsa-permanencia_2013-1.pdf). Acesso em 10 de abril de 2021.

da Instituição, levando, em alguns casos, à desistência, ao retardo ou à evasão do curso. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 20, p. 02, 2014)

Essa compreensão fundamentada, sobretudo, nos princípios constitucionais, explicitados no Art. 206, dentre eles a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, foi reafirmada através da publicação da Portaria Normativa nº 39 de 2007<sup>69</sup> e posteriormente pelo Decreto nº 7.234 de 2010<sup>70</sup>, instituindo o Programa Nacional da Assistência Estudantil na Educação Superior – PNAES.

No IFPE, a Política de Assistência Estudantil é inicialmente regulamentada através da Resolução CONSUP/IFPE nº 21/2012<sup>71</sup>, com objetivo de “ampliar as condições de permanência dos/as estudantes, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais” (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 21, p. 11, 2012), através da implementação de Programas Específicos e Universais, além de apoio e aporte ao desenvolvimento de Programas Técnico-Científicos que são vinculados às áreas estratégicas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Voltados para os/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, conforme estabelece a Política Nacional de Assistência Social (2004), os Programas Específicos são instituídos considerando a “necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras “(Parágrafo Único do Art. 4, Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010), envolvendo na maioria dos seus programas o repasse de auxílio financeiro que contribui para manutenção dos custos com as atividades educacionais dos/as estudantes. Enquanto os Programas Universais são voltados para o acompanhamento de demandas universais, englobando todos/as estudantes regularmente matriculados/as.

Conforme exposto no documento:

---

<sup>69</sup> Portaria Normativa nº39/2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf) . Acesso em 10 de abril de 2021.

<sup>70</sup> Decreto nº 7.234 de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) . Acesso em 10 de abril de 2021.

<sup>71</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº 21/2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/proposta-da-assistencia-estudantil-aprovada-pelo-consupe-26-03-12.pdf> . Acesso em 10 de abril de 2021.

A Política de Assistência Estudantil do IFPE estende-se ao desenvolvimento de Programas Técnico-Científicos que contemplam as áreas estratégicas de Ensino, Pesquisa e Extensão, Específicos e Universais. No que tange aos procedimentos pertinentes aos Programas Técnico - Científicos (PIBIC, PIBEX, Monitoria, BIA, dentre outros), esses contribuem para a formação intelectual, acadêmica e profissional dos estudantes. O processo seletivo (editais, estabelecimento de critérios, procedimento para seleção, valores e período de concessão das bolsas) e o acompanhamento dos bolsistas é de responsabilidade das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e de suas respectivas Diretorias nos campi. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 21, p. 15, 2012)

Nesse sentido, a assistência estudantil está amparada no compromisso do Estado em relação à promoção de ações voltadas à permanência e o êxito dos/as estudantes, priorizando os/as egressos/as de escolas públicas, ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, como forma de mitigar as desigualdades socioeconômicas, na tentativa de equiparar condições e oportunidades no ensino público para todos/as do corpo discente, conforme explicitado na Resolução nº20.2014 do CONSUP/IFPE:

Analisando esse contexto, considera-se que o compromisso do Estado com a efetiva democratização da educação pressupõe a criação de condições concretas e objetivas de permanência ao estudante em vulnerabilidade social nas instituições públicas de ensino, através da formulação de programas que contenham em seu bojo, elementos que visem minimizar os efeitos das desigualdades existentes, provocadas pelas condições da estrutura social e econômica dos cidadãos. Assim, entendemos que a constante busca da redução das desigualdades sociais não se efetiva somente através de mecanismos de acesso à educação. Torna-se também necessária a criação de toda uma infraestrutura que busque garantir a permanência dos estudantes que ingressam no IFPE, reduzindo, dessa forma, os efeitos das desigualdades provenientes de segmentos sociais que apresentam dificuldades para prosseguirem seus estudos com êxito. (IFPE, Resolução CONSUP/IFPE nº 20, p. 03, 2014)

No que diz respeito à especificidade das questões raciais que emergem nas instituições de ensino a partir do ingresso dos(as) cotistas e sua relação com a permanência estudantil, Junqueira (2007) diz que:

À medida que a adoção de cotas para afrodescendentes fica rigorosamente vinculada ao fato de esse (a) cotista dever ser oriundo(a) da escola pública e/ou não possuir renda mensal que ultrapasse um certo teto, o(a)afrodescendente cotista e a sua universidade são levados(as) a enfrentar desafios cada vez maiores para que lhe sejam asseguradas a permanência e uma formação de qualidade. Evidentemente, isso não deve ser encarado como um problema do (a) cotista, mas configura-se um desafio para todos os (as) formuladores(as) de políticas públicas na área da educação. (JUNQUEIRA, p.29, 2007)

Diante da complexidade das relações sociais e raciais no país e do aumento da demanda por políticas públicas de enfrentamento a essas questões,

a política de assistência estudantil articula-se à política de cotas, uma vez que os/as cotistas atendem aos critérios prioritários, visando a redução das taxas de retenção, a prevenção da evasão, bem como a promoção da inclusão social pela educação, conforme exposto na Nota Técnica 01/2017 - Serviço Social DAE/Reitoria<sup>72</sup>:

As relações raciais que se desenvolveram no país são fundamentais para a compreensão do racismo em nossa sociedade, levando milhões de brasileiros não brancos a se depararem com condições objetivas e subjetivas violentas e excludentes. A questão racial é um dos fatores determinantes para se compreender as desigualdades sociais em nosso país.

O reconhecimento do Estado através de implementação de políticas afirmativas como forma de enfrentamento desta problemática resulta na elaboração de ações de democratização do acesso à educação, com a pretensão de reverter uma dívida histórica com o povo negro e de proporcionar possibilidades de mobilidade social. Para tanto, há para o Estado brasileiro, para além da garantia do acesso, o desafio de formular políticas que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos.

Há que se destacar que os riscos de evasão em função da situação socioeconômica do estudante são reais. O processo de inclusão através do acesso às instituições de ensino não é suficiente para assegurar o direito da população negra a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Desta maneira, o desenvolvimento de uma política de Assistência ao Estudante que evidencie a questão racial traduz-se numa importante resposta do Estado brasileiro à histórica desigualdade racial e aponta para a construção da igualdade de oportunidades para o povo negro do país. (IFPE, p.19, 2017)

A importância da articulação entre a política de cotas raciais, assistência estudantil e suas interconexões com outros programas institucionais para salvaguardar a permanência, com êxito, no processo formativo dos/as estudantes, em virtude das desigualdades sociais e raciais, será evidenciada nos próximos dois capítulos dessa dissertação a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas com gestores/as e estudantes egressos/as das cotas raciais do IFPE.

---

<sup>72</sup> Nota Técnica 01/2017 - Serviço Social Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/nota-tecnica-servico-social.pdf> . Acesso em: 20 de abril de 2020.DAE/Reitoria.

## 7 COTAS RACIAIS NO IFPE: O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO NOS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS/AS GESTORES/AS

Objetivando compreender o processo de materialização das cotas raciais no IFPE, nos contextos de influência, de produção do texto, da prática, dos resultados e efeitos do ciclo de políticas, a partir da perspectiva dos/as gestores/as, observou-se a necessidade de subdividir a entrevista, em duas etapas. A primeira etapa constou na realização de perguntas que buscaram apreender a perspectiva do/a gestor/a sobre o contexto de influência e de produção do texto no IFPE que engendrou o cumprimento da Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016. Enquanto a segunda etapa, condensou perguntas destinadas à compreensão em torno das perspectivas em relação ao contexto da prática e dos resultados e efeitos das cotas raciais no IFPE.

No total, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, no período de novembro 2021 a fevereiro de 2022, conforme disponibilidade das/dos gestores em relação à data e horário. Vale destacar, que a entrevista 8 teve a segunda parte do áudio comprometido, sendo utilizada apenas a primeira etapa.

No que diz respeito à caracterização e perfil dos 10 gestores/as entrevistados/as, aqui identificados/as pela letra “G”, seguida de informação numérica correspondente à ordem de entrevista, 9 são servidores/as ativos/as do quadro de docentes da instituição e, apenas 1, é servidor ativo técnico administrativo, conforme quadro descritivo abaixo:

Quadro 1. Perfil dos/as gestores/as entrevistados/as

Gestores/as	Sexo		Cargo		Raça/cor		
	Fem	Mas	Administrativo	Docente	Preta	Parda	Branca
G1	X		X			X	
G2	X			X			X
G3		X		X			X
G4		X		X	X		
G5		X		X			X
G6		X		X			X
G7		X		X		X	
G8	X			X			X
G9		X		X			X
G10		X		X			

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados extraídos nas entrevistas aos gestores/as do IFPE.

Ainda com referência ao perfil desses/as entrevistados/as, 7 se identificaram como sendo do sexo masculino e, apenas 3, como do sexo feminino. Quanto à informação de ser pessoa com deficiência, como também fazer uso de nome social, não houve nenhuma identificação.

No que diz respeito às questões raciais, 6 gestores/as se identificaram como brancos/as e enquanto 4 se identificaram como negros/as, e desses/as, 2 destacaram no ato da sua apresentação e identificação étnico-racial, que são pardos/as, 1 preto/a birracial e 1 não especificou em sua fala, apenas se colocando como negro.

A partir do registro e transcrição das entrevistas, o *corpus* textual produzido foi tratado conforme os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1995), buscando responder aos objetivos geral e específicos dessa dissertação. Em seguida, foram processadas, em conjunto, as duas etapas da entrevista no *software* de tratamento Iramuteq, uma vez que a união das etapas forneceria uma maior densidade de dados para a pesquisa.

Após essa etapa de ajuste do *corpus*, foi realizado o processamento, conforme a descrição das características dos resultados abaixo:

- Número de textos: 10
- Número de segmentos de textos: 819
- Número de formas:4029
- Número de ocorrências:30110
- 2181 Segmentos classificados – 54,13% (formas) 7,24% ocorrências.

Diante do tamanho e densidade do *corpus* foram realizados ajustes nas medidas de largura e altura para proporcionar uma melhor visualização das imagens.

As representações gráficas correspondentes à nuvem de palavras, e análise de similitude, serão detalhadas no tópico 6.1, uma vez que proporcionam em conjunto a visualização, a representação gráfica do *corpus* e análise lexical de forma mais introdutória, através da identificação das palavras-chaves dos achados da pesquisa e da ligação entre essas palavras, através das suas ramificações representadas na interface da árvore de similitude. A Classificação

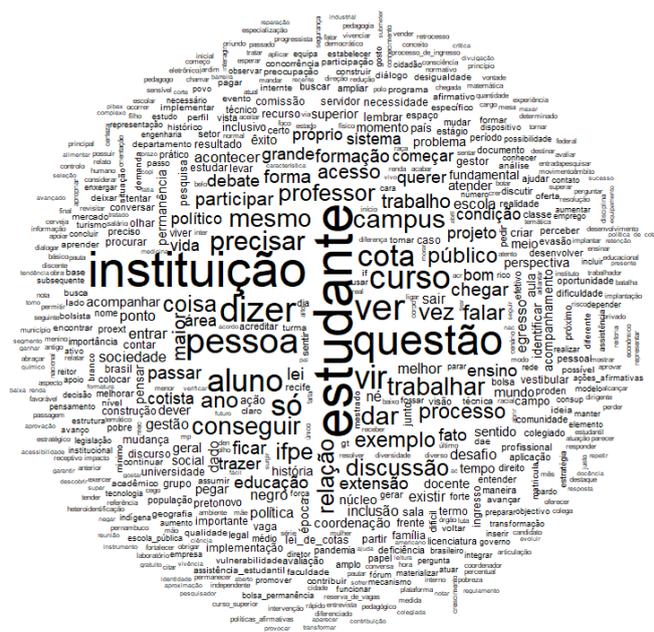
Hierárquica Descendente (CHD) será tratada no tópico 6.2, paralelamente às inferências, interpretação e classificação dos achados da pesquisa.

## 7.1 NUVEM DE PALAVRAS E ANÁLISE DE SIMILITUDE

A análise das figuras representativas da nuvem de palavras e análise de similitude são complementares, uma vez que ambas destacam as palavras que aparecem em um maior número de vezes ao longo do *corpus*, que foi produzido a partir das falas proferidas pelos/as gestores/as e que, conseqüentemente, possuem uma maior relevância para análise de conteúdo temática.

A figura da nuvem de palavras representa graficamente o conjunto de palavras e expressões de vários tamanhos de acordo com a relevância da palavra no *corpus* textual, proporcionando a visualização das palavras-chaves. Enquanto a análise de similitude apresenta não só as palavras de maior frequência, mas estabelece uma serie de ramificações e ou relações entre essas palavras-chaves, conforme exposto nas figuras representativas 2 e 3 abaixo:

Figura 2 - Nuvem de palavras



Fonte: Dados da autora utilizando o software Iramuteq.



Quadro 2: Frequência das palavras na análise de similitude.

Palavras	Repetições
Estudante	153
Instituição	140
Questão	116
Pessoa	95
Curso	87
Aluno	86
Cota	83
Campus	64
Trabalhar	58
IFPE	58
Professor	58
Discussão	56
Público	52
Trabalho	45
Acesso	44
Participar	43
Passar	40
Formação	39
Lei	38
Educação	38

Fonte: Dados da autora utilizando o software Iramuteq.

A análise das figuras 2 e 3, em conjunto com o quadro 2, destacam que a palavra “estudante” e seu plural “estudantes”, aparecem 153 vezes ao longo do *corpus*, seguida das palavras “instituição” e “questão” que registraram 140 e 116 repetições, respectivamente. Essas três palavras representam as palavras-chaves dos achados referentes ao *corpus* dos/as gestores/as do IFPE.

A árvore representativa da análise de similitude, figura 3, possibilita a realização de inferências a partir dessas palavras-chaves e dos achados da pesquisa. Nesse sentido, a palavra estudante estabelece uma relação direta com a palavra instituição, refletida nas falas dos/as gestores que dizem respeito ao perfil dos/as estudantes atendidos/as pela instituição, a mudança deste perfil a partir da implementação das cotas raciais, bem como da relação desse público com a missão institucional, reiterada no PPPI (2010) e PDI (2009/2014), que materializam a educação profissional e tecnológica como uma proposta

educacional verticalizada, relacionada a um Projeto Democrático de sociedade(Pacheco ,2010).

De acordo com a fala dos gestores/as, a partir da implementação da Lei de cotas, ocorre uma mudança no perfil dos/as estudantes nos cursos regulares (técnicos e superiores) da instituição, ao mesmo tempo em que são intensificados os diálogos em relação à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo, como destacado, na fala da Gestora 1 a seguir:

**Apesar de não ter vivenciado a transição para implementação da lei de cotas, os dados relacionados ao acesso, demonstram a mudança no perfil dos estudantes ingressantes na instituição, bem como, a perceptível intensificação do diálogo quanto a temáticas ligadas ao combate do racismo, promoção da igualdade racial, discussões e ações voltadas aos povos originários, comunidades tradicionais e aos povos do campo.**(G.1, novembro de 2021, grifo nosso)

No que diz respeito ao perfil dos/as estudantes, os dados relacionados ao acesso pela reserva de vagas apresentados pelo IFPE *campus* Recife, na PNP(2022), com referência à classificação racial, renda e sexo dos cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, corroboram com a fala dos/as gestores/as, demonstrando que, em 2017, do percentual declarado, 5,05% era composto por estudantes autodeclarados pretos/as e 27,71% pardos/as, enquanto em 2018 esse número cresceu, passando para 7,40% pretos/as e 32,78% pardos/as, e em 2019, esse número foi elevado para 7,89% pretos/as e 34,89% pardos/as.<sup>73</sup>

No que tange à intensificação do diálogo relacionado ao combate ao racismo, à promoção da igualdade racial, bem como às ações voltadas para os povos originários, os relatórios de gestão dos anos 2018, 2019 e 2020, destacam as ações do Neabi do *campus* Recife, execução de projetos de extensão vinculados ao Núcleo, a execução de campanhas sistêmicas relativas ao abril indígena, a consciência negra e outras mesas de debates voltadas à discussão

---

<sup>73</sup> De acordo com o artigo primeiro da Portaria nº1 de 03 de janeiro de 2018 do MEC, a Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A PNP teve início a partir da consolidação dos dados do ano de 2017, reunindo informações referentes ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para calcular seus indicadores de gestão que são monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Nesse sentido a PNP (2022) possibilita comparar os dados do IFPE *campus* Recife, a partir do ano base 2017. Os dados mencionados encontram-se disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1liwidCI6IjIjNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiI9> . Acesso em 20 de junho de 2022.

das intersecções de raça e gênero no Seminário de Inclusão, Encontro e Mostra de Extensão. A realização desses debates, segundo Gomes (2017), contribuí para o aperfeiçoamento dos processos democráticos nas instituições de ensino superior, e para superação do racismo, a partir do reconhecimento da pluralidade dos sujeitos.

Com referência à relação entre as palavras-chaves estudante e questão, é possível apreender que essas refletem aspectos da questão étnico-racial e da negação de direitos da população negra, que de acordo com Gomes (2017), ganha uma maior visibilidade a partir da implementação das ações afirmativas, uma vez que essas questionam o paradigma da igualdade através da equidade, como demonstrado na fala do Gestor 5, a seguir:

**A questão é inclusiva, racial, sobre as cotas.** Então eu creio que a coisa anda bem por aqui. **Essas políticas, eu acho que tem que ter, e ampliar, porque não é justo que uma pessoa, que tem toda uma condição de alimentação, um ambiente de escola particular, cursinho pré-vestibular, enfim tudo isso tem influência na concorrência.** Então eu acho que as **políticas afirmativas** chegaram para ficar independente de governos retrógrados que têm aí, mas que a gente tem que lutar para manter. **Para conseguir tornar a nossa sociedade mais equilibrada e equânime.** (G.5, dezembro de 2021, grifo nosso)

A fala em destaque sintetiza que o processo de inclusão vem caminhando bem no IFPE, colocando as cotas enquanto instrumento que oportuniza condições mais igualitárias de acesso, o que conseqüentemente vem corroborando para construção de uma sociedade mais equânime, entretanto destaca a importância de ampliação dessas políticas de enfrentamento à desigualdade, o que vai ser complementado pelo Gestor 6, ao ressaltar a participação ainda incipiente de estudantes pretos/as:

A gente olha para as turmas e vê a turma como ela hoje, se ela é parda, se ela tem a grande maioria branca. **A questão do preto retinto, que foi uma das coisas também que os alunos falaram ainda é bem ausente na instituição como um todo, não se falando apenas de geografia, mas que a maioria dos estudantes eles são pardos, é o que o Qacadêmico, traz também como informação.** Essa provocação é importante até para fazer uma avaliação do início da política. **É importante que a instituição faça estudo, análise dos dados, até para também, provocar e mostrar o resultado no IFPE por conta das cotas.** (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

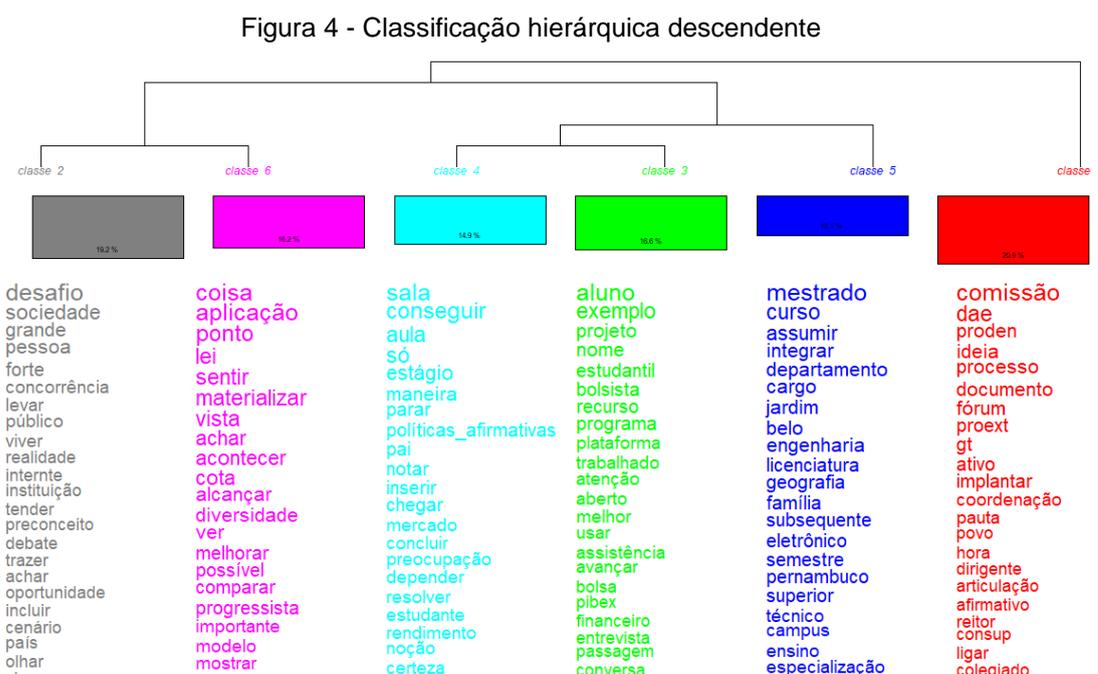
A fala do Gestor 6, destaca que para a compreensão dessa inclusão, ainda incipiente, de estudantes pretos/as, no IFPE, é fundamental a realização de estudos avaliativos sobre a implementação das cotas nessa instituição. Apreende-se, nessa fala, a percepção do gestor no que diz respeito à

importância da avaliação para a efetividade de uma política pública, na medida em que serão detectados os fatores intervenientes que incidem sobre o desenvolvimento dessa política, o que é de vital importância para contribuir com o processo de democratização da educação superior.

Os resultados apresentados tanto na nuvem de palavras, como pela análise de similitude, destacam as palavras-chaves estudante, instituição e questão, entre os achados do *corpus* textual que terá sua análise aprofundada a partir das categorias temáticas e das classes representadas na CHD, no próximo tópico deste capítulo.

## 7.2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE

A representação gráfica denominada de Classificação Hierárquica Descendente(CHD), gerada pelo Iramuteq , agrupa os dados do *corpus* textual dos/as gestores/as classificando-os de acordo com a sua proximidade e relação. Em seguida, a partir dessas relações estabelecidas, são formados novos agrupamentos que utilizam a mesma lógica de similaridade e distância das diferentes classes geradas, proporcionando a identificação lexical contida em cada uma delas. Como pode ser observado através da figura 4:



Fonte: Dados da autora utilizando o software Iramuteq.

A figura 4 apresentou 6 classes identificadas como:

- a. classe 1 (20,9%)
- b. classe 2 (19,2%)
- c. classe 3 (16,6%)
- d. classe 4 (14,9%)
- e. classe 5 (12,1%)
- f. classe 6 (16,2%)

A leitura e análise, estabelecida a partir do *corpus* textual e representada através do dendrograma deve ser realizada da esquerda para direita, conforme orientação do software. Dessa forma a leitura inicia-se a partir da classe 2 que é seguida da classe 6, agrupando elementos das respostas referentes à etapa da entrevista que correspondem aos contextos de influência e de produção do texto do IFPE que engendrou o cumprimento da Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016.

As classes seguintes, 4 e 3, dizem respeito à etapa sobre os contextos da prática e dos resultados e efeitos da política de cotas raciais no IFPE. O agrupamento das classes 4 e 3, dá origem a uma nova linha de similaridade, representada na figura pela classe 5. Em seguida, o novo agrupamento forma uma nova linha com as classes 2 e 6, produzindo o agrupamento final, que é composto pelas articulações das classes 2, 6 e 5, que estabelece a relação final de similaridade representada pela classe 1.

O tratamento dos achados da pesquisa ilustrado no dendrograma, possibilitou o agrupamento dos dados resultantes das duas etapas da entrevista à luz da categoria igualdade e diferença, que perpassou as classes referentes às influências do processo de implementação das cotas, acesso e inclusão, permanência e acompanhamento, êxito e efeito das cotas.

Em sequência, será abordada a perspectiva dos/as gestores/as sobre a implementação das cotas nos contextos de influência e de produção do texto.

### **7.2.1 Contexto de influência e de produção do texto na perspectiva dos/as gestores/as do IFPE**

A análise da perspectiva dos/as gestores/as sobre os contextos de influência e de produção do texto se inicia a partir da compreensão de que ocorreram disputas na arena política, envolvendo a aprovação das cotas raciais,

bem como a construção dos textos institucionais e seus processos de reformulação.

Essas disputas de projetos de nação que ocorrem na arena política segundo Portela Junior (2020), refletem as influências internas e externas que perpassam a temática das ações afirmativas no Brasil, que reverberam também no processo de adesão do IFPE as cotas raciais e seu processo de implementação diante da complexidade dos acordos políticos, conforme coloca Ball (2001):

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, p.102, 2001).

Nesse sentido, apreende-se através da análise das falas dos/as gestores/as, amparada na análise documental realizada, as tensões e os embates ocorridos em torno dos discursos que influenciaram a aprovação das cotas, a produção do texto e suas reconfigurações, sobretudo em relação às questões raciais nas vésperas da revisão da Lei de cotas.

Diante disso, a análise dos contextos de influência e da produção de texto, foi subdividida em conformidade com a classificação da CHD em duas classes, sendo a primeira destinada a compreensão das influências e o processo de implementação das ações afirmativas de cotas raciais no âmbito da educação superior do IFPE, que será analisada na próxima sessão. A segunda classe, que será analisada na sessão seguinte, diz respeito à categoria igualdade e diferença e suas representações nas concepções e debates institucionais em relação às cotas raciais.

#### 7.2.1.1 Influências e processo de implementação das ações afirmativas e das cotas raciais no âmbito da educação superior

A classe intitulada como influências e processo de implementação das ações afirmativas e das cotas raciais no âmbito da educação superior, engloba as respostas evidenciadas nas três primeiras perguntas do roteiro, ajustadas no decorrer da entrevista, em conformidade com o setor de trabalho do/a gestor/a. Essa classe está representada através das palavras que compõem a classe 2 da CHD, que são: desafio, sociedade, grande, pessoa, concorrência, público,

instituição, oportunidade, incluir, preconceito, cenário, país e outras que também apareceram com maior frequência.

Com referência às influências que permeiam a implementação das cotas raciais no IFPE, as falas dos gestores/as destacam três fatores: a determinação legal, a missão institucional e a implantação e ampliação dos cursos de licenciatura, como sintetizado pelo Gestor 7:

Vamos lá, eu vejo aí questões internas e externas para implementação das cotas, externamente a própria Lei de Cotas do ano de 2012, acho que ela é um dos pontos altos que vão influenciar diretamente a instituição a adotar as cotas por força de Lei. Mas, internamente eu vejo que nós também temos no mesmo período o PPPI aprovado. O nosso PPPI faz uma referência a questão da inclusão direta e indiretamente para alguns grupos. O terceiro fator que eu coloco é o crescimento naquele período e a introdução dos cursos de licenciatura. Então a chegada dos cursos de licenciatura, na minha visão, ela vai oxigenar a instituição, vai promover o crescimento do embate com a pedagogia tecnicista que é muito comum, na perspectiva de quem tem uma redução própria da educação profissional e do ensino técnico. Então a chegada de uma perspectiva mais humanística está na pauta de licenciaturas. Possivelmente, tenha contribuído a construção da cultura organizacional pela inclusão. Embora que a gente tenha uma cota diferenciada aprovada na atual gestão da qual faço parte. A gente ainda tem um caminho grande sinuoso a percorrer, principalmente no chão dos cursos, a gente tem uma pluralidade que é saudável, mas também temos grupos que são contrários a cotas. Eu vejo três fatores. A lei de cotas, há internamente no nosso PPPI e também a introdução das licenciaturas, lembrando também que existe mesmo além dos professores dos cursos médios integrados que já há algum tempo adotam conceitos teóricos mais progressistas no campo da educação profissional. (G.7, dezembro de 2021, grifo nosso)

Essa síntese realizada pelo Gestor 7 elenca os três fatores apreendidos enquanto perspectivas dos/as gestores/as, evidenciando que o processo de implementação das cotas raciais ocorreu sob a influência da força de Lei, diretamente relacionada ao momento de consolidação da nova identidade institucional proposto, que adota em sua dinâmica político-pedagógica a inclusão. Em terceiro plano, destaca-se o processo de implementação dos cursos de licenciatura, que envolveu a contratação de um novo perfil de profissionais na composição do corpo docente e que contribuíram na construção de uma visão institucional mais humanística e progressista, que na fala aparece representada na referência ao processo “crescimento do embate a pedagogia tecnicista.” Esse processo se enquadra no que Santos (2010, p.63) descreve como uma transição em curso, na produção do conhecimento, a partir das

transformações “do conhecimento convencional universitário para o conhecimento pluriversitário”.

Ainda com referência a síntese realizada pelo G7, ao mencionar a “cota diferenciada aprovada na atual gestão”, ele aponta para os ajustes em relação às cotas, que foram para além do atendimento da legislação, pautando-se nos dados populacionais regionais e institucionais em relação ao perfil de acesso discente, que subsidiaram a sua ampliação para 60%, que ele complementa na fala a seguir:

**O IFPE tem um sistema de cotas diferenciado, fundamentado nos dados do IBGE e ele trabalha as desigualdades educacionais chegando até 60% (por cento), mas chegar ao que é hoje, não foi fácil e eu dou os créditos principalmente ao empenho da professora Anália<sup>74</sup>, enquanto reitora, que colocou a pauta embaixo dos braços e foi com tudo para cima do Conselho, até porque uma parte que era contrária à questão ampliação das cotas. Esse é o ano que a legislação vai passar por uma revisão, mas particularmente eu acredito que a gente tem uma perspectiva muito avançada em relação ao desenvolvimento de cotas **porque vamos além do que está na legislação. A gente tem a incorporação por exemplo nos *campi* agrícolas da cota agrícola.** (G.7, dezembro de 2021, grifo nosso)**

A fala do Gestor 7, demonstra o debate institucional que ocorreu a respeito da ampliação das cotas, para além do atendimento da legislação, pautando-se nos dados populacionais regionais e institucionais em relação ao perfil discente e considerando a perspectiva inclusiva adotada pela instituição, em que as cotas raciais são compreendidas como estratégias de enfrentamento das questões desencadeadas pelas desigualdades educacionais e raciais, como descreve Gomes (2017). As falas dos gestores 2 e 4, também enfatizam que os ajustes em relação às ações afirmativas de cotas são implantadas pelo IFPE como forma de adequação à realidade local e regional, conforme demonstram os relatos a seguir:

**Na época teve toda uma discussão quando se passou para 60 % (por cento) mais a grande justificativa real é o número de estudantes que a gente já atendia em condição de vulnerabilidade.** Então por que não fazer? Já era uma realidade então acho que um elemento aí, determinante é que o IFPE, ele é de fato uma instituição de que vem se consolidando cada vez mais em relação a inclusão. **Ele vem inclusive ampliando as possibilidades de acesso das pessoas que estão na condição de vulnerabilidade, inclusive com o processo de busca ativa no chão das comunidades, nos quilombos, nas comunidades indígenas, nas comunidades da zona rural e nas periferias.** (G.2, novembro de 2021, grifo nosso)

Bom eu vejo primeiro que toda mudança, ela ocorre sobre um **processo bem democrático no IFPE**, nós temos o **CONSUP**, lá tem

---

<sup>74</sup> A Profa.Dra. Anália Ribeiro, mencionada na entrevista foi reitora do IFPE durante o quadriênio de 2016 – 2020.

representantes dos docentes, dos discentes e dos aposentados. Então esse é o fórum onde é discutida temática, quando eu cheguei aqui já havia sido implantado as cotas, mas eu vi o processo para aumento das cotas. **Hoje nós temos 60% (por cento), é uma decisão que até hoje, ela é de certa forma não unânime, mas ela tem que ser acatada porque ela passou pelo CONSUP, com representante de todos os segmentos, todo mundo foi consultado e eu vejo que é uma política inclusiva que de fato ela mudou o perfil do IFPE. E aí eu comparo com meu tempo de estudante e o meu tempo hoje de professor.** (G.4, dezembro de 2021, grifo nosso)

Os gestores 2 e 4 destacam o processo de consolidação da instituição no que diz respeito à prática de ações inclusivas como a busca ativa no chão das comunidades e que apesar da existência do debate e da não unanimidade em relação à ampliação das cotas, a proposta foi aprovada através de um processo democrático que considerou como justificativa o quantitativo de estudantes em condição de vulnerabilidade social.

Segundo Mainardes apud Ball & Bowe (2006, p.51), são nos contextos de influências “que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Esse contexto se interrelaciona aos outros contextos do ciclo de políticas, materializando-se no processo democrático institucional de aprovação da normatização e implementação das cotas raciais e dos seus ajustes, que é realizado a partir da escuta ativa da comunidade e de suas representações em espaços deliberativos, como o CONSUP/IFPE, identificado nas falas dos/das gestores/as.

Vale mencionar que, assim como destacado pelo Gestor 4, os/as atuais gestores/as não vivenciaram diretamente as discussões iniciais em relação à normatização das cotas raciais na instituição, desconhecendo, em certa medida, as estratégias utilizadas pela gestão da época, na construção e aprovação do texto inicial da política de cotas no IFPE. Diante desse fato, as suas respostas enfatizaram os processos de ajustes e reformulação da política, dos quais são contemporâneos, de forma análoga em relação à metodologia e aos tramites para tomada de decisões institucionais, como exposto pelo também pelo Gestores 6 e 10:

Houve o **dispositivo legal que estabeleceu os prazos para adequação das IES, mas em paralelo a chegada do marco legal já havia uma discussão e como eu cheguei em julho de 2012 então peguei daí.** Eu não estava tão inteirado do funcionamento da instituição, de como funcionava os órgãos, o organograma. (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

Eu entendo que o IFPE já vinha sendo construído com a perspectiva de ser cada vez mais uma instituição inclusiva. **Então a aplicação da lei de cotas não foi algo que tenha sofrido digamos grandes**

**resistências principalmente pelo corpo gestor da instituição.** Então ela veio evidentemente com as dificuldades iniciais de aplicação, do ponto de vista da adequação dos modelos dos processos seletivos, para que a lei fosse implementada. (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso)

As falas reiteram que mesmo não fazendo parte da gestão no momento de aprovação inicial das cotas raciais, o processo envolveu discussões, não sofrendo grandes resistências em virtude tanto da questão legal, como da perspectiva inclusiva adotada pela instituição.

Ainda no que diz respeito ao processo de implementação e da participação no debate institucional, os/as gestores/as 1, 3 e 4 destacaram as atribuições dos seus setores e como se dá a sua participação no processo de tomada de decisão:

**A coordenação isoladamente não possui competência para formulação de regulamentos e instruções normativas, mas, participa de grupos de trabalho e comissões formadas para discutir, elaborar e submeter estes regulamentos e normativas para aprovação das instâncias superiores e deliberativas do IFPE.** O processo não foi vivenciado por esta Coordenação, considerando que a criação da unidade administrativa se deu após a implementação da reserva de vagas nos processos seletivos da instituição. As medidas relativas à implementação foram adotadas pelas comissões organizadoras dos certames vigentes, junto as instâncias competentes. As discussões iniciais para implementação das ações afirmativas não foram vivenciadas por esta Coordenação de Acesso Discente. Porém, **a alteração da resolução recentemente aprovada com o aumento do percentual de reserva das vagas para 60% se deu por meio da instituição da Comissão responsável pela reformulação da Resolução 41.2013 CONSUP, que estabelece o sistema e o percentual de Cotas.** Esta, teve representações das Pró-Reitorias de Ensino e Extensão, DAE e a época a Coordenação de Processos Seletivos. As discussões e debates foram conduzidos pela referida comissão que submeteu a resolução para aprovação das instâncias superiores e deliberativas do IFPE. (G.1, novembro de 2021, grifo nosso)

**A gente é um setor mais executivo, digamos. Então a gente recebe o estudante e a matrícula, já sabe qual é o nível de cota que ele vai entrar. Então a única coisa que a gente faz é exigir a documentação, de quem no caso seria cotista.** Ele primeiramente tem que ter vindo de escola pública e se ele for cotista PPI, existe uma autodeclaração que está lá no edital de matrícula, que eles têm que mandá-la preenchida, se autodeclarando como pessoa preta ou parda ou índio. Então a gente verifica a documentação. É basicamente na questão racial, o único ponto que a gente vai verificar é a autodeclaração, e vai ser nesse momento da matrícula. (G.3, novembro de 2021, grifo nosso)

“Não sei se você conhece o histórico anterior do setor em relação ao processo de implementação e de construção do que seriam os regulamentos voltados para questão das cotas. **E sim a extensão, ela participa do processo através da PROEXT e ela se faz representar bem. Acredito que nós temos os núcleos de inclusão. Então nós temos só aqui no campus Recife, temos o NEABI que é o núcleo**

**para questão afro-brasileira e indígena. Nós temos, então uma construção o núcleo ele tem pesquisadores da área e ele atende grupos específicos e os núcleos acabam reverberando na PROEXT que tem assento e participação nos Conselhos. Então embora o setor no *campus* talvez não tenha participado diretamente, mas ele contribuiu para a PROEXT opinar nos regulamentos.** Então eu sinto que sim que a gente fala em gerir, então é importante participação dos núcleos na parte das cotas. E respondendo à pergunta eu acredito que sim, que a extensão foi ouvida e participou da construção do regulamento. Eu acho que o debate aconteceu até porque eu acredito muito na democracia representativa. Ou seja, nunca um conselho vai ter a unanimidade de todos, toda a comunidade, mas a opinião que ele expressou e o representante que foi eleito, se ele foi eleito e válido. Eu acho que a discussão foi satisfatória. (G.4, dezembro de 2021, grifo nosso)

Em síntese, o relato dos/as gestores/as 1, 3 e 4, indica que apesar das especificidades dos setores, no que diz respeito ao seu fazer ser mais executivo ou propositivo, os processos de normatização e construção dos textos institucionais são realizados através do processo democrático que perpassa discussões através de grupos de trabalho, núcleos de inclusão, como o NEABI e comissões, que são coordenadas pelas Pró - Reitorias finalísticas contribuindo com a proposição, construção e defesa dos documentos, que são submetidos aos conselhos consultivos e deliberativos do IFPE, como o CONSUP.

No CONSUP/IFPE estão representados/as gestores/as, discentes, docentes, administrativos/as e aposentados/as dos diferentes *campi* e EaD. Essas representações participam da tomada de decisão, ao mesmo tempo que são multiplicadoras das discussões com seus respectivos segmentos e setores. Nos contextos de influências e produção de texto, segundo Mainardes (2006, p. 51), atuam “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.” Essas redes sociais, são também registradas nesse sistema democrático de representação, onde repercutem os discursos que ecoam para além dos muros da instituição.

Neste sentido, conclui-se que, na perspectiva dos/as gestores/as, as influências do processo de implementação das ações afirmativas de cotas raciais no IFPE são a questão legal, adoção de uma perspectiva inclusiva institucional e o processo de implementação e ampliação dos cursos de licenciatura que contribuí com a construção de uma visão mais humanística e progressista da EPT.

No tópico a seguir, serão analisadas as concepções e debates institucionais em relação às cotas raciais à luz da categoria igualdade e

diferença, e de como essa perpassa o contexto de influências e da produção de texto na perspectiva dos gestores/as do IFPE.

### 7.2.1.2 Igualdades e diferenças: Concepções e debates institucionais em relação as cotas raciais

A concepção e os debates institucionais em relação ao enfrentamento das desigualdades, na perspectiva da igualdade e diferença, engloba questões que dizem respeito à condução das discussões realizadas para implementação das cotas raciais no IFPE e as tensões que perpassam a percepção dos/as gestores/as, no que tange às especificidades educacionais.

Essa categoria temática está representada através das palavras da classe 6 da CHD, que são: lei, aplicação, materializar, cota, diversidade, sentir, progressista, entre outras que dizem respeito às discussões que ocorreram durante o processo de implementação das cotas raciais e seus ajustes e alterações.

Em relação à compreensão dos/as entrevistados/as sobre a tomada de decisão institucional identificam-se os aspectos: a determinação legal, a postura política da instituição, as tensões entre a resistência e aceitação dos professores e a polarização da sociedade brasileira no que tange às cotas raciais.

Para uma melhor apreensão em relação à questão da determinação legal, a postura política institucional e as tensões e resistências que perpassam o corpo docente, destacam-se as falas dos gestores 3 e 6:

O que eu escutei digamos é que **a maioria dos professores via com bastante relutância a questão das cotas raciais. E hoje em dia eu vejo uma aceitação muito maior.** Eu acho que no começo foi bem um choque. Mas hoje eu já vejo com o seguinte ponto de vista sempre, eles aceitam, mas não enxergam a real importância da representatividade, o que é uma coisa que eu particularmente acho extremamente importante. É que eu observo hoje, a visão que eu tenho sobre a questão da representatividade, que me faltou quando eu era mais jovem de observar quem são as pessoas de raça negra ou preta que estão à frente de cargos, que são influenciadores, que são professores. **Acho que foi por força da lei que obrigou a que fosse 60% das vagas destinadas às cotas. Não acredito que foi uma conscientização, não. É como estou dizendo. Eu acho que hoje a gente tem uma consciência melhor do que dez anos atrás. Mas no começo foi pela lei.** (G.3, novembro de 2021, grifo nosso)

**Não existe equidade no sistema de vestibular por conta da estrutura, e com a chegada da lei houve uma modificação.** Então o corpo docente da geral de geografia tem um pensamento progressista, um pensamento crítico e já evidenciava a necessidade de criação de dispositivos que gerassem condição de ingresso mais apropriado para os estudantes oriundos da rede pública de ensino de baixa renda e

principalmente aqueles afrodescendentes que infelizmente são prejudicados no sistema brasileiro de oportunidades, economicamente falando. **Então no geral a gente viu o marco legal pressionando a instituição para implantação e em paralelo já houve um debate no IFPE em favor da Lei de Cotas. Na época não senti a rejeição a política, mas evidentemente que toda unanimidade é burra também! Nós temos poucos professores que têm uma visão não favorável à Lei de Cotas.** (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

Pode-se perceber que os gestores atribuem a implementação das cotas raciais, primeiramente, à necessidade de se fazer cumprir a legislação. Esse argumento demonstra que embora na época da adesão, a temática fosse vista com relutância e a iniciativa não tenha partido necessariamente de um processo de conscientização dos servidores sobre as questões raciais como apontado pelo Gestor 3, ela foi acatada. Porém, influenciaram nesse processo outros aspectos como, expressos nos documentos institucionais, que fazem referência ao seu projeto político - pedagógico, elencando enquanto valores do IFPE, o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática.

A adoção dessa perspectiva político-pedagógica é relacionada a um corpo docente progressista, conforme enfatizado pelo Gestor 6, no que diz respeito ao posicionamento da maioria dos professores do curso de licenciatura em geografia que já apontava para a importância das cotas antes da Lei, apesar das resistências à aceitação de poucos professores.

No que diz respeito à polarização da sociedade brasileira no que tange às cotas raciais, a Gestora 8, apesar de não fazer parte da instituição no período de implantação das cotas, realizou uma síntese em sua fala sobre como se deu esse processo nas IES, conforme trecho da entrevista transcrito a seguir:

Olha como já foi falado aqui, né. Eu não estava na instituição em 2012 e não acompanhei discussão, vamos dizer, que de dentro do IFPE, eu entrei na instituição em 2014 um pouco depois da instituição da Lei de Cotas, mas eu vi discussão acontecer na sociedade muito fortemente. Eu vou te dizer desde os anos 2003, 2004, que discussão, ela já era tão pouco, como eu poderia dizer mais emblemática mesmo na sociedade porque se a gente for pensar a partir das lutas históricas do movimento negro. Eu acho que é sempre importante pedir licença para falar sobre. **Existe um movimento negro, super forte aguerrido no país e que tem uma longa trajetória e que vai conseguir conquistar entre outras questões na nossa sociedade a implementação da Lei de Cotas. Sabe, quando eu passo a acompanhar um pouco mais a discussão é aí fazendo uma crítica à minha branquitude, eu fazia movimento estudantil, então eu tive uma visão muito mais da perspectiva estudantil, do que da perspectiva docente, e ou de gestora que tenho hoje. Percebo que foi uma luta travada no seio da sociedade e que adentrou as fronteiras das IES.** Eu estava na universidade naquela época na Universidade de Pernambuco, antes

mesmo de entrar no curso de Ciências Sociais. Então a discussão que eu acompanhei foi muito na Universidade de Pernambuco e acho que apareceu uma polarização, importante de talvez mencionar aqui. Talvez tenha acontecido também dentro do IFPE. Na verdade, na minha visão foi generalizada nas IES. **É uma polarização entre um discurso que era um discurso da transformação social e a importância da Lei de cotas, como uma política afirmativa para fazer com que a gente conseguisse criar condições de superar a desigualdade social no campo do ensino, no campo do acesso à educação superior.** Naquele momento, era muito sentido no campo de como a gente faz com que as universidades, no caso, como elas podem ser mais democráticas e acessíveis de modo geral para a sociedade então. Havia muito claramente um discurso que era favorável e que entendia a política afirmativa, nesse sentido, mas por outro lado havia um discurso reativo que ao meu ver fazia inclusive uma espécie, de como é que eu posso dizer, uma distorção mesmo dos fatos históricos para dizer que olha é uma espécie de privilégio, que é um benefício porque vai privilegiar determinados setores. Fora o discurso de que vai haver corrupção, de que não vai ser bem implementado, então o discurso reativo reacionário mesmo, ele tomou conta do cenário, então ao meu ver dentro de uma discussão mais ampla da sociedade dois polos aconteceram. **Ainda bem que venceu de certo modo no campo do discurso, com a implementação da lei, mas que não é pelo fato dela ter sido implementada, que a política começa a acontecer, que ela vai está segura, a gente vê isso desde 2012 com as críticas a sanção da lei.** (G.8, fevereiro de 2022, grifo nosso)

O reconhecimento nas falas dos/as gestores/as em relação à polarização da discussão na sociedade referente às cotas raciais, aqui sintetizado pela gestora 8, ocorre no sentido de demonstrar a não unanimidade na defesa da implementação das cotas, sua ampliação e manutenção. O argumento da polarização é mencionando nos discursos para demonstrar que esse processo externo, repercutiu na instituição, através de uma resistência interna que não teve grandes repercussões em virtude do argumento relacionado ao campo oficial.

Os registros da polarização da sociedade presentes nas falas, corroboram com Mainardes (2006) no que diz respeito à existência das redes sociais que permeiam o contexto de influências, através da representação de setores na arena política que tanto destacam a importância das cotas para transformação social, quanto se fundamentam numa teoria contrária, que compreende as cotas como beneficiamento, e utiliza enquanto argumentação, as supostas corrupções nos processos seletivos. A utilização do último argumento não advém da intenção de realizar o controle social para garantia do direito, mas ocorre na perspectiva de subtrair direitos e descaracterizar as especificidades dos sujeitos, como alertado por Santos (2011b).

Essa polarização do debate em torno das cotas raciais na sociedade, perpassa a tensão entre a igualdade e a diferença, uma vez que a defesa das cotas raciais, segundo Santos (2013), surge a partir das lutas organizadas pelo movimento negro, questionando o paradigma da igualdade que legitima a discriminação, desigualdade de oportunidades e são geradores de diferentes tipos de exclusão, uma vez que não contempla a diferença.

Apesar das tensões e resistências à Lei de cotas, a perspectiva dos/as gestores/as sinaliza para a existência de uma gestão democrática em que os embates possibilitaram decisões que fizeram a instituição avançar além do que dispunha a legislação, como exposto nas considerações sobre os debates institucionais na implementação das cotas segundo o Gestor 10:

**Então o debate se deu muito mais fortemente na reitoria e nos colegiados. Eu não tenho recordação do debate mais específico sobre na época, mas entendo que a movimentação da instituição, da direção, gestão, foi uma movimentação muito digamos de abraçar imediatamente e buscar alcançar a aplicação da lei dentro da instituição. A partir da sua implementação, eu não identifico uma resistência maior, pelo menos não tenho lembrança de uma maior resistência interna da instituição em relação a ou um debate mais aprofundado sobre que tenha trazido alguma resistência da instituição. Dentro da instituição considerando que como eu disse, nós já tínhamos uma perspectiva de alcançar um público com vistas à redução da desigualdade social, com vista à redução da pobreza como a promoção e desenvolvimento regional, então a lei de certa forma se adequava a perspectiva, aos objetivos e finalidades da instituição. Inclusive mais recentemente a instituição deu um passo adiante na questão das cotas quando já na gestão da professora Anália, nós elevamos a um percentual para 60% das vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas. E é perspectiva da gestão à época era justamente de destacar que público que nos procurava era tão predominante que a divisão em 50% para cotistas e 50% da ampla concorrência ela já não traduzia fielmente a realidade de quem procura o IFPE e aí quando você passava para a aplicação de cotas corria o risco de uma destinação de uma quantidade muito pequena de vagas. Para determinados grupos, as cotas raciais, por exemplo trouxe também uma perspectiva de aplicação de todos os percentuais estabelecidos pelo IBGE, para pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência dentro da instituição. Então acho que foi um avanço. Houve em algum momento um debate, talvez não muito acalorado, mas houve sim um debate, um questionamento sobre avanço aumento de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, aumento de vagas e conseqüentemente aumento de vagas para estudantes de baixa renda. Eu lembro na época um debate em que se questionava como é que íamos aumentar as vagas para estudantes de baixa renda se nós tínhamos uma redução de recursos, na época houve uma limitação dos recursos próprios da assistência estudantil. Mas no debate a instituição se defendeu que precisava reafirmar o seu posicionamento inclusive no sentido de incluir estudantes de atender as pessoas com mais necessidades, enquanto uma instituição pública e gratuita que deveria ser destinada àquelas pessoas que não tinham outras oportunidades. (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso)**

A fala do Gestor 10 reitera que apesar do debate, prevalece a perspectiva inclusiva institucional no que diz respeito ao enfrentamento da desigualdade social e redução da pobreza. Outro aspecto destacado pelo G10 é em relação aos dados do IBGE (2010) com referência ao estado de Pernambuco. De acordo com o último censo, a população pernambucana totalizava 8.796.448 habitantes, desses 53,3% correspondem as pessoas autodeclaradas pardas, 4,9% pessoas autodeclaradas negras, 40,4% autodeclarados brancos e 0,5% indígenas. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de Pernambuco, referente ao ano do último censo do IBGE (2010)<sup>75</sup> é de 0,673, e dos 184 municípios, 5 apresentam um índice considerado alto, 72 apresentam um índice considerado médio, 106 baixo e 1 muito baixo.

Diante da necessidade de enfrentamento dessas desigualdades raciais e sociais, a concepção dos/as gestores/as em relação às cotas raciais aponta no sentido de considerar as ações afirmativas de cotas como políticas educacionais fundamentais para a equidade, a medida em que proporcionam a inclusão de pessoas pretas, pardas e indígenas, como demonstrado nas falas que seguem:

**Essas políticas são fundamentais para a gente garantir para si também a equidade, porque a gente sabe que as pessoas vivem em condições diferentes.** As pessoas têm acessos diferenciados e se não fossem as políticas de cotas, como seria? **A gente estaria ratificando aí a desigualdade, a exclusão, a miséria, a fome, a doença e tudo que é ruim e está muito presente inclusive na vida de quem é preto, de quem é pobre, que é a maioria por exemplo da população lá do sistema carcerário.** Se tiver um branco, estiver um pobre quem fez o mal? Foi o mais fácil dizer que foi um negro, então é uma realidade, a população carcerária maior por exemplo negra e pobre. E aí é que a gente vive no mundo que é negro, que é pobre que mora em periferia, que mora é de Quilombo, ou quem é indígena, que então e tem um estereótipo. Ainda temos estereótipos que é outra coisa também muito complicada então. **De fato, enquanto instituição pública é o nosso dever como instituição pública, que a gente possa cada vez mais trabalhar para incluir as políticas de cotas que são fundamentais para que a gente seja até mais justo com a existência das pessoas inclusive das pessoas que contribuíram, digamos com o próprio negro que contribuiu para a história do Brasil, para a gente ser o que a gente é hoje, mesmo ele ainda, ou melhor ele continua sendo discriminado nessa sociedade.** (G.2, novembro de 2021, grifo nosso)

**As cotas são uma medida de reparação. Nós sabemos que há um forte conflito de interesse, sabemos que o caminho da transformação é por meio do investimento na educação básica. Não só na educação básica, mas na educação de maneira geral, para que a gente possa superar a visão de que a educação é**

---

<sup>75</sup> Dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em 15 de junho de 2022.

**mercadoria que é o que infelizmente predomina no Brasil, uma educação mercadoria que se você quer de qualidade você tem que pagar. E nesse sentido a gente gera pobreza, gera desigualdade já na base do pacto social da sociedade brasileira.** Então as medidas afirmativas são fundamentais para que a gente possa gerar no curto prazo, imediatamente, ações que gerem oportunidades. A longo prazo é um debate político mais amplo, um debate também de sociedade, o que queremos construir e infelizmente a história do nosso país numa breve leitura, num resumo rápido da nossa história a gente sabe que a nossa história foi marcada pelo genocídio, foi marcada pela exploração foi marcada pelo roubo e o resultado está aí. O Brasil apesar de ser uma das maiores economias do mundo amarga a vigésima quarta posição no IDH. Então as políticas afirmativas são fundamentais para que no curto prazo a gente possa ofertar acesso à educação de qualidade à população mais vulnerável em nosso país. (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

A fala da Gestora 2 destaca as cotas raciais como uma política de natureza equitativa do Estado, que se contrapõe as desigualdades, a exclusão e a fome, a partir da compreensão da igualdade e diferença presentes na descrição das diferentes condições de vida, corroborando com a perspectiva de Santos (2013, p.58), em torno das tensões nos direitos humanos e a produção e ou reprodução da exclusão, associada ao paradigma da igualdade universal que se fundamenta numa “hegemonia econômica, política, militar e cultural do ocidente nos últimos cinco séculos”.

Ainda ao mencionar o dever das instituições públicas em relação à inclusão de todos e todas nos sistemas de ensino, a G2 possibilita a reflexão em relação à necessidade de superação da concepção do conceito de universal, que de acordo com Santos (2013) precisa ser compreendido como um produto eurocêntrico, ocidental que aprofundou diferenças, a partir de uma concepção de igualdade que se ergue a partir de uma estrutura de dominação coletiva, burguesa, sexista e classista, da qual o colonialismo foi um agente determinante no que diz respeito às violações de direitos humanos.

Por sua vez, o Gestor 6 destaca o papel das cotas raciais enquanto medida de reparação histórica, voltada para a geração de oportunidades de acesso, a curto prazo, dos grupos sociais marginalizados às IES, relacionando o processo histórico do país, marcado pela exploração e genocídio, como determinantes das desigualdades estruturais no Brasil, e apontando a necessidade de ampliar esse debate político a longo prazo. Nesse caminho, Gomes (2021), diz que a modalidade das cotas raciais, enquanto ação afirmativa na educação superior, permitiu a ampliação de acesso de grupos racializados, de negros/as e indígenas, e muito embora não represente a inclusão plena,

emancipatória e afirmativa de raça, configura-se fundamentalmente como uma ação de combate as marcas da escravidão e do racismo estrutural.

Munanga (2003), também afirma que essa política possui o potencial de contribuir com a transformação social à medida em que gera melhores oportunidades de acesso a emprego e renda, no cotidiano da população negra, pobre e egressa do sistema público de ensino.

Portanto, as falas dos/as gestores/as como as acima colocadas, evidenciam as cotas raciais enquanto medida que pode oportunizar o acesso à educação superior pública a curto prazo, ao mesmo tempo que enfatizam a necessidade de investimentos na educação básica, uma vez que a desigualdade social, educacional e étnico-racial estão enraizadas na estrutura do pacto social brasileiro, corroborando com Gomes (2010), ao elencar as demandas do movimento negro em relação ao direito social à educação, que compreende não apenas a educação básica, mas a educação superior, na perspectiva do direito à diversidade étnico-racial.

Diante dos dados explicitados a partir das falas, conclui-se que a determinação legal, a postura política da instituição, as tensões entre a resistência e aceitação dos professores e a polarização da sociedade brasileira correspondem aos aspectos que compõe a perspectiva dos/as gestores/as em relação as concepções e debates que ocorreram no IFPE para implementação das cotas raciais. Discorrida a análise desses aspectos, a próxima sessão vai tratar dos contextos da prática, dos resultados e efeitos, representadas através das classes da CHD.

### **7.2.2 Contexto da prática e dos resultados e efeitos na perspectiva dos/as gestores/as do IFPE**

Os contextos da prática e dos resultados e efeitos foram apreendidos a partir das perguntas realizadas aos/as gestores/as na segunda etapa das entrevistas, e que estavam focadas na operacionalização da política e das etapas de funcionamento, em conformidade com as atribuições e funções dos setores representados em relação aos instrumentos normativos e organograma institucional.

De acordo com Ball (2006, p.26), as “políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares, ou efeitos são estabelecidos”. Nessa perspectiva, a análise propriamente dita dos contextos da prática e dos resultados e efeitos vai verificar como o IFPE vem operacionalizando as cotas raciais segundo a perspectiva dos/as gestores/as.

Diante disso, as análises dos contextos da prática e dos resultados e efeitos, foram subdivididas em conformidade com a classificação da CHD em três classes. As duas primeiras classes foram relacionadas ao processo de inclusão dos/as cotistas, que envolve as etapas de acesso e permanência, perpassando o planejamento institucional para os/as cotistas autodeclarados/as negros/as, em conformidade com os setores representados. Enquanto a terceira classe estabelece uma relação com as duas primeiras, na medida em que explora a percepção dos/as gestores em relação ao êxito acadêmico.

Os aspectos referentes à compreensão do acesso e inclusão serão analisados na próxima sessão, e as demais classes da CHD em sua sequência.

#### 7.2.2.1 Acesso e inclusão

A classe denominada acesso e inclusão foi representada através das palavras que compõe a classe 4 da CHD, compreendendo os aspectos pontuados pelos/as gestores/as com referência aos processos de elaboração, publicação e divulgação dos certames, inscrição, seleção, reclassificação, e matrícula dos/as cotistas.

Essa classe composta pelas palavras: políticas afirmativas, conseguir, chegar, rendimento, inserir, maneira, depender, entre outras, em conjunto com as classes 3 e 5 envolveram uma grande complexidade de dados no que diz respeito aos segmentos textuais nelas agrupados, uma vez que estabeleceram a relação que corresponde ao tripé acesso, permanência e êxito.

Com referência ao acesso e inclusão, observa-se nos discursos que as ações afirmativas, especificamente das cotas raciais, são consideradas como estratégias que materializam a inclusão nas instituições de ensino à medida que oportunizam as condições para que os grupos sociais, historicamente excluídos,

possam acessar o ensino superior de forma gratuita, como exposto pela Gestora1, na fala a seguir:

**“Na minha concepção, as ações afirmativas vêm cumprindo seu papel de incluir e dar acesso aos pretos, pardos e indígenas, que historicamente estiveram à margem das oportunidades na educação superior.** A instituição da reserva de vagas através da Lei possibilitou **o aumento significativo do acesso do grupo nas universidades e IFS** comprovado estatisticamente, possibilitando o acesso à educação gratuita e de qualidade.” (G.1, novembro de 2021, grifo nosso)

Falas como a acima mencionada, denotam que o crescimento do acesso e conseqüentemente da inclusão de pessoas pretas e pardas nas instituições de ensino superior, são uma realidade de acordo com os dados do INEP (2018), que registraram que o país atingiu após a implementação das cotas raciais em 2018, um contingente de 50,3% de matrículas de pessoas autodeclaradas negras, em relação aos anos anteriores, o que resultou no processo de mudança do perfil do acesso e dos/as estudantes.

De acordo com Gomes (2021, p 32) a partir do ingresso dos/as cotistas, representantes da diversidade social brasileira, que foram historicamente excluídos desse nível de ensino, ocorre um processo que tem o potencial de “provocar profundas mudanças emancipatórias em nossa ainda tão excludente estrutura social.”

No que tange aos processos de elaboração, publicação e divulgação dos certames, inscrição, seleção, reclassificação, e matrícula dos/as cotistas os discursos dos/as gestores/as demonstram a existência de uma distribuição clara entre as etapas em conformidade com o organograma institucional, o que está representado nas três falas a seguir:

**“Considerando que o foco da Coordenação é o acesso, a atuação do setor se dá através do cumprimento da reserva de vagas nos processos de ingresso na instituição, na articulação de estratégias de divulgação sobre a reserva de vagas,** de fomentar a participação de estudantes nos processos seletivos, através das articulações voltadas à busca ativa com povos do campo.” (G1, novembro de 2021, grifo nosso)

**“O nosso papel é do registro de entrar e ver se a documentação está certa e registrar só. Pelo setor passa o acesso e o diploma.** A saída do estudante, mas não temos o papel de acompanhar a vida acadêmica, apenas acompanhamos o QAcadêmico, digamos. Mas essas questões, acesso, permanência e êxito, eu acho que se confundem.” (G.3, novembro de 2021, grifo nosso)

**“Acho que a gente tem um papel no tripé que é acesso, trazer o público para cá, o mais diverso possível, ou seja, fazer com que**

**aqui esteja um extrato da sociedade.** Eu acho que se conseguiu fazer. Agora que se tenha êxito e aí você consiga mudar realidade então eu acho que esse é o desafio atual. **Acho que a gente passou a barreira do acesso e estruturou**". (G.4, novembro de 2021, grifo nosso)

Através dessas falas é perceptível verificar a mobilização realizada pela instituição, no sentido de fortalecer o processo de divulgação dos certames e da instituição, ampliando o seu alcance para atingir um público mais diversificado, desmistificando o sistema de cotas, bem como a questão do ingresso junto à comunidade externa, como complementa o Gestor 4:

**"O vestibular é algo que suscita muita dúvida e é até um mito que tem na sociedade,** que não você vai ter o negro que é rico competindo, o que não acontece de formação, porque se ele é negro e tem uma condição social melhor, ele não estudou em escola pública, então ele não vai poder concorrer com a cota dos 60%. Para quem primeiro foi na escola pública, então eu acho que embora seja confusa a estratificação, ela torna o processo mais justo, mais democrático, é o termo correto, porque primeiro ele foca na rede escolar de que a pessoa veio. Então se ela veio de uma rede pública se espera que ela tem uma condição social menor do que os 40% por cento da ampla concorrência por exemplo. A questão da pandemia, tem um fator novo que eu acho que vai refletir em alguns anos, que é o vestibular hoje. Ele não é pela nota." (G.4, novembro de 2021, grifo nosso)

O processo seletivo e o funcionamento das cotas, suas subdivisões em subgrupos, ou como cita o Gestor 4 sua "confusa estratificação" provoca inúmeras dúvidas na comunidade externa, uma vez que os argumentos contrários às cotas raciais, associam a desinformação da população, a complexidade dos editais, dos cálculos que envolvem as cotas e o desconhecimento dos critérios condicionantes para seu usufruto, principalmente no que diz respeito à associação do limite de renda e a origem de escola pública dos/as candidatos/as.

Essas dúvidas da comunidade vêm sendo esclarecidas como sinalizado pela Gestora 1, através do fomento à participação de estudantes nas ações de divulgação e busca ativa com os povos do campo, além da publicação de cartilhas nas mídias sociais e vídeo explicativos institucionais.

De acordo com o Relatório de Gestão (2020)<sup>76</sup> através da busca ativa em relação à divulgação do Vestibular do IFPE, 45 indígenas dos povos Xukuru, Kambiwá, Kapinawá e Tuxá de um total de 235 candidatos/as foram

---

<sup>76</sup> Relatório de Gestão com referência ao ano 2019 está disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ifpe-2019\\_tcu.pdf](https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ifpe-2019_tcu.pdf). Acesso em dezembro de 2021.

aprovados/as, além de 19 quilombolas de Bom Conselho, Belo Jardim e Pesqueira de um total de 84 candidatos/as, Vale destacar que a instituição realizou o processo seletivo 2020.1 em 4 aldeias de dois povos (Tuxá e Xukuru).

A busca ativa nas comunidade se dá segundo Falcão et all (2021, p. 235), “a partir do trabalho integrado entre a Coordenação de Extensão Rural - CER/PROEXT e a Comissão do Vestibular do IFPE (CVEST)”, e vem sendo aperfeiçoada no sentido de levar informações sobre a instituição, divulgação sobre os certames em andamento, envolvendo outros atores como a Coordenação de Políticas Inclusivas, representação dos núcleos de inclusão, como o Neabi, gestores locais, EaD, escuta da comunidade externa e de outras instituições, conforme relatado pela Gestora 2:

Então em relação **ao acesso os núcleos de inclusão trabalham em conjunto também com a busca ativa, e esse trabalho está sendo muito forte. Essas políticas vêm se integrando já vêm de um tempo, com a Coordenação de políticas inclusivas junto com a Coordenação de Extensão com os povos do campo, no trabalho de divulgação na busca ativa, né, das comunidades tradicionais.** Então em todo o processo o Neabi/IFPE participa na construção de uma política pra fazer essa discussão. Então geralmente são muitas reuniões. A gente tem representação dos *campi* também. A gente tem representação dos núcleos, participando no fórum maior. A gente tem participação e a escuta da comunidade externa nas discussões, a gente interage com outras instituições, com pesquisadores e especialistas que estudam especificamente a temática e com GTs instituídos. Então é discussão no IF ela sempre ela se dá forma por meio de discussões coletivas, sempre de maneira muito democrática e com a participação dos núcleos, a participação dos núcleos trazendo estudosos das temáticas e interagindo com universidades com outros IF. (G2, novembro de 2021, grifo nosso)

O relato em questão demonstra que a extensão vem desenvolvendo suas atividades aproximando o IFPE da comunidade externa, à medida que incentiva a inscrição no processo seletivo através da busca ativa, estabelece parcerias com as comunidades para realização de projetos de extensão, promovendo ações inclusivas através dos seus núcleos, como o Neabi que contribuem fomentando o acesso dos povos indígenas e quilombolas à instituição.

Ainda sobre o mito da sociedade em relação ao vestibular, o Gestor 6, em sua fala, relaciona a concorrência do processo seletivo à categoria igualdade e diferença, uma vez que a Lei de cotas propõe a equidade, como observa-se no trecho da fala transcrito a seguir:

O vestibular é extremamente concorrido. Então não dava! **É a questão da equidade.** Não tem equidade no sistema de vestibular por conta da estrutura, e **com a chegada da Lei houve essa modificação em relação à concorrência.**” (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

Através do trecho dessa fala do G6, é possível apreender que a partir das ações afirmativas, especificamente da Lei de cotas, ganha visibilidade o reconhecimento dos direitos humanos coletivos, tensionando as concepções mais individualistas dos direitos humanos, o que desencadeia um processo de revisões profundas da história nacional inclusive no sistema de educação de acordo com Santos (2013).

O IFPE segundo gestores/as entrevistados/as vem adotando uma visão diferente em relação ao acesso, através do processo de mudança de visão e nomenclatura em relação ao processo seletivo, assumindo uma postura cada vez mais inclusiva em relação ao ingresso. Essa mudança vem sendo incorporada na elaboração dos certames, no gerenciamento do processo de seletivo e efetivação da matrícula, conforme explicitado pelo Gestor 7:

**A gente hoje está com uma visão diferente de processo seletivo, eu particularmente não gosto dessa palavra. A gente está mudando. Criamos uma classe com a marca mais próxima que é o processo de ingresso, porque a instituição é pública e ela requer acesso. Eu posso dizer que no processo de ingresso, a gente incorpora desde a inscrição do vestibular até a efetivação da matrícula. Assim a gente já constituiu um sistema que inauguramos, mesmo durante a pandemia, mas que está sendo aperfeiçoado, ele já abarca tanto a inscrição vestibular, como a matrícula. O sistema só melhorou muito a versatilidade para a gente aplicar as cotas, as classificações e reclassificações. O sistema trás qualidade para aplicação e acompanhamento das cotas, além de agilidade transparência. Você tem um controle a partir da PRODEN, não só do que compete ao acadêmico, mas ao sistema de ingresso, a toda documentação dos candidatos e também agilidade porque às vezes tem um curso muito concorrido, mas o processo das matrículas, não é tão fácil e por conta da necessidade de agilidade na reclassificação, que com o sistema são geradas automaticamente. Muito melhor, muito menor, muito mais prático para o candidato, e para a instituição também, porque o nosso IFPE está tentando ver tanto a questão do estudante, nesse caso candidato, mas depois de estudante e depois de egresso, como ele passa pela instituição e como ele percebe a dinâmica da instituição em relação às cotas e para a instituição também. Vamos lá, vou conversar de uma forma mais ampla, recentemente, a gente extinguiu a CVEST com o Reitor professor Zé Carlos, e foi criado um novo órgão que está dentro da PRODEN ligado ao Processo de ingresso, que é a Coordenação de Acesso Discente. Eu acho que esse foi um ponto extremamente relevante para que a gente pudesse ter um trabalho mais articulado entre o vestibular, a primeira fase do ingresso com matrículas que estão na segunda fase de ingresso. A Diretoria de Gestão Acadêmica, em paralelo, fez também uma mudança, e a gente mudou ideia para trabalhar com dados da instituição, a nível estratégico, a gente está aqui no que a gente poderia chamar de gestão escolar. A gente está em um ponto em que a gestão escolar, tem como ponto central a gestão do fluxo escolar, do acesso, a permanência e êxito. (G.7, fevereiro de 2022, grifo nosso)**

Conforme o exposto, a gestão vem sanando as questões pertinentes ao acesso, reestruturando o organograma institucional e alinhando as suas ações, a partir da identificação das demandas que surgem durante a execução dos editais de ingresso e matrícula, implantando sistemas integrados que possibilitam o acompanhamento dos/as cotistas, desde a sua inscrição e no processo de ingresso, matrícula, reclassificação e na sua permanência e êxito.

A qualificação e o aperfeiçoamento do processo de acesso que estão em andamento e foram detalhados nos relatos dos/as gestores/as, materializam de acordo com Mainardes (2006), os ajustes das políticas que surgem a partir da experiência da ação prática, envolvendo a identificação dos processos, as demandas dos/as usuários/as, adaptações e ou a correção de fluxo.

A substituição da ideia de processo seletivo, pelo processo de ingresso corrobora com as demais práticas inclusivas institucionais, conforme explicita o Gestor 10:

**Queremos adotar esta prática, queremos ser cada vez mais inclusivos e que a inclusão perpassasse todos os aspectos da questão, seja da inclusão das pessoas com deficiência, seja as questões de gênero, as questões raciais e etc.** Então a reitoria, eu acho que tem historicamente, de fato, o papel, de ser um meio provocador, tem que pautar estas temáticas nas esferas colegiados, levando a instituição a uma prática inclusiva de fato através de seus documentos norteadores. **Nós trabalhamos a inclusão de uma forma geral, mas eu acho que a gente ainda carece de um tratamento mais específico, que se tenha subsídios concretos para a defesa de algumas pautas e ajustes.** (G10, fevereiro de 2022, grifo nosso)

De acordo com o Gestor 10, a perspectiva da gestão é de tornar a instituição cada vez mais inclusiva, no que diz respeito à diversidade, o que vem sendo introduzido através da reitoria nos documentos norteadores, a exemplo da nova versão do PDI que vem sendo construído com um capítulo sobre inclusão. O novo PDI foi publicado aprovado através da Resolução CONSUP/IFPE Nº 137<sup>77</sup>, de 29 de julho de 2022, compreendendo o período de 2022-2026.

Neste sentido, conclui-se que na perspectiva dos/as gestores/as, acesso e inclusão estão diretamente relacionados, e que paralelamente à implementação das ações afirmativas, especificamente de cotas raciais no IFPE, a instituição vem revendo aspectos que perpassam a elaboração, publicação e

---

<sup>77</sup> Resolução CONSUP/IFPE nº 137/2022 - Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-lanca-o-novo-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/resolucao-137-2022-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-2022-2026-do-ifpe.pdf/view>. Recife, 30 de agosto de 2022.

divulgação dos certames, inscrição, seleção, reclassificação, matrícula dos/as cotistas e adoção de um sistema que integra as diferentes bases de dados. Esse processo de revisão e ajustes em relação ao fluxo do acesso, reflete questões referentes ao reconhecimento das diferenças e a superação de uma perspectiva universalista do direito à educação para acolhimento da diversidade e da especificidade.

Discorrido sobre os aspectos do acesso, na próxima sessão serão analisadas questões pertinentes à etapa da permanência e acompanhamento, quando o/a cotista se torna estudante do IFPE.

### 7.2.2.2 Permanência e acompanhamento

A classe que representa a permanência e o acompanhamento, compreendeu as falas dos/as gestores/as referentes à etapa posterior à efetivação da matrícula do/a cotista na instituição, objetivando apreender a articulação entre a política de cotas raciais e as outras políticas institucionais voltadas para garantia da permanência do/a estudante, acompanhamento do desempenho e prevenção da evasão.

A classe foi representada pelas palavras: aluno, exemplo, projeto, estudantil, bolsista, recurso, programa, plataforma, trabalhando e outras, da classe 3 da CHD, que dizem respeito às expressões mais frequentes dos discursos dos/as gestores/as quando questionados a respeito da permanência dos/as cotistas.

A princípio, as falas dos gestores em relação às cotas raciais e à permanência dos cotistas, aponta a mudança no perfil do/a estudante do IFPE, expressada da seguinte forma:

**Eu percebi que o perfil mudou. Eu acho que a vulnerabilidade aumentou. Então acho que a gente meio que falha em uma parte do processo, porque a escola não é só entrar, tem que dar o acesso tem que dar a permanência, a condição de permanência.** Eu acho que a permanência é o que a gente está falhando aí, temos que tentar acompanhar melhor, mais perto, quaisquer necessidades. A gente sabe que está passando por um momento difícil de corte de verba, mas, eu acho que com o pouco que tem dá para dividir e tentar acompanhar melhor. Acho que equipe poderia ser mais fortalecida para garantir a permanência, para ter o êxito senão eles(cotistas) vão embora. Eu acho que o maior desafio para as cotas é justamente o da permanência de a gente ter um acompanhamento, para que pessoa não seja levada, não saia, nem os cotistas, nem os que entram sem cota. Eu sempre digo, eles têm problemas também. **As vezes o cara está na cota porque o cara está realmente muito vulnerável, mas o nosso perfil na escola são filhos de classe trabalhadora, não é.**

**E é muito difícil você encontrar uma pessoa classe média e classe média alta como aluno. Existe, mas não é regra, não é normal. Então eu acho que não só na questão das cotas, mas no geral dos estudantes a permanência ela deveria ser melhor pensada.** (G.3. novembro de 2021, grifo nosso)

Depois que a lei foi aplicada **a gente começou a se inteirar e perceber as oportunidades que estavam sendo geradas e também a necessidade de acompanhamento do estudante que estava chegando no IFPE.** Então o corpo docente viu isso com muita alegria, a implantação do dispositivo já que **o IFPE tinha uma cara, um perfil socioeconômico majoritariamente de classe média e classe alta também.** (G.6, dezembro de 2021, grifo nosso)

As falas dos/as Gestores/as 3 e 6 chamam a atenção para modificação do perfil institucional com a ampliação dos/as estudantes cotistas em relação à ampla concorrência, o que evidencia a efetividade das cotas no que diz respeito ao acesso à instituição, através do aumento do quantitativo de estudantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as, e na condição de vulnerabilidade social, tanto de cotistas como não cotistas, como enfatizou o G3.

Dados da PNP (2020) em relação à renda familiar, com referência ao percentual declarado, dos/das matriculados/as nos cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia no *campus* Recife, em 2019, 77,29% possuem renda per capita de 0,5 SM, 10,72% possuem renda entre 0,5SM e 1SM, 6,04% entre 1SM e 1,5SM, enquanto 2, 3% possui renda superior a 2,5 SM e 3,78% possui renda superior a 3,5SM.

Ainda de acordo com os relatos dos gestores/as, as especificidades proeminentes da vulnerabilidade econômico e social e as questões raciais se sobressaem entre os fatores impeditivos em relação à permanência e conseqüentemente do êxito, como cita o Gestor 3, demandando ações da assistência estudantil para permanência, acompanhamento e prevenção da evasão, embora exista uma limitação de recursos públicos para atender tanto os/as cotistas, como não cotistas, uma vez que os/as estudantes que acessam a instituição através da ampla concorrência, também são representantes, em sua maioria, da classe trabalhadora.

De acordo com o Relatório de Gestão (2020), o IFPE atendeu 8.308 solicitações de benefícios em Programas de vulnerabilidade socioeconômica, distribuídos nos programas: Auxílio Financeiro (10,6%), Benefício Eventual (4,3%), Bolsa Permanência (83,2%) e Moradia (1, 9%).

O Programa Bolsa Permanência contemplou 6.909 estudantes nos *campi* do IFPE no ano de 2019, conforme informações do Relatório, desses 80,9%

declararam seu regime de ingresso, sendo 34% cotistas 66% não cotista. Outro destaque importante é que dos/as participantes do Bolsa Permanência 77,1% declararam sua raça, sendo: 59% brancos/as, 26% pardos/as, 2% indígenas, 2% negros/as e 11% não informaram.

Vale salientar que apesar da necessidade de ampliação das ações voltadas para a permanência estudantil, diante da ampliação dos números relativos à pobreza e a vulnerabilidade social agravados ainda mais com a pandemia (Santos ,2020), essas ações foram diretamente impactadas pela política de cortes no orçamento da educação, instituída a partir da promulgação da PEC 241/2016 que limitou os gastos públicos e demais contingenciamentos orçamentários, conforme exposto no Relatório de Gestão (2020):

Registra-se, por fim, que os contingenciamentos orçamentários de rubricas distintas realizados de forma indireta, como o efetivado em 2019, atingem diretamente, por exemplo, a Ação 2994 (Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica), colocando em risco a continuidade de alguns programas e indo de encontro à finalidade a que se propõe a assistência ao estudante como política pública na educação: a permanência e o êxito discente na escola. (IFPE, p.52, 2019)

A mudança do perfil do/a estudante da instituição reverbera também nos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, conforme relatado pelo Gestor 4:

**Eu acho que primeiro tem uma mudança no estudante da instituição e no perfil do bolsista. Antes você tinha aquele bolsista, que primeiro tinha um contato menor de projeto, seriam mais elitistas e hoje, 80% dos bolsistas são cotistas, que são pagos com recursos da fonte 100, da assistência estudantil. Ou seja 80% dos bolsistas PIBEX preencheram aquele requisito de serem egressos de escolas públicas, ter a renda per capita familiar menor do que um salário mínimo e meio.** Esse é um dado importante que não acontecia antes. Antes os bolsistas eram pagos pelo custeio. Agora, não! **Agora os próprios professores procuram bolsistas que são de cotas.** Então é o que se fala, não é só dar uma bolsa, tem uma contrapartida, né? Então eu acho que a extensão ela valoriza. já é uma mudança que a política de cotas trouxe, outra é a quantidade de professores que insatisfeitos com a baixa adesão em relação à baixa permanência vêm propondo projetos nas áreas, tomando conta de projetos. Os cotistas têm a oportunidade de desfrutar aqui. Então a gente tem uma rede federal de educação que é cara, é muito cara e que não estava acessível a todos, ou seja, estudantes que nunca teriam a possibilidade de entrar aqui, tem possibilidade hoje. (G.4. novembro de 2021, grifo nosso)

De acordo com o Gestor 4, no que se refere aos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, a participação dos cotistas foi ampliada, sendo realizada inclusive uma mudança na fonte de custeio das

despesas dos programas, através da assistência estudantil, o que incentiva a participação, e permanência desses/as estudantes, bem como a construção de projetos por parte do corpo docente voltados para o estímulo da permanência e prevenção da evasão.

O relatório de Gestão (2020) informa que no ano de 2019 foram 218 propostas de projetos submetidas, sendo contabilizados 234 bolsistas de nível técnico e 180 de nível superior vinculados a Pró-Reitoria de Extensão, através do programa PIBEX do IFPE:

Em 2019, essa Pró-reitoria investiu R\$ 1.416.800,00 em bolsas para estudantes, por meio dos programas e projetos sob sua responsabilidade, atenta ao cumprimento do objetivo estratégico nº 19. Nesse contexto, houve um aumento de 9,21% no número de projetos submetidos e, conseqüentemente, um acréscimo no número de bolsas ofertadas aos estudantes extensionistas, referentes ao Edital nº 01/2018 Proext/IFPE, totalizando 218 propostas aprovadas. (IFPE, p. 42, 2020)

No que tange aos Programas vinculados a PROPESQ- IFPE, o Relatório de Gestão (2020) informa que:

No ano de 2019 o IFPE obteve número recorde de 496 estudantes selecionados para os Programas de Iniciação Científica e Tecnológica, incluindo bolsistas e voluntários. Ressalte-se que a participação de estudantes no desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de inovação tecnológica possibilita significativa melhoria em seus rendimentos acadêmicos, oportuniza a verticalização do itinerário formativo e aumenta as possibilidades de ingresso em cursos e programas de pós-graduação, além de garantir uma melhor preparação para o mundo do trabalho. Acrescente-se que, dos 496 estudantes selecionados, 39 recebem bolsas do CNPq (Pibic, PIBITI e Pibic Ações Afirmativas), e 10, bolsas da FACEPE (BIA), além de haver 67 estudantes voluntários. Os demais 380 estudantes são custeados com recursos próprios dos campi do IFPE. (IFPE, p. 40, 2020)

Como é possível observar nas informações dos documentos publicados, como o Relatório de Gestão, e a própria PNP, os dados não são trabalhados a partir da perspectiva da diferença, no que diz respeito aos indicadores de avaliação. Uma vez que os indicadores agrupam as informações de todos/as estudantes, sendo apenas especificada a questão dos/as cotistas em relação ao acesso, reserva de vagas e para utilização da fonte orçamentária da assistência estudantil, não havendo uma especificação e detalhamento em relação ao acompanhamento dos/as cotistas.

De acordo com Candau (2009), a adoção de uma perspectiva intercultural pautada em uma abordagem crítica e emancipatória requer a articulação entre a igualdade e à diferença no que tange às políticas educacionais, a fim de

desconstruir preconceitos, ao mesmo tempo em que se estimula os processos de empoderamento dos sujeitos.

Ainda no que diz respeito ao acompanhamento dos/as cotistas, os discursos apontam a necessidade de aprimorar o mecanismo de nivelamento, as suas demandas em relação aos cursos e adequações das metodologias, o que segundo os/as gestores/as já é realizado orientando-se pelos parâmetros explícitos no documento norteador do PROIFPE, mas que precisa de reformulações em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que visem o seu aperfeiçoamento, com vistas ao êxito acadêmico. A fala dos Gestor 6 e 9, apresentam uma síntese desses aspectos:

**Enfim buscamos maneiras de auxiliar no acompanhamento do conteúdo programático da ementa do componente curricular. Mas são poucos os estudantes que procuram, mas de maneira geral há uma preocupação, também da coordenação, não só da minha gestão, mas das anteriores.** Sempre há um zelo e um cuidado, uma sensibilidade. **Minha orientação para que estudante ingresse no curso, que se enquadre como cotista que ele possa acessar as políticas de manutenção e de combate à evasão escolar. O nosso perfil é de estudante, trabalhador, estudante cuja família tem uma renda média de um salário mínimo em meio familiar. Muitos vêm de municípios vizinhos.** Então nós temos gente de Nazaré da Mata, muitos estudantes que dependem do transporte municipal, necessitam da **bolsa permanência** para conseguir realizar o curso. Mas, no geral **a gente tem um discurso comprometido para que estudantes cotistas consigam concluir o curso.** (G.6, fevereiro de 2022, grifo nosso)

**A bolsa permanência é para facilitar o seu acesso ao futuro, em relação à sua mobilidade, passagem e alimentação, mas ainda está numa situação tão difícil no nosso país. Essas bolsas, auxílios financeiros do governo, fazem com que a instituição possa ajudar e acaba que isso passa a ser parte da renda complementar familiar em si mesmo.** Então a permanência, ocorre através de alguns programas de assistência. E em relação aos preparatórios (PROIFPE) é preciso também ser mais difundido que não precisa ficar só com matemática, mas Português, Física, Química, Inglês e História. Mas, não sei, teria que ser o nivelamento e o acompanhamento. Tem que ter uma continuidade. Mas aí vem a questão da infraestrutura para decidir se você trabalha com contraturno, ou tem que ter espaço físico, aí tem a questão financeira para ajudar, esses estudantes, porque ele vai ter que se alimentar, ao mesmo tempo ele vai ter que estar procurando um estágio para poder concluir o curso. Então uma série de fatores que a gente tem que começar a juntar todo o bordado para ter um resultado final que é o êxito. A gente precisa trabalhar bastante principalmente na reformulação dos preceitos dos cursos, aqueles que estão atrelados à parte da profissional como o estágio, sempre foi difícil desde a minha época como estudante. A empresa não é obrigada a me contratar como estagiário. Lógico você tem programa de aprendiz aqui no campus, a gente não tem, mas muitos cursos estão sendo trabalhados para que haja uma alteração em termos de PCCs, mas até há o direcionamento, para que o estudante ele possa ter certeza que a sua formação foi para que ele possa atuar na área, a gente sabe que é difícil o mercado absorver. **Ambos, permanência e êxito precisam ser bastante**

**melhorados, na minha visão está aqui não só como gestor, mas também como professor.** (G.9, janeiro de 2022, grifo nosso)

Essas falas sistematizam a preocupação com o desempenho e acompanhamento do conteúdo programático, as ações das coordenações de curso e o próprio PROIFPE, que segundo o Gestor 9 encontra entraves no seu funcionamento em virtude das questões de infraestrutura e para manutenção do/a estudante na instituição no contraturno, o que perpassa a permanência dos/as cotistas reverberando no êxito acadêmico.

As falas em tela destacam também a importância da assistência estudantil no que tange às demandas referentes à vulnerabilidade social, uma vez que os/as estudantes, são representantes da classe trabalhadora e o auxílio financeiro recebido passa muitas vezes a compor a renda familiar.

Nesse sentido, a política de assistência estudantil do IFPE<sup>78</sup> tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos/as estudantes em vulnerabilidade social, contribuindo na melhoria do desempenho acadêmico e na prevenção da evasão, conforme previsto no Decreto nº 7.234 de 2010, que diz:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. (Brasil, 2010)

Como é possível observar, o PNAES prevê a articulação das ações assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido a questão das ações da assistência estudantil são articuladas aos macroprocessos que perpassam as Pró-reitorias finalísticas do IFPE viabilizando condições de permanência e a prevenção da evasão. A importância das ações

---

<sup>78</sup> Vale destacar que desde 2017, a política de assistência estudantil do IFPE vem sendo reformulada, sendo o novo documento aprovado no final de 2021 pelo Conselho Superior, conforme divulgado no site oficial da instituição. Disponível em: [https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-lanca-nova-politica-de-assistencia-estudantil#:~:text=%22A%20nova%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia,%C3%A4xito%20dos\(as\)%20estudantes](https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-lanca-nova-politica-de-assistencia-estudantil#:~:text=%22A%20nova%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia,%C3%A4xito%20dos(as)%20estudantes). Acesso em 04 de julho de 2022.

de assistência estudantil em virtude da vulnerabilidade social, foram enfatizadas em todos os discursos, embora fossem realizadas ressalvas em relação à importância e à necessidade do acompanhamento dos programas socioassistenciais.

O trecho da fala do Gestor 7, a seguir, possibilita a apreender a articulação entre ensino e assistência estudantil no IFPE:

**“Todavia a nossa PRODEN tem uma particularidade que é a DAE não está conosco, parte da sua função estaria vinculada ao acompanhamento, a permanência escolar, seu êxito não está vinculado ao produto.** Ela pode se articular para a decisão que a gente está trabalhando no momento, que é melhorar a qualidade dos dados do IFPE, então é o ponto principal contribuição que já dá pode melhorar os fluxos de ingresso, porque a gente já tem uma queda da efetivação do nosso poder de captação. Tem muita gente se inscreve, mas não efetiva inscrição. É aprovado, mas não se matricula. Então a gente tem que fazer várias classificações na hora da matrícula porque você já tem perdas de possíveis alunos na escola entrando no primeiro ano de atuação do curso, e é nessa hora aí que a gente tem a maior parte de evasão ou retenção. Na maioria dos casos acompanhando a tendência mundial, depois dos cursos se mantém uma média. É um gargalo na maioria dos casos. Mas voltando aqui por que qualificar os dados? **Porque não adianta trabalhar a qualidade da permanência e o acompanhamento se não temos dados fidedignos.** Então foram feitas além das mudanças uma questão de organização para o ataque furtivo, direto ao problema a qualidade dos dados. Criamos um sistema que automaticamente ele faz a limpeza do QAcadêmico sistêmico vendo se está correto ou errado, ele mesmo corrige o trabalho humano e faz o trabalho de três, quatro, cinco meses em cinco minutos. Então o robzinho vai nos dois sistemas e faz o diálogo. A ideia é tão fantástica que já estão utilizando no MEC e também em vários institutos e universidades federais que estão hoje tem defasagem de dados. **A gente tinha em torno de 5 mil alunos a menos. E aí começa a limpeza, a gente já regularizou o sistema e a gente está observando hoje o total de alunos, tem 33 mil alunos, mas a plataforma confirma em torno de 29 mil, por desnível a gente identificou que tem 8 mil alunos com dados sujos.** Mas esses dados hoje, não são mais a questão, porque a gente já pediu às áreas para limpar os que estão defasados no ciclo. E aí a gente está na hora de visitar. **Agora em fevereiro de fato faremos efetivamente uma pacificação de conceitos sobre a evasão e retenção porque não se segue a um conceito único. Pedimos que a Diretora de Gestão Acadêmica, montasse um quadro e a partir desse, a gente está podendo fazer uma tomada de posição bem firme sobre o que é evasão e retenção para instituição. Em paralelo a gente está conversando com a DAE para que com dados qualificados cada um assumam de fato incumbência de acompanhamento processo. Revisitar aquilo aconteceu lá o que é o que é a ideia que está lá no Regimento Geral, porque o regimento geral diz que a DAE faz o acompanhamento. Então qual o papel da PRODEN subsidiar.** Então o que é a gente criou foi a plataforma pra ajudar no processo. Essa plataforma, é uma plataforma em homenagem à professora Rosário Sá<sup>79</sup>, que você conhecia bem. A plataforma permite

---

<sup>79</sup> A Professora Mestra Maria do Rosário Sá Barreto, foi professora de português do *campus* Pesqueira, aonde iniciei minhas atividades profissionais e faleceu em 2017, deixando um

acompanhar o desempenho dos alunos com disciplina, cruzando os dados com os municípios de origem dos alunos.” (G.7, fevereiro de 2022, grifo nosso)

As ações institucionais para o aprimoramento da gestão escolar, pontuadas pelo Gestor 7, impactam no tripé acesso-permanência-êxito, não apenas dos/as estudantes cotistas. O investimento institucional em plataformas e sistemas, via PRODEN, que visam qualificar os dados e informações institucionais, proporcionarão um diagnóstico preciso do panorama institucional subsidiando as ações referentes à permanência, desempenho, acompanhamento dos/as estudantes cotistas e não cotistas voltadas para prevenção da evasão e conseqüente êxito acadêmico.

Diante do exposto, conclui-se que na perspectiva dos/as gestores/as a permanência e acompanhamento estão diretamente relacionados com a política de assistência estudantil, em virtude dos altos índices de vulnerabilidade social dos/as estudantes cotistas e não cotistas e do seu impacto na prevenção da evasão, desempenho e êxito. No que tange ao acompanhamento dos/as cotistas, observa-se que a Instituição, assim como a Rede EPCT, vem trabalhando os dados numa concepção mais universalista em relação estudante, sem uma especificação e detalhamento em relação ao acompanhamento dos/as cotistas, em seus indicadores, sendo apenas especificadas a questão da reserva de vagas, ou seja, no acesso. Ainda em relação aos dados e a gestão escolar, verifica-se que a instituição vem atuando no fortalecimento dos sistemas, com a perspectiva de integração dos dados através da Plataforma Rosário.

No próximo tópico serão analisadas as falas dos/as gestores/as sobre as questões pertinentes ao êxito.

### 7.2.2.3 Êxito

A classe que representa os aspectos do êxito compreendeu as falas dos/as gestores/as referentes a sua percepção em relação ao processo de implementação das cotas raciais e os seus resultados, objetivando apreender a sua avaliação em relação ao desempenho desta política pública.

---

precioso legado no que diz respeito à educação transformadora, que vai além das regras de gramática e interpretação de texto.

A classe 5 da CHD foi representada pelas palavras: mestrado, curso, cargo, especialização, engenharia, licenciatura entre outras, que dizem respeito às expressões mais frequentes dos discursos dos/as gestores/as quando questionados a respeito do êxito e sua relação com as cotas raciais.

A questão do êxito e a relação com as cotas raciais apreendidos na fala dos/as gestores/as, perpassa o acompanhamento, destacando a questão social, a crise econômica mundial e seus impactos no que diz respeito à evasão e às interações entre as instituições de ensino com o mundo do trabalho, em relação à inserção dos/as estudantes, agora profissionais no mercado de trabalho. O trecho da fala a seguir do Gestor 3, evidencia essa intersecção das questões sociais e raciais, em sua associação à evasão e ao êxito:

Como eu te disse, por a gente passa o acesso e o diploma. A saída dele, mas não temos o papel de acompanhar a vida acadêmica, apenas acompanhamos no QAcadêmico, digamos. Eu acho que essas etapas se confundem. Sabe por quê? **O que eu vejo demais é questão da evasão. E é por uma questão de vulnerabilidade social**, geralmente. A gente estava conversando ontem mesmo, com um aluno que veio pedir uma cesta básica, vou juntar aqui com outros professores pra comprar. Ele era negro, o aluno. E ele vai deixar de vir porque ele não tem nem comida, como é que ele vai ter passagem pra vir, né. **Então eu digo que existe a intersecção entre social e racial, não é coincidência, os negros serem os mais pobres, acontece demais.** O que eu estou vendo agora principalmente, a pandemia atrapalhou a economia, e dos 40 alunos que entraram no primeiro período estudando numa disciplina do primeiro período da noite do curso subsequente, uma turma que é formada tipicamente pelo **perfil trabalhador**, a gente tem aí hoje 7 alunos que foram para minha aula na segunda. De 40 que entraram que seria o ideal, a gente sabe que é porque não tem dinheiro pra vir, não tem. Isso é terrível. **Em um mês você ter 80% da turma deixando de vir e por não ter condições de chegar aqui.** (G.3. novembro de 2021, grifo nosso)

Conforme apontado na fala do Gestor 3, a eficiência institucional em relação ao êxito, perpassa a evasão e a condição de permanência do/a estudante que muitas vezes deixa de frequentar a instituição por conta da vulnerabilidade social, que materializa a intersecção entre raça e classe, enquanto consequências para sua colocação no mercado profissional, conforme discutido por Portela Jr. e Soares (2015):

O regime de classes em formação manteve praticamente inalterada a situação de raça da ordem social estamental, ao não criar as condições necessárias para a absorção gradual do ex-agente do trabalho escravo ao padrão do trabalho livre – seja em termos de treino técnico, de mentalidade, ou mesmo de autodisciplina para o trabalho assalariado. A população negra vivencia, nesse momento, um desajustamento estrutural que, apesar de transitório, será significativo em termos de consequências no que diz respeito à suas possibilidades de classificação profissional. Trata-se de um cenário que Florestan Fernandes retrata em tons duros, ao analisar como as transformações histórico-sociais geradas pela abolição da escravatura e pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil não produziram os mesmos

proventos para todos os setores da população. (PORTELA JR.; SOARES, 2015, p. 163).

Os impactos da intersecção raça e classe, discutidos por Florestan Fernandes e revisitados no estudo de Portela Jr. e Soares (2015), demonstram que as transformações histórico-sociais geradas após abolição e emergência do capitalismo, reverberam negativamente até a atualidade, no que diz respeito à inserção no mercado formal de trabalho da população negra. Segundo o Gestor 6, a partir do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, oportunizado pelas cotas raciais, essa população preta, pobre e periférica passa a ser impactada também pela formação cidadã, pensamento crítico, proporcionando o que ele classifica como êxito subjetivo, conforme exposto no trecho de fala seguir:

**Então quando a população preta acessa a cota, a população pobre acessa as cotas e entra numa instituição como o IFPE, primeiro que ele entra maravilhado, porque ele não sabia que existia aquilo em uma instituição de ensino, com laboratórios, que tem uma quadra, que tem piscina, que tem política pública que faça com que ele possa acessar cargos e coisas que nunca ensinaram a ele. Ele não tinha contato. Não conhecia essa realidade. Então o impacto, ele é muito vasto em relação à importância de se estudar, a dimensão subjetiva do êxito, ela também é importante porque muitas vezes passa despercebido. Mas, tem impacto enorme na formação cidadã do estudante também. Enquanto cidadão, ele vai entender que a pobreza dele, que a situação que ele está inserido, não é única exclusivamente culpa da família ou dele, mas ele passa a enxergar que há uma estrutura que cria pobreza, gera desigualdade que mantém populações, a maioria da população brasileira em estado de pobreza. (G.6. dezembro 2021, grifo nosso)**

Nesse sentido, é importante compreender que esse êxito subjetivo, como classificado pelo G6, vai além da relação entre o êxito das cotas raciais, acadêmico e da inserção no mundo do trabalho, mas compreende a perspectiva crítica e emancipatória da educação em e para direitos humanos, que articula a igualdade e à diferença, através do estímulo à capacidade desses sujeitos no sentido de questionar a realidade, no que tange a uma perspectiva monocultural e etnocêntrica, conforme apontado por Candau (2009).

Com referência ao êxito, as cotas raciais e a sua relação com o mundo do trabalho, segundo os/as gestores/as, veem são afetadas pela diminuição dos empregos formais, precarização das condições de trabalho, associadas à perda de direitos da classe que vive do trabalho e vem aprofundando as desigualdades sociais diante da pandemia, como apontado por Cavalcanti e Acioly (2021), ao discutir o trabalho subordinado à luz de autores como D'Angelo (2004), Antunes (2011, 2018) e Santos (2020).

A fala dos gestores/as apontou também para a necessidade de um acompanhamento mais sistemático, que possibilite uma avaliação mais específica em relação não apenas das cotas raciais, mas ao processo de conclusão de curso para além dos muros da instituição, conforme exposto na fala a seguir:

**Temos um grande problema social no país, um grande problema econômico estabelecido e não dá para a gente empregar o estudante.** Se o país não está gerando empregos, muito pelo contrário está fechando postos de trabalho, então a avaliação precisa ser mais ampla, **considerando a questão social que vivemos, a questão econômica que vemos, a questão política que vivemos, precisa ser feito, mas ainda é importante que se estabeleça o sistema de forma mais sistemática acompanhamento dos estudantes.** (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso)

O trecho da fala do Gestor 10, demonstra a relação do êxito com o mundo produtivo, indicada no documento norteador do acompanhamento de egressos/as, Resolução CONSUP/IFPE nº 54.2015, que elenca enquanto finalidades que:

Art. 3º O acompanhamento dos egressos terá como aspectos prioritários a verificação da empregabilidade, a adequação da formação técnica recebida em diálogo com as exigências do mundo produtivo e a continuidade dos estudos após a conclusão do curso. Art. 4º O processo de acompanhamento de egressos dar-se-á por meio de ações e estruturação de procedimentos institucionais de acompanhamento de seu itinerário profissional, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de Ensino, Pesquisa e Extensão. (IFPE, p.2-3, 2015)

Conforme indicado na Resolução CONSUP nº 54/2015, o acompanhamento de egressos consiste na institucionalização das ações de interação com os/as egressos/as, através da criação e atualização de dados, realizada por meio da implantação do Núcleo Gestor de Acompanhamento dos/as Egressos/as. Entre as atribuições do Núcleo destaca-se o monitoramento do/a egresso/a a fim de fornecer subsídios aos cursos em relação ao itinerário formativo, adequação do PPC em relação ao exercício da atividade profissional, envolvendo ainda aspectos referentes à verticalização do ensino, a formação continuada, numa perspectiva que integre o/a egresso/a à instituição. Com referência ao andamento dessa integração, explica a Gestora 2:

**Então a extensão atua em várias frentes, uma que os *campi* vêm observando são a realização de outros cursos, muitas vezes os egressos procuram curso superior, procuram por especialização e inclusive até mestrado, os nossos mestrados.** Então é uma coisa também que a gente vem observando é que muitas vezes os alunos quando são bolsistas, eles também desenvolvem muitas competências

que colaboram para a inserção do estudante em condição de vulnerabilidade em um outro espaço, **no espaço acadêmico no mundo do trabalho**. E quando a gente traz para os **ossos eventos esses egressos, sempre a gente tenta fazer os nossos eventos com protagonismo estudantil**, então agora durante o período da pandemia foram vários eventos que a gente fez inclusive com o viés internacional. E aí a gente sempre botava um aluno lá, sempre a gente coloca o aluno na mesa e algumas vezes **egressos pra relatar sua experiência da instituição ao mundo do trabalho**. Eu não me lembro de todos os resultados a gente percebe sim vários resultados positivos. Um deles eu vou começar lá pelo egresso, que a gente trouxe para participar de um evento conosco e fazer uma fala os nossos estudantes, acho que ele foi do *campus* Afogados da Ingazeira, que ele se inseriu lá na região através do estágio na área de informática. E ele virou notícia no *campus* e na cidade, a mãe do aluno também ficou muito feliz e procurou o *campus*, porque ele enquanto pessoa, que estava ali cotista e era estudante com deficiência, estava trabalhando na área de informática e para aquela mãe foi algo muito significativo. É algo que só o IFPE! Como ela disse, só é IFPE para proporcionar tudo isso, porque eu já havia passado por muitos processos de exclusão na vida dele. **Então a gente vê resultados, nos meninos se inserindo em vários mundos e ocupando os espaços, enquanto estudante, seja logo com o estágio, seja mesmo quando eles participam de projetos e que eles relatam como aquela vivência no projeto mudou sua forma de ver e de enxergar o mundo, inclusive de conhecer, ampliou as possibilidades de conhecimento e de inserção dele dentro do projeto, porque antes ele tinha uma visão mais reduzida e aquele estudante agora está ali e é cotista. A nossa instituição tem característica da verticalização do ensino então muitas vezes o menino já entra ali e já vem do técnico, e já vem integrado do subsequente, e ele já fica na nossa instituição para um curso superior ou até mesmo para um mestrado. Então, também é um resultado que a gente pode identificar de muito sucesso dos nossos estudantes e é muita coisa boa, que as cotas vêm vem viabilizando e possibilitando.** (G2, novembro 2021, grifo nosso)

A fala da Gestora 2, sintetiza a perspectiva dos/as gestores/as em relação ao processo de acompanhamento dos/as egressos/as, que ocorre ainda de forma incipiente, uma vez que a instituição vem atualmente pensando estratégias, sobretudo em relação ao seu monitoramento, a fim de realizar essa articulação de forma otimizada.

Nas entrevistas, os/as docentes, gestores/as relataram depoimentos de seus estudantes egressos/as que tiveram suas vidas impactadas pelo acesso à educação superior, via sistema cotas, a exemplo do relato da Gestora 2 sobre a inserção do estudante cotista PcD do *campus* Afogados da Ingazeira no mundo de trabalho, através do estágio na área do curso naquela região, seguida da sua contratação. Esses relatos de casos no decorrer das entrevistas, foram extremamente significativos.

A perspectiva dos gestores indica efeitos ainda incipientes, no que diz respeito aos dados mais quantitativos e qualitativos referentes ao êxito, uma

vez que esses necessitam, ainda, de uma sistematização de dados, que se encontra em processo de construção através da criação de grupo de trabalho (GT). O GT vem pensando estratégias para o mapeamento e adoção de um sistema, conforme explicitado pela Gestora 2, no trecho a seguir:

**Em relação aos egressos a gente precisa avançar mais, esse ano a gente também instituiu o GT porque tem uma política, mas política ela ainda não está posta.** Ela ainda não está materializada, acontecendo no mesmo ritmo, da mesma forma em todos os *campi*. A gente tem um GT que ele está exatamente estudando a política e **desenvolvendo algumas estratégias, fazendo mapeamento para saber dos egressos onde estão, e o que os campi estão fazendo, quais são as ações que os campi vem desenvolvendo, qual o tipo de controle. A ideia é a gente fazer um diagnóstico inclusive porque esse ano fomos questionados sobre o que é que vocês têm de egressos.** Aí a gente fez um diagnóstico em todos os *campi*, então o que foi bom, porque que em todos os *campi* tem ação de egressos. Por exemplo o *campus* Cabo de Santo Agostinho que é um *campus* da terceira expansão teve um projeto de extensão que a professora fez lá o mapeamento dos egressos. A professora inclusive está na comissão. **A nossa ideia é que a gente possa ter um sistema para a gente possa de fato ter cadastros dos egressos e um banco de dados, essa ainda é uma fragilidade. Mas a gente está avançando.** A gente está avançando com o GT, com o mapeamento, e no desenvolvimento de estratégia. Também estamos dialogando com o IFRN e com o IFPB que também usam alguns sistemas e aí de repente a gente pode vir até a utilizar o sistema deles, mas aí vai depender muito do diálogo da nossa DADT com eles lá que aí é uma parte mais técnica. Então o egresso também a gente vem avançando, porque também a gente tem vocês estudando egressos, tem Márcia<sup>80</sup> que está lotada na Pró-Reitoria e ela também vem estudando egressos. Então o estudo dos servidores vem alimentar o processo de trabalho que está dentro da PROEXT. (G2, novembro 2021, grifo nosso)

A fala em tela permite apreender que existe uma fragilidade no que diz respeito aos dados quantitativos e qualitativos do êxito, uma vez que esse engloba não apenas a questão acadêmica, da conclusão do curso, mas a relação com o mundo do trabalho.

De acordo com a PNP (2020), no que tange aos dados acadêmicos e indicadores de gestão do IFPE *campus* Recife, em relação aos cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnologia, a taxa de eficiência acadêmica<sup>81</sup> é de

<sup>80</sup> A servidora Márcia Girlene é Pedagoga lotada na Pró-Reitoria de Extensão do IFPE e atualmente vem cursando o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>81</sup> De acordo com o Guia de referência metodológica da PNP (2020), esse indicador verifica o percentual de estudantes que concluíram o curso com êxito do período previsto para sua integralização, acrescida de um ano. O manual está disponível em [http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm\\_pnp\\_2020.pdf](http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf). Acesso em junho de 2021.

25,7%, enquanto a taxa de evasão é de 19,56%<sup>82</sup>, ambas as taxas são calculadas considerando a totalidade dos/as estudantes, conforme estabelecem os indicadores da Rede EPCT, não havendo uma especificação em relação aos/as cotistas. Ainda conforme os dados da Plataforma no ano de 2019, utilizando o mesmo filtro, no *campus* Recife foram 202, concluintes, 1.533 estudantes em curso, sendo 1.108 em curso e 425 retidos. No que tange à evasão, são 294 evadidos em fluxo, 124 desligados em fluxo e 4 em transferência externa. Sobre esses aspectos, o trecho da fala do Gestor 10, esclarece que:

**“Nós trabalhamos de uma forma geral, mas eu acho que a gente ainda carece de um tratamento mais específico que se tenha inclusive um subsídio concreto para a defesa da pauta das cotas. A defesa das questões inclusivas, eu acho que a maioria das instituições carecem de uma avaliação do acompanhamento mais específico sobre o êxito das pessoas, sabemos de estudos digamos mais amplos, mais gerais feitos por órgãos de pesquisa e universidades e etc. Mas nós não temos um acompanhamento, uma consolidação de dados, digamos, mais específica a respeito de investimentos e dos resultados dos investimentos que são feitos seja na política de cotas, seja na assistência estudantil e como eles tem se traduzido em resultados. Nós temos claro as respostas que obtivemos como você até exemplificou nos contatos com os estudantes, que nos respondem como está a condição colocados frente a questão e como eles enfaticamente relacionam a importância na vida deles. Nós temos o nosso convívio nos *campi*, com os discentes. O nosso contato diário nós temos as experiências, que nós vivenciamos dentro dos nossos *campi* trazendo os relatos das histórias de vida que a gente vê transformadas passando pelos nossos corredores, mas nós precisamos sistematizar melhor. Acho que é uma forma de fortalecer muito mais política e de fortalecer a ideia para a efetivação e da manutenção Lei. A gente precisa trabalhar para que possa ter números de forma mais sistematizados e traduzidos de formas mais concretas. (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso)**

Segundo Mainardes (2006, p.54), “os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos, são considerados, pode-se ter um panorama diferente”. Nesse sentido, é importante retomar a fala do Gestor 7, no tópico referente a permanência e adensa-la de forma complementar às falas dos Gestores 2 e 10, em relação à necessidade de pacificação dos conceitos sobre evasão e retenção, além da integração dos dados para uma melhor sistematização dos resultados, como vem sendo trabalhado nas respectivas comissões, segundo as informações prestadas.

---

<sup>82</sup> De acordo com o Guia de referência metodológica da PNP (2020), esse indicador afere o percentual de estudantes evadidos/as em um Ciclo de Matrícula. O manual está disponível em [http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/npn/2020/grm\\_pnp\\_2020.pdf](http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/npn/2020/grm_pnp_2020.pdf). Acesso em junho de 2021.

Verifica-se, então, que de acordo com a perspectiva dos/as gestores/as, a questão do acompanhamento de egressos/as e o êxito acadêmico compreendem a interrelação existente entre o acesso, a permanência e o êxito acadêmico e em relação ao mundo do trabalho e que essa relação reverbera para análise e avaliação do fluxo de funcionamento do IFPE como um todo.

Diante do exposto, conclui-se em relação ao êxito que a instituição apresenta algumas fragilidades, resultando em dados incipientes no que se refere ao acompanhamento de egressos/as e na especificação em relação ao acompanhamento dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as. No próximo tópico serão analisados o conteúdo das falas dos/as gestores/as que dizem respeito aos efeitos e desafios das cotas raciais, articulando as duas etapas da entrevista.

### 7.3 EFEITOS E DESAFIOS DAS COTAS RACIAIS

A classe 1 da CHD representa o que pensam os gestores/as em relação às cotas raciais e os desafios que visualizam com referência a essa política pública. Essa classe foi representada pelas palavras: DAE, PRODEN, processo, GT, PROEXT, povo, articulação, CONSUP, colegiado, entre outras, compreendeu o conteúdo das falas que integraram as duas etapas da entrevista, articulando os contextos da implementação das cotas.

Os efeitos e desafios das cotas raciais foram apreendidos a partir das considerações dos/as gestores/as em relação à implementação da política, dos resultados e desafios por eles observados, uma vez que segundo Mainardes (2006), durante a etapa de implementação, a política vai se deparando com os seus efeitos, suas consequências e pode demandar transformações no seu projeto originalmente produzido.

Nesse sentido, os trechos das falas a seguir, representam as considerações dos/as gestores/as em relação à política de cotas raciais e, no enfrentamento das desigualdades sociais, diante da intersecção entre raça e classe:

**Eu avalio a política de cotas com bons olhos porque a gente está vendo que apesar de não ter ainda a representação da negritude, na identificação preto, a gente já observa na sala de aula a presença, até no estudo de pescoço. É perceptível, que eles estão tendo acesso a uma política que era antes era restrita à classe média e não é à toa que todo discurso de ódio que nós estamos vivendo, do conservadorismo, que agora se alastrou é também por conta por conta de um comportamento que a sociologia está**

**explicando que é de aversão ao pobre, de aversão ao negro e tudo mexe com as entranhas da classe média que sempre foi subserviente à burguesia brasileira, que tem como referência os mais ricos e não se sente parte. Não se sente parte, não se identifica com o povo, e o povo é preto, é pobre e periférico, é nesse sentido que eles incomodaram tanto no início da discussão das cotas.** E aí com o passar dos anos eles foram ganhando mais profundidade. Trazendo outros indicadores também, em relação a renda, na criação das cotas, mas inicialmente o debate todo girou em torno de um problema histórico do nosso país que mantinha pessoas e famílias numa condição de exploração e que submetiam a trabalhos precários, que submeteu a trabalhos cuja remuneração muito baixa. Logo em seguida também vai ter a lei da empregada doméstica que provocou um furor na classe média entendeu. A gente teve expressões que sinalizaram que vieram da burguesia. Então num sentido geral as leis, a lei de cotas, o grande medo é no próximo ano aí, **a revisão, qual a condição de congresso que nós estamos tendo, aí! Existe uma possibilidade de alteração como fizeram agora com o ProUni. Mas no geral a minha avaliação é de que a lei precisa ser reforçada. Ela é vital para a população preta, pobre e periférica do nosso país.** (G.6, dezembro 2021, grifo nosso)

**A política de cotas, eu acho que é um elemento imprescindível. Ela não é algo que isoladamente vai trazer a todas as soluções, mas é algo de extrema importância e que a gente, como todos nós como gestores, como profissionais de educação, de uma maneira geral deve estar muito atentos para a proteção dela.** Como eu falei, eu acho que é **necessária uma avaliação mais precisa. Eu acho que seria a vez de uma correção de rumos, que precisamos dar.** Seria maior cuidado no **acompanhamento da aplicação. Acho que coisas importantes têm sido feitas como você acabou de citar a questão da heteroidentificação, todo processo de fazer chegar as políticas as pessoas que realmente precisam e as pessoas a quem elas realmente são destinadas.** (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso)

As falas dos/as gestores/as reiteram a importância das cotas como instrumento que possibilitam a população preta, pobre e periférica o acesso à educação superior, anteriormente restrito e elitizado, respaldando-se nas mudanças que podem ser visualizadas empiricamente, no cotidiano de sala de aula, conforme destacado no discurso do Gestor 6. Essas políticas direcionadas à promoção de igualdade racial, segundo Gomes (2017), contrapõem-se a um projeto de nação restritivo e excludente, sendo fundamentais para democracia brasileira.

Nesse sentido, os gestores enfatizam que as cotas, podem contribuir para melhorar as condições de vida população, através da democratização do acesso a bens sociais e da integração com outras políticas públicas, embora apontem a necessidade de implementação de um acompanhamento sistemático, a fim de garantir o direito da parcela da população a que se destina, como enfatizado pelo Gestor 10.

Ainda com referência a heteroidentificação<sup>83</sup>, mencionada na fala do G10, a mesma começou a ser implantada após a aprovação da Resolução CONSUP/IFPE nº 106/2021, em dezembro de 2021.

Os/as gestores apontaram ainda a necessidade de realização de um mapeamento dos resultados das cotas, uma vez que se tem conhecimento de casos exitosos de cotistas em relação à desigualdade social, através da sua inserção no mercado formal de trabalho e conseqüentemente de uma melhoria da renda familiar, mas não se possuem estatísticas, como demonstrado no trecho da fala do Gestor 4, a seguir:

Ontem mesmo eu peguei um estudante, egresso de telecomunicações que entrou aqui com cota. Ele veio hoje, porque vai trabalhar por exemplo no projeto de implantação do 5G vai ter uma renda de três a quatro salários mínimos. **Um jovem de vinte e poucos anos, ou seja, é uma realidade que foi mudada e ela jamais teria acesso ao que tem hoje já está digamos. Se você pegar a pirâmide social do Brasil ele está do meio pra cima pirâmide, furou a bolha. Tinha uma bolha que impedia ele de ter acesso. E hoje ela está furando bolha e talvez se não fossem as cotas ela não conseguisse chegar ponto. Uma pena é que são poucos exemplos, aí a gente tem que ter mais exemplos eu estou falando de um dois, mas eu queria falar de 20, 30. Eu queria não estar aqui com nomes numa lista, mas com estatísticas. Só que hoje não dá nem pra fazer uma estatística ainda.** (G.4, novembro 2021, grifo nosso)

Assim como no trecho exposto, os/as gestores/as apresentaram em suas entrevistas os resultados das cotas exemplificando casos de estudantes cotistas, mas não existe ainda dados sistematizados institucionalmente, o que reitera a necessidade discutida no tópico anterior, no que diz respeito ao acompanhamento dos/as egressos/as, sinalizando um dos desafios para essa política no IFPE.

Os desafios das cotas raciais apontados nos discursos foram: defasagem de ensino, acompanhamento de egressos/as e avaliação da política. Os trechos das falas a seguir, exemplificam como esses desafios se materializaram nos discursos dos/as gestores/as:

**Eu acho que o maior desafio é a defasagem, o maior como venho falando é fazer com que eles saiam.** Existem programas por exemplo PROIFPE, que é um bom exemplo, estou falando sempre de mais maus exemplos, esse é um bom exemplo. **O PROIFPE, ou seja, você não adianta querer tratar igual é diferente, é o que eu digo sempre**

<sup>83</sup> A heteroidentificação é um processo complementar a autodeclaração das pessoas negras e aferição da condição de indígena, que passou a ser adotado pelo IFPE após a aprovação do documento norteador em dezembro de 2021, após o período de amostragem dessa pesquisa. O documento norteador da heteroidentificação está disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/heteroidentificacao/documentos-norteadores/resolucao-106-de-3-de-novembro-de-2021.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

**os colegas professores, tanto os mais novos como os professores tanto os mais antigos.** Eles vêm daquela época que estudantes que entravam aqui eram os melhores, por exemplo vou pegar o exemplo da minha turma. A minha turma lá em 96 eram os melhores alunos das escolas que eles estudavam, ou seja, era como se fosse uma seleção do melhor daqui, então ensinar uma turma dessa, o professor conseguia ir além. E os professores se sentem frustrados, porque acabou, com o tempo, esse perfil mudou. E é aí você tem o estudante que chega num nível acima que se desmotiva porque o IFPE não é aquilo que ele esperava, ele esperava muito mais. Eu já vi muitos alunos do IFPE falando, que hoje não é o IFPE do meu pai e do meu avô, que o nível caiu. **Então quem está aqui em cima desmotiva e sai e quem está aqui embaixo não consegue acompanhar. Então a gente tem que criar mecanismos de trabalhar diferença aí nos períodos iniciais.** Para poder não desmotivar, nem quem está em cima, nem quem está embaixo. Eu acho que é o maior desafio que as cotas trouxeram. As pessoas vieram para um ambiente que não estavam preparados, mas ela pode vir a estar, agora para vai ter que alguém desprender a energia, é o cenário que a gente tem hoje. **Eu acho questão uma coisa bem ampla. Eu acho que a gente precisaria melhorar a questão dos egressos. Eu acho que questão de incentivo de motivação. Eu acho que se a gente tem por exemplo. Os egressos que foram cotistas onde eles estão, pegar depoimentos trazer egressos aqui para que as pessoas que estão no primeiro período se enxerguem e digam eu posso ser. Eu acho que a gente é muito falho na questão dos egressos. Eu diria que é o calcanhar de Aquiles da extensão hoje. A gente não sabe onde eles estão? o que é que eles estão fazendo? A gente perde totalmente o contato depois que eles pegam um diploma. E eu acho que esse controle é necessário.** (G.4, dezembro 2021, grifo nosso).

Então acho que ajustes precisam ser feitos do ponto de vista da **efetiva aplicação da lei, da efetiva aplicação da política, e consequentemente efetiva aplicação dos recursos.** Acho que precisa ser feito. Eu acho que a gente precisa e que não se restringe à questão das cotas. **Eu acho que a gente precisa ter uma melhor sistematização da questão do acompanhamento do estudante, do ingresso e da questão da evasão, dos motivos da evasão.** Eu acho que a política, a questão das cotas ela vai acabar se encontrando aí dentro. Mas eu acho que é um tratamento que não se destina somente a ela. (G.10, fevereiro de 2022, grifo nosso).

Verifica-se que na perspectiva dos/as gestores/as existe uma defasagem entre cotistas e não cotistas com referência ao desempenho acadêmico em virtude da precarização da escola pública, identificando-se a necessidade de se reconhecer a diferença após o acesso via política de cotas, durante a permanência, no decorrer do processo formativo, como pontuado pelo Gestor 4. Nesse sentido, ao discutir a educação em direitos humanos, Candau (2009) diz que é necessária a adoção da perspectiva intercultural em relação às políticas educacionais e às práticas pedagógicas articulando questões referentes à igualdade e à diferença, a partir do seu reconhecimento, o que o próprio G4, indica no seguinte trecho da fala: “Então a gente tem que criar mecanismos de trabalhar diferença aí nos períodos

iniciais.” Ou seja, é necessário que a questão da igualdade e do reconhecimento da diferença ultrapasse a etapa do acesso, articulando-se ao longo de todo processo formativo.

Outro desafio, mencionado inclusive como “calcanhar de Aquiles da Extensão” pelo Gestor 4, foi o acompanhamento de egressos/as a partir da compreensão de que esse processo é essencial para análise e avaliação da política, bem como para sistematização dos seus resultados. Nesse sentido, é importante adensar de forma complementar as falas dos Gestores 4 e 10, em relação à necessidade de avaliação da política de cotas, para a efetiva implementação da política e aplicação dos recursos públicos, integrando dados de acesso, permanência, evasão e êxito, não apenas em relação aos/as cotistas, mas de toda instituição.

Diante do exposto, conclui-se em relação aos efeitos e desafios das cotas raciais que as fragilidades institucionais que perpassam o acompanhamento da permanência e êxito, específico dos/as cotistas, impactam no processo de sistematização dos dados, resultando em dados incipientes em relação aos efeitos da política e configurando-se em um dos desafios apontados pelos/as gestores/as. Ainda configuram - se enquanto desafios a questão da defasagem de ensino e a avaliação da política.

No próximo capítulo, serão explicitados os achados da pesquisa que representam a percepção dos/as cotistas autodeclarados negros/as entrevistados/as em relação as cotas raciais.

## 8 PARA ALÉM DO SILÊNCIO: A PERSPECTIVA DOS (AS) ESTUDANTES EM RELAÇÃO AS COTAS RACIAIS NO IFPE

Objetivando compreender a perspectiva dos/as cotistas em relação às cotas raciais no IFPE, com referência aos contextos da prática e dos resultados e efeitos do ciclo de políticas, foram realizadas entrevistas com os cotistas, selecionados através do levantamento de dados no sistema QAcadêmico.

A partir do levantamento de dados, foi procedida a identificação de 37 cotistas autodeclarados/as negros/as que concluíram cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia no IFPE, em 2019, sendo, desses/as, 32 autodeclarados(as) pardos/as e 5 autodeclarados(as) pretos/as, conforme disposto no quadro 3:

Quadro 3. Distribuição por curso dos(as) cotistas concluintes em 2019 autodeclarados(as) negros/as.

Cursos IFPE	Raça/cor		Total
	Preta	Parda	
Bacharelado em engenharia civil	1	2	3
Licenciatura em geografia	1	5	6
Superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas	-	2	2
Superior de tecnologia em design gráfico	-	11	11
Superior de tecnologia em gestão de turismo	1	8	9
Superior de tecnologia em gestão ambiental	2	2	4
Superior de tecnologia em radiologia	-	2	2
Total de cotistas concluintes PPI	5	32	37

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados extraídos do Sistema QAcadêmico do IFPE campus Recife.

No que diz respeito à caracterização e perfil dos/as cotistas, de acordo com as informações do sistema, alimentadas mediante comprovação documental realizada no ato da matrícula, os/as 37 estudantes comprovaram a condição de egresso/a de escola pública e, desses/as, 18 informaram a renda per capita inferior a 1 SM, enquanto que 19 informaram a renda entre 1 SM e 1.5 SM per capita.

Com base nas informações do sistema QAcadêmico, foram enviados convites, por e-mail, para participação na pesquisa e, em seguida, realizados contatos por telefone, para agendamento. No entanto, as informações referentes ao e-mail e telefone estavam desatualizadas no sistema,

tornando-se necessário utilizar também outros meios para localizar os/as egressos/as, como as redes sociais, num processo de “busca ativa” para consultar sobre sua disponibilidade em relação à participação na pesquisa.

Nesse processo, foram localizados 18 cotistas autodeclarados/as negros/as, dos/as quais 2 não se disponibilizaram a participar da pesquisa, por questões particulares não especificadas, sendo, no total, realizadas 16 entrevistas semiestruturadas, *on line*, pelo *Google Meet*, no período de novembro 2021 a fevereiro de 2022, conforme o aceite e disponibilidade dos/as participantes, com relação à data e horário.

Vale destacar, que uma das entrevistas teve o áudio muito comprometido em razão da rede de dados e acesso do cotista à tecnologia, e algumas entrevistas necessitaram de complementação, via WhatsApp ou telefone, em virtude da instabilidade de conexão com a internet e perda de conexão durante a entrevista.

As entrevistas foram realizadas espelhando a mesma métrica que foi utilizada com os/as gestores/as, ou seja, cada entrevista teve em média 40 minutos de duração, sendo os primeiros 5 minutos destinados à apresentação, 30 minutos eram destinados às perguntas referentes à temática e os últimos 5 minutos foram disponibilizados para as impressões finais dos/as cotistas, ou complementações necessárias em relação à captação do áudio.

A primeira etapa da entrevista dos/as cotistas visou apreender no contexto da prática, como ele/ela teve conhecimento da política de cotas raciais e como foi o processo de acesso e permanência no IFPE.

Enquanto, na segunda etapa, foram realizadas perguntas relacionadas ao contexto dos resultados e efeitos da política de cotas, mais precisamente dos impactos identificados por esses/as cotistas autodeclarados/as negros/as a partir do seu acesso à educação superior.

Com o objetivo de salvaguardar a identidade e o sigilo, conforme orientação do Comitê de Ética da UFPE, os/as 15 cotistas entrevistados/as, foram identificados/as através da letra “C”, seguida da numeração da entrevista. Ainda com referência ao perfil desses/as participantes, 10 se identificaram como do sexo feminino, e apenas 5 como do sexo masculino, conforme quadro abaixo:

Quadro 4. Perfil dos/as cotistas entrevistados/as

Cotistas	Curso	Sexo		Raça/cor	
		Fem	Mas	Preta	Parda
C1	Licenciatura em geografia	X			X
C2	Licenciatura em geografia	X		X	
C3	Bacharelado em engenharia civil	X		X	
C4	Superior de tecnologia em gestão de turismo	X		X	X
C5	Licenciatura em geografia	X			X
C6	Superior de tecnologia em gestão de turismo		X		X
C7	Licenciatura em geografia	X			X
C8	Licenciatura em geografia		X		X
C9	Bacharelado em engenharia civil	X			X
C10	Bacharelado em engenharia civil		x		X
C11	Superior de tecnologia em gestão ambiental		x	X	
C12	Superior de tecnologia em design gráfico	X			X
C13	Superior de tecnologia em design gráfico		x		
C14	Superior de tecnologia em gestão ambiental	X		X	
C15	Superior de tecnologia em gestão de turismo	X			X

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados extraídos nas entrevistas aos cotistas do IFPE.

Nenhum/a dos/as entrevistados/as informou ser pessoa com deficiência ou fazer uso de nome social.

No que tange às questões raciais e à relação dos cotistas por curso, 10 cotistas se identificaram como pardos/as, enquanto 5 se autodeclararam pretos/as, conforme quadro abaixo:

Quadro 5. Distribuição por curso, raça/cor e sexo dos(as) cotistas entrevistados/as.

Cursos IFPE <i>campus</i> Recife	Raça/cor e sexo				Total
	Preta/ Femini no	Parda feminino	Preta/ Mascul ino	Parda/ Mascul ino	
Bacharelado em engenharia civil	1	1	-	1	3
Licenciatura em geografia	1	3	-	1	5
Superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas	-	-	-	-	-
Superior de tecnologia em design gráfico	-	1	-	1	2
Superior de tecnologia em gestão de turismo	1	1	-	1	3
Superior de tecnologia em gestão ambiental	1	-	1	-	2
Superior de tecnologia em radiologia	-	-	-	-	-
Total	4	6	1	4	15

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Vale destacar, ainda, que 4 cotistas apresentaram uma certa dificuldade em especificar durante sua descrição na entrevista, a sua autodeclaração, se seriam pardos/as ou pretos/as, demonstrando muito receio em relação ao uso da palavra preto, que em geral era utilizada após a expressão moreno e da repetição da palavra negro.

A partir da transcrição do material das entrevistas, foi produzido o *corpus* textual dos/as cotistas e, em seguida, foi realizado o tratamento e a análise dos dados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1995). Assim como no *corpus* textual dos/as gestores, no *corpus* textual dos cotistas foram processadas as duas etapas da entrevista, no *software* Iramuteq, para geração das figuras representativas da nuvem de palavras, análise de similitude e Classificação Hierárquica Descendente.

Em seguida, diante da densidade dos dados o *corpus*, suas medidas de altura e largura foram ajustadas, a fim de proporcionar figuras mais legíveis, conforme descrito nas características dos resultados abaixo:

- Número de textos: 15
- Número de segmentos de textos: 704
- Número de formas: 3.167
- Número de ocorrências: 25.911
- Segmentos classificados – 1.620 – 51.15% (formas) 6.25% ocorrências

Após essa etapa, foram geradas as interfaces gráficas correspondentes à nuvem de palavras e análise de similitude, que serão detalhadas no tópico 7.1, identificando as palavras-chaves dos achados da pesquisa e introduzindo o *corpus* textual. A figura representativa da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) será tratada no tópico 7.2, paralelamente às inferências, interpretação e classificação dos dados da pesquisa, a partir da categoria teórica igualdade e diferença.

## 8.1 NUVEM DE PALAVRAS E ANÁLISE DE SIMILITUDE

As figuras representativas da nuvem de palavras e análise de similitude são complementares e destacam as palavras com maior





Precisar	63
Trabalhar	61
Acabar	60
Professor	59
Passar	56
Ensino médio	53
Aluno	53
Estudar	47
Ensino	46
Público	44
Superior	43
Trabalho	42
Graduação	41

Fonte: Dados da autora utilizando o software Iramuteq.

A palavra “pessoa”, elemento central nas figuras 5 e 6, registrou 175 repetições ao longo do *corpus*, seguida da palavra “gente” que faz referência ao uso da expressão “a gente” e que registrou 173 repetições, e da palavra “curso” com 136 repetições, definindo-as, assim, como palavras-chaves dos achados de pesquisa.

A análise de similitude apresenta ramificações entre as palavras-chaves, possibilitando a realização de inferências a partir das palavras pessoa e gente, que nesse caso se refere a expressão “a gente”.

Nesse sentido, as ramificações que surgem da relação pessoa com a expressão a gente, articulam as palavras dificuldade, raça, preconceito, experiência, mestrado e professor, que nas falas representam os desafios vivenciados pelos/as cotistas ao longo sua vivência escolar e da graduação, a importância da acolhida do corpo docente no que diz respeito a essas questões e o anseio de cursar o mestrado para também contribuir com o processo formativo de outras pessoas. Essas questões podem ser melhor verificadas através do relato de vida, no trecho da fala a seguir:

**Quando eu terminei o ensino médio, precisei ir para o mercado de trabalho para ajudar nas contas da casa. E aí foi, eu com 18 anos, comecei a trabalhar e eu guardei o momento, um sonho muito forte em mim que era de ser professora.** Eu aos 15 anos, já começava, no terraço de casa, a dar aulas de reforço para as crianças da vizinhança, foi uma coisa que me fez amadurecer muito nessa questão da importância do repasse de informação enquanto **a gente** na posição de **professor** pode estar contribuindo para uma melhoria tanto das relações, como uma melhoria a nível de progresso para a própria sociedade, que **a gente** está inserido, para a própria

comunidade. E aí eu guardei lá no fundo esse sonho. Passei 25 anos trabalhando em várias das quatro empresas de transporte na área de logística e transporte. **E em 2015 já fazia nove anos que eu estava na última empresa e eu saí de lá, houve uma demissão em massa de 50 e poucas pessoas que saíram e eu infelizmente entrei também no rol, mas eu digo infelizmente, e ao mesmo tempo foi felizmente porque a partir desse momento eu pude depois dos filhos maiores voltar os olhos e expressar a vontade que eu tinha resguardada e encarar. E aí eu comecei a ler e a me instruir sobre o cenário estudantil da época. A gente já vinha ali de programas sociais muito interessantes voltados aos últimos governos do Lula e da Dilma, e muita coisa era conversado entre os mais jovens da família e eu ficava bastante atenta no que estava rolando e tal. Acho que já por aquele intuito de querer voltar mesmo a estudar, e eu conversava muito com os sobrinhos, os próprios filhos e tal das possibilidades de tentar fazer uma graduação voltada a aproveitar essa questão do sistema de cotas, já estava há muito tempo afastada dos estudos, e eu ia estar ali competindo e concorrendo com jovens que estavam recém formados na parte do ensino médio, e tinha muita coisa represada que eu precisaria rever.”** (C.1, novembro de 2022, grifo nosso).

O trecho do relato da Cotista 1 demonstra a sua necessidade de interrupção dos estudos em virtude da condição socioeconômica familiar, e da sua inserção no mercado de trabalho, o que impactou no seu ingresso tardio no ensino superior. Nesse sentido, destaca a entrevistada que as cotas raciais oportunizaram as condições para o seu acesso, uma vez que não estava apta às vagas da ampla concorrência, em virtude do tempo que passou afastada dos estudos.

Outro aspecto importante destacado pela C.1 é a questão da demissão em massa das empresas, que representa o atual cenário de enxugamento de custos em relação a mão-de-obra, que de acordo com Antunes (2018) geram o aumento do desemprego, precarização, num contexto de agudização das desigualdades sociais, declínio e relativização do direito do trabalhador/a à proteção social em relação aos contratos de trabalho.

No que diz respeito às palavras-chaves pessoa e cursos, essas estabelecem uma relação com as palavras, IFPE, trabalhar e a expressão “bolsa permanência”, fazendo referência ao programa de assistência estudantil que recebe esse nome, e que foi enfatizado em todos os relatos dos cotistas como sendo fundamental para a sua permanência na instituição, em relação as suas necessidades socioeconômicas e à inserção no mercado de trabalho de forma precarizada, que é prejudicial para o desempenho na formação acadêmica, como apresentado pela C.1.

Essas relações podem ser melhor identificadas através do registro de outros trechos de falas dos/as cotistas:

**Durante o curso, eu acho que foi muito importante também o Bolsa permanência. Eu comecei o curso trabalhando no concurso e, por uma situação de força maior, eu tive que sair dessa empresa pública e por alguns meses eu fiquei sem nenhuma renda, sequer pudesse pagar passagem e lanche, xerox e impressão essas coisas.** E aí eu me inscrevi no Bolsa Permanência, porque realmente, estava sem vínculo nenhum, e eu lembro que me auxiliou muito, era um valor pequeno, mas me auxiliou muitos meses, acho que fiquei cerca de um ano. (C.3, novembro 2021, grifo nosso)

**Para mim a questão do curso foi uma conquista incrível.** Eu o ter conseguido ingressar e concluir principalmente o **curso** de Licenciatura em Geografia. Eu sou muito grata por ter conquistado tanta coisa, por ter ido tão longe. **Eu participei do BIA, participei do PIBID e também o Bolsa Permanência que foi essencial para eu me manter no curso.** Por não ter internet em casa prejudiquei minha frequência de estudos, mas depois eu acabei me adaptando, isso foi logo no início, depois eu acabei me acostumando a frequentar a biblioteca para usar os equipamentos por lá. **Foi graças ao sistema de cotas que também eu tive essa oportunidade de estudar e a facilidade de entrar no Bolsa permanência, fazer parte do Bolsa permanência.** (C.6, dezembro 2021, grifo nosso)

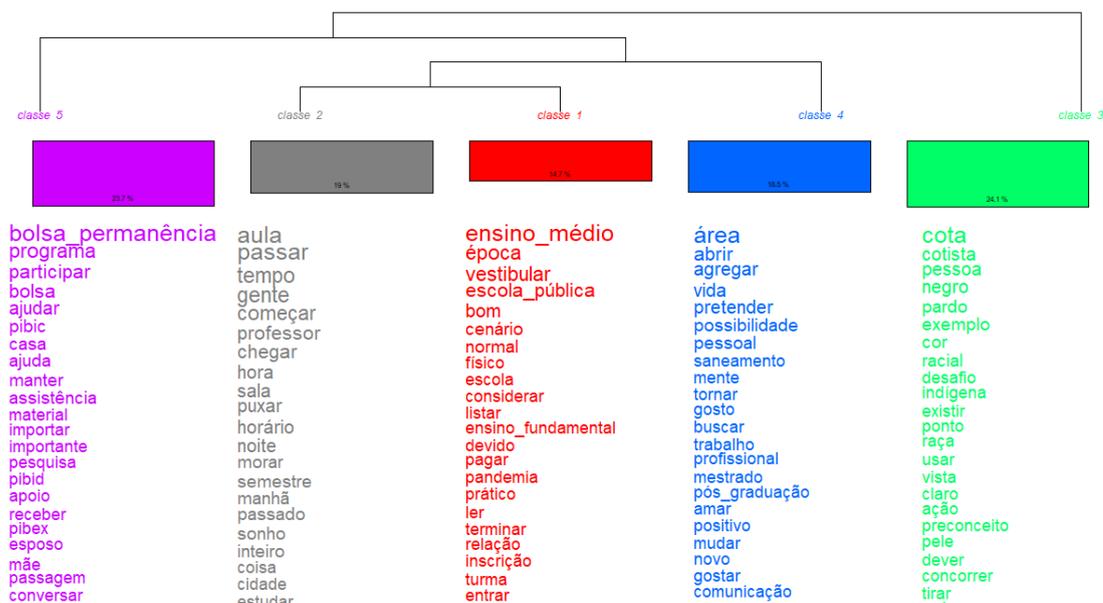
Os registros acima demonstram a importância do sistema de cotas para inclusão e democratização da educação superior, ao mesmo tempo que mencionam as desigualdades sociais e educacionais existentes e a importância da articulação das ações afirmativas, das cotas raciais com outras políticas institucionais direcionadas à permanência estudantil e prevenção da evasão, das quais os/as cotistas destacaram o programa institucional bolsa permanência.

Os resultados apresentados tanto na nuvem de palavras, como pela análise de similitude, destacam as palavras-chaves pessoa, gente e curso, entre os achados do *corpus* textual que terá sua análise aprofundada a partir das categorias temáticas e das classes representadas na CHD, no tópico 7.2 deste capítulo.

## 8.2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE

A interface gráfica da Classificação Hierárquica Descendente gerada pelo Iramuteq no tratamento dos dados, agrupou os dados do *corpus* textual dos/as cotistas, classificando-os de acordo com a sua proximidade e relação, formando também novos agrupamentos que proporcionam a identificação lexical contida em cada uma delas, como pode ser observado através da figura 7:

Figura 7 – Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da autora utilizando o software Iramuteq.

A figura 7, referente a classificação hierárquica descendente (CHD), apresentou 5 classes identificadas como:

- classe 1 (14,7%)
- classe 2 (19%)
- classe 3 (24,1%)
- classe 4 (18,5%)
- classe 5 (23,7%)

As 5 classes de agrupamento de dados referentes à perspectiva dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as representam os contextos da prática e dos resultados e efeitos e são analisadas, de acordo com o manual do software da esquerda para direita.

Dessa forma a leitura inicia-se a partir da classe 5, que apresenta palavras relacionadas à permanência do cotistas na instituição, especificamente das políticas de assistência estudantil. Essa classe 5, estabelece relação de similaridade com agrupamento formado pelas classes 2 e 1, adensando a classe 4.

As classes 2 e 1, dizem respeito à vivência do contexto da prática, englobando questões pertinentes ao acesso e permanência estudantil. Enquanto a classe 4 apresenta aspectos do êxito, o contexto dos resultados e efeitos.

A articulação entre as classes 1 e 2, e, destas, com a classe 4, proporciona uma relação de causa e efeitos, na qual a classe 5 apresenta-se como meio, articulando as duas etapas da entrevista.

O agrupamento final, representado pela classe 3, estabelece uma conexão em relação as demais linhas de similaridade, a partir da categoria igualdade e diferença. Em sequência, serão abordados os contextos da prática e dos resultados e efeitos a partir da perspectiva dos/as cotistas.

### **8.1.1 Contexto da prática na perspectiva dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as**

O contexto da prática foi apreendido a partir das perguntas realizadas aos/as cotistas autodeclarados/as negros/as na primeira etapa das entrevistas. Essas perguntas estavam focadas nos aspectos que levaram à inscrição através das cotas na educação superior, sua percepção sobre as questões raciais, englobando também o período de permanência na instituição.

Segundo Mainardes (2006), os achados de entrevistas, relativos ao contexto da prática e identificados através de pesquisas criteriosas, impactam para além da prática, no contexto dos resultados e ou efeitos, interferindo também no contexto da estratégia política.

Diante disso, a análise dos contextos da prática foi subdividida em conformidade com a classificação da CHD em três classes. Sendo a primeira relacionada ao processo de acesso dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as. Na sequência, foram analisadas as outras duas classes que enfatizaram aspectos da permanência e assistência estudantil, a partir da percepção dos/as cotistas em relação a sua vivência durante o processo formativo no IFPE.

Os aspectos referentes à compreensão do acesso e inclusão, serão enfocados na próxima sessão, e as demais classes da CHD em sua sequência.

#### **8.1.1.1 Acesso e inclusão**

A classe intitulada acesso e inclusão engloba as respostas das duas primeiras perguntas do roteiro, que dizem respeito ao conhecimento em relação às cotas raciais, o que levou a optar pela reserva de vagas e como cada cotista

analisa a sua preparação para o ensino superior. Essas questões foram ajustadas no decorrer da entrevista, em conformidade com o curso e ou especificidade apresentada pelo/a cotista.

O acesso está representado através das palavras que compõe a classe 1 da CHD, que são: ensino médio, vestibular, escola pública, ensino fundamental, inscrição, escola e outras.

O conhecimento sobre o funcionamento das cotas raciais foi mensurado através das perguntas contidas no roteiro anexo, que faziam referência à participação no processo seletivo e à tomada de conhecimento e opção em relação às cotas raciais, o que pode ser melhor exemplificado através do registro dos trechos de falas dos/as cotistas, a seguir:

**Eu fiquei sabendo das cotas pelo próprio edital. Eu vi já e falei vou me inscrever.** A gente já falava no PREVUPE e quando fui fazer o vestibular fui eu e o meu amigo. Ele fez para artes visuais em Olinda e eu fiz para Recife. **A gente discutiu e achou melhor colocar a opção das cotas raciais, até porque é como a gente se identifica. Ele até perguntou com o que eu me identificava mais, e eu me identifico mais como uma pessoa parda ou com uma pessoa negra. Ele falou em relação ao colorismo, mas ainda me identifico como parda.** (C.5, dezembro 2021, grifo nosso)

Me considero uma pessoa parda e conclui o curso do IF da Licenciatura em Geografia em 2020, ingressei em 2016. Ou seja, fiquei um semestre a mais porque tinha o TCC para apresentar e acabou ficando para o ano seguinte, que considerou a pandemia, mas peguei o diploma em 2020.1. Desde o ensino médio, eu já vinha me preparando de uma certa forma dentro da escola para poder prestar vestibular, tinha alguns professores que davam enfoque e auxiliavam a gente nessa questão, eu li os editais, tanto da UFPE, como do IFPE, fiz a prova algumas vezes mas acabou que a geografia mesmo fui só vim cursar alguns anos depois, **já estava por dentro dessa questão do sistema de cotas, sempre achei muito importante e todas as provas que eu fiz em relação ao vestibular de uma forma geral eu sempre utilizei a cota de escola pública e também de raça para poder concorrer.** (C.8, dezembro 2021, grifo nosso)

Antes de ir para o IFPE eu fiz uma outra graduação. Eu sempre estudei em escola pública, no final do ensino médio eu participei de alguns processos seletivos, ainda não tinha o ENEM, na época era o vestibular da UPE da UFPE. E aí sai estudando o edital deles eles já tinham algumas ações principalmente para quem era oriundo de escola pública. Eu costumava olhar esse detalhe porque seria uma oportunidade a mais, porque realmente não me via tão preparada para entrar num processo seletivo para o ensino superior, porque conheço algumas pessoas de escola particular. Era um ensino muito defasado e realmente eu fiz o vestibular na época pra federal e para o UPE. Na federal fiquei na lista de espera, mas não obtive o resultado esperado. E aí eu acabei fazendo o primeiro ano do ENEM que foi quando eu consegui uma bolsa no PROUNI e foi que eu fiz a minha primeira graduação. **Dessa forma eu já estava um pouco habituada a essas ações, as de cotas e olhar edital.** E daí quando eu procurei mudar de área, estava buscando uma nova colocação no mercado e também mudar de área profissional. Eu conheci o curso do IFPE e vi através do próprio edital que o IFPE tinha as ações afirmativas de uma forma

muito completa e clara porque existem diversos tipos de ação afirmativa. **Diferente de algumas outras instituições que às vezes é só para os oriundos de escola pública ou só uma ação de raça, ele abrangia outros quesitos e foi aí que eu conheci as cotas da instituição e optei por elas.** (C.9, dezembro 2021, grifo nosso)

**Eu soube do sistema de cotas no ingresso à faculdade, durante ensino médio, eu sabia que existia sistema e já entendia parcialmente ele funcionava.** Eu selecionei as cotas no processo seletivo pra ingressar na faculdade, muito mais pelas relações da questão racial atrelada às questões socioeconômicas do que como se define raça pela cor da pele em si. **Eu tenho entendimento que o poder socioeconômico da minha família atrelada à raça foi um dos responsáveis pela baixa taxa de pessoas na família que conseguiram algum dia cursar uma faculdade e ter um ensino superior, a cota pra mim foi uma opção por questões financeiras mais do que qualquer coisa.** (C.10, dezembro 2021, grifo nosso)

A partir dos relatos, identifica-se que dos 15 cotistas entrevistados/as, 13 demonstraram domínio em relação ao sistema de cotas, destacando a clareza do edital do IFPE, acesso a informações sobre a seleção durante o ensino médio, participação em outros processos seletivos, apoio e orientação para inscrição através de programas preparatórios para o ENEM e vestibulares públicos, como o PREVUPE, mencionado pelo Cotista 5.

Apenas 2 cotistas explicitaram não recordar, especificamente, como se deu o processo de inscrição e opção pelas cotas raciais e em ambos os casos, a inscrição foi realizada por membros da família.

Com referência à auto declaração, os/as entrevistados/as demonstraram clareza em relação ao processo, relatando a exemplo da cotista 5, propriedade em relação a conceitos como colorismo, de Alice Walker (1983), que atribui o preconceito e a discriminação racial a quantidade de pigmentação da pele negra, numa espécie de hierarquia de tons relacionados a exclusão.

Os/as cotistas destacam também a questão étnico-racial, a origem de escola pública e a questão da renda, como determinantes na opção pelo sistema de cotas, uma vez que a questão socioeconômica e a origem escolar limitam as suas oportunidades, produzindo desvantagem em relação a ampla concorrência no processo seletivo. Nesse sentido, a fala do cotista 10 destaca inclusive raça e renda como fatores responsáveis pela falta de acesso de outros membros da sua família à educação superior, enfatizando a oportunidade das cotas em relação as desigualdades sociais, o que de acordo com Munanga (2001) possibilita acesso e permanência as pessoas negras em espaços antes reservados para pessoas brancas.

No que diz respeito a sua preparação para acessar o ensino superior, os/as cotistas sinalizaram dificuldade em acompanhar os períodos iniciais, em virtude do tempo que passaram afastados/as das instituições de ensino e da precariedade do ensino público. Exemplos disso, podem ser visualizados nos trechos das falas dos Cotistas 1 e 5, a seguir:

**“Veio o segundo passo, as dificuldades que eu encararia também ao entrar na graduação porque muito tempo parada. Eu me perguntava: "Meu Deus, como é que eu vou conseguir chegar no nível? Que eu consiga a compreensão e o ritmo das coisas dos outros! Mas, o IFPE foi fantástico, no que eu digo a nível de equipe de docentes que eu tive, que me acompanharam, e a minha turma também ajudou. Eu tive uma diversidade uma pluralidade muito grande na turma e essas pessoas contribuíram imensamente para que eu não desistisse. Obviamente tinha o meu interesse, mas teve muito, muito, muito da ajuda e da contribuição deles tanto da turma dos meus colegas, como dos professores e foi um incentivo que eu tinha a cada dia. Sabe, eu pegava todas as dicas que me davam, ficava ali seguindo para ter um entendimento melhor. Aqui é bom você primeiro dá uma lida aqui e dá uma puxada volta lá, rever assunto para poder acompanhar melhor, o que a gente está agora. E aí eu também seguia essas sugestões e via que dava muito certo e que essa atitude ia levar à conclusão do curso. E foi exatamente, o que eu segui a todo momento e eu acho que o primeiro período foi um pouquinho mais apertado, mas aí no segundo a gente já viu a engrenagem começar a se movimentar.”** (C.1, novembro 2021, grifo nosso)

**“Eu fui de escola pública também, teve muita coisa que eu tive que aprender duas vezes, por não ter aprendido no ensino médio e eu tive dificuldade porque eu tive que aprender, quando estava na faculdade, aprender as coisas que eu não tinha aprendido na época do primeiro, segundo e terceiro ano. Os professores em si sempre foram bem acolhedores. Eles sempre se importavam. Eles sempre tentaram escutar gente, as dificuldades e eles passavam outro material para tentar ajudar, sabendo as nossas limitações também. Eu acho que por exemplo o IFPE, tem seus pontos positivos que eu sempre achei, eu tentei outra faculdade particular eu não consegui me sentir acolhida. Eu me senti muito acolhido no IFPE, pelo corpo docente e tal, mas acho que existe muita coisa e a instituição ela é extremamente burocrática, acaba atrapalhando. Por exemplo para você conseguir horas porque algumas pessoas trabalham e tal e aí acabava atrapalhando. E é perceptível também que a maioria das pessoas que deixam o ensino, porque tinha que trabalhar eram também pessoas pardas, pessoas negras de uma classe social mais carente. E eu entendo também que não é tão grande culpa do IFPE. (C.5, dezembro 2021, grifo nosso)**

Dos/as 15 cotistas entrevistados, 14 destacaram dificuldade de adaptação nos primeiros períodos, defasagem no ensino da escola pública, como relatam a cotista 1, que voltou a estudar após 10 anos e a Cotista 5 que destacou a necessidade de rever os conteúdos do ensino médio para acompanhar o curso.

Os/as cotistas enfatizaram os problemas de defasagem em relação ao conteúdo, em virtude de não se sentirem preparados para o ensino superior,

destacando que a maior dificuldade era apresentada nos anos iniciais. As falas dos/as cotistas corroboram com as falas do gestor 4, em relação aos desafios das cotas e a importância de programas como o PROIFPE, uma vez que de acordo com os/as cotistas essas dificuldades no campo da aprendizagem e nivelamento de conteúdo foram amenizadas pelo apoio do corpo docente, sinalizado pelos Gestores 5 e 6, e que serão aprofundadas no próximo tópico.

Outro aspecto destacado foi a participação dos/as colegas de turma nesse processo de adaptação à instituição, além do esforço próprio por não querer desperdiçar a oportunidade de realização de um curso superior, que em alguns discursos era enfatizado como sonho.

Dos/as cotistas entrevistados/as, apenas a cotista 3, destacou que se sentia apta ao curso superior, e que seu desempenho acadêmico se manteve elevado, ao longo do curso, conforme trecho da fala disponibilizado a seguir:

**“Eu me sentia bem preparada com relação ao conteúdo desenvolvido nas disciplinas do primeiro, segundo terceiro ano. Eu me sentia preparada. Porém eu senti um pouco de dificuldade porque eu fiz a modalidade integral que era o ensino médio junto com o curso técnico e não tinha o foco para o vestibular, pois o curso é mais orientado para a parte técnica.** Mas as disciplinas do ensino médio nada deixaram a desejar. E meu desempenho foi muito bom. Não faltava base para mim, que eu via em outros colegas. Eu não senti essa dificuldade da base pra enfrentar as disciplinas do ciclo básico que são as álgebras e os cálculos as físicas que todo curso de engenharia tem.” (C.3, dezembro de 2021, grifo nosso)

Como é possível observar, a cotista 3, teve acesso ao ensino em tempo integral, em uma escola estadual de referência de nível médio, o que corroborou com seu desempenho no IFPE, mas que não expressa a realidade de todos/as estudantes em relação ao ensino médio, em virtude da precarização da educação básica. Segundo Peroni, Caetano e De Lima (2018), a precarização da educação básica, vem substituindo a pedagogia da transformação, pela conformação, através da introdução das reformas como a do ensino médio, da mercantilização da educação pública e fortalecimento do terceiro setor.

Diante do exposto, conclui-se em relação ao acesso que os/as cotistas compreendem o sistema de cotas, suas especificidades e pré-requisitos em relação à origem escolar, raça e renda, destacando a clareza do processo seletivo e edital do IFPE, no que diz respeito às informações disponibilizadas. Em relação à preparação para acessar o ensino superior, os/as cotistas relatam a dificuldade em acompanhar o curso, principalmente nos primeiros períodos, em virtude das dificuldades de aprendizagens originadas, sobretudo pela

precarização da educação básica, além das questões que perpassam o não reconhecimento em relação a identidade negra.

No próximo tópico, serão explicitados os achados da pesquisa que representam a percepção dos/as cotistas autodeclarados negros/as entrevistados/as em relação à permanência e acompanhamento.

### 8.2.1.2 Permanência e acompanhamento

A classe intitulada “permanência e acompanhamento” englobou as respostas sobre a trajetória acadêmica do/a cotista, das ações voltadas para permanência, da prevenção da evasão e promoção do êxito considerando a especificidade das cotas e a questão das metodologias de ensino.

Na CHD os aspectos referentes à permanência foram representados através das palavras que compõe a classe 2 do dendrograma, que dão conta do percurso formativo, da trajetória do/a estudante na instituição, sendo elas: aula, passar, gente, começar, professor, noite e outras.

No que tange ao percurso formativo, os/as cotistas entrevistados/as destacaram o choque vivenciado ao adentrar a instituição, a diferença em relação aos conteúdos aprendidos no ensino médio e o estranhamento em relação ao nível de cobrança de conteúdo nos primeiros períodos. Como demonstram os trechos dos três relatos, a seguir:

**O ensino no IFPE foi um choque, foi um choque muito grande, porque era outro universo. Eu costumo dizer que eu ainda tive muita sorte, porque os professores da licenciatura eles têm uma atenção com os alunos que é muito particular diferente das outras universidades, que já é uma coisa mais fechada.** Eles têm contato com alunos do médio também e aí eles entendem bem, como fazer essa **prática de didática** e abraçar os alunos. Mas é um choque completamente diferente do que a gente vê, no ensino médio, do que a gente acredita. **Inclusive eu acho, que a geografia que eu conhecia do ensino médio era um por cento do que eu vi na faculdade durante os quatro anos.** Foi realmente muito chocante o preparo por dizer e porque a **cobrança é muito maior.** São coisas que a gente realmente nunca viu. **E é realmente muito difícil, muito difícil principalmente no primeiro e segundo período que está se acostumando com aquelas situações, mas depois fica mais tranquilo.** (C.2, novembro 2021, grifo nosso)

**Foi difícil minha adaptação. Eu tive que pesquisar bastante pra acompanhar o curso, meus amigos mesmo me apoiavam e falavam que preciso estudar mais para melhorar, mas foi através deles que me deram força e eu acabei me adaptando e no decorrer do curso eu fui evoluindo,** fui conseguindo acompanhar meus colegas. Eu espero que o sistema de cotas venha a se ampliar e que mais jovens como eu consigam estudar também, venham a conseguir,

conquistar todo o conhecimento, que é oferecido pelo ensino superior.” (C.7, dezembro 2021, grifo nosso)

**“Eu fui estudante de escola pública e eu senti certa dificuldade no meu ensino fundamental, que foi em escola particular porque minha tia minha tia avó pagava. Mas depois que ela faleceu eu precisei ir para a escola pública. Aí eu senti a diferença sabe. Foi um tipo um choque muito grande inclusive, até tive matérias que eu não tive na escola como física. Eu passei um ano inteiro sem ter, aí no final do ano apareceu um professor e passava uma prova, a gente fazia e eles duplicavam a nota na escola. Eu tive muita dificuldade na época de prestar vestibular e tal. Foi uma luta muito grande mesmo para eu conseguir entrar na universidade, e com o sistema de cotas eu realmente tive essa chance sabe. Foi uma oportunidade de ouro para mim de verdade mesmo. E oportunidades a gente se agarra. Não pode deixar de mão fazer pouto. Se eu tenho essa chance de fazer, eu vou fazer. E foi aí que eu fiz. Com relação à matemática, eu não tive muito no curso de design, mas tive dificuldade com a questão de geometria na matemática. Mas o que pesou um pouco para mim em estudar no IFPE foi com relação à distância. Sabe porque eu saía de Olinda para chegar lá e era muito tempo de viagem eu tinha que madrugar para poder chegar lá de 7 horas para ter aula porque realmente os professores começam um horário de sete horas, eles não começam mais tarde, sete horas em ponto começavam as aulas, quando a gente largava era meio dia alguma coisa, senão me engano e saía de lá para chegar em casa quase três horas da tarde. Foi muito cansativo. E eram oito disciplinas por semestre, eu achei um pouco pesado. Quando foi já chegando no último semestre eu precisei dividir em dois, porque eu não estava aguentando e tava muito puxado mesmo e eu já estava passando por um probleminha de início de depressão e tal, mas eu acabei indo para a assistência daí que tem as psicólogas do IFPE, e passei a frequentar as sessões de terapia e foi tipo muito legal muito legal mesmo. Eu não esperava realmente que tivesse essas coisas no IFPE, mas depois que eu soube por um dos professores, eu fui e participei de algumas sessões e fiquei de boas de novo. Aí voltei de novo com foco no IFPE, porque quando eu entrei no IFPE praticamente minha vida era em torno do IFPE. (C.12, janeiro 2021, grifo nosso)**

As falas dos/as cotistas retratam as dificuldades de adaptação, no que diz respeito ao acompanhamento do conteúdo nos períodos iniciais, em virtude das fragilidades apresentadas no ensino médio, envolvendo inclusive ausência de conteúdos importantes para a formação discente, conforme destacado pela cotista 12. No entanto, as falas enfatizam positivamente a atenção e dedicação do corpo docente na condução desse processo de adaptação, no que diz respeito ao suporte aos estudantes que demonstraram maior dificuldade, como destaca a Cotista 2.

Destaca-se também o processo de apoio mutuo, dos discentes, entre colegas de classe, representado na fala do cotista 7.

A fala da cotista 12 evidencia a importância da oferta de acompanhamento psicológico no *campus* Recife. Conforme relato, um docente identificou que a

estudante estava passando por um momento delicado e a encaminhou para o devido acompanhamento na instituição, o que segundo a mesma foi fundamental para conclusão do curso. Esse fato já adentra as ações institucionais voltadas para permanência, prevenção da evasão e promoção do êxito, que foram melhor detalhadas a partir dos achados da classe 5.

De acordo com o relatório final da Comissão Própria de Avaliação (CPA)<sup>84</sup>, publicado em 2020, as estruturas curriculares, abordagens metodológicas, bibliografias e interdisciplinaridade, são os itens da política de ensino nos cursos de graduação, modalidade presencial, que obtiveram maior percentual de avaliações positivas, 96%, 95%, 95% e 93% respectivamente. O Boletim CPA do *campus* Recife,<sup>85</sup> destaca ainda o programa de monitoria, como um dos pontos fortes da política de ensino, em relação aos cursos de graduação, detalhando as informações por curso.

Diante dos achados nas entrevistas, verificou-se que 14 dos/as entrevistados/as relataram dificuldades de adaptação nos períodos iniciais, que foram sanadas pelo corpo docente e pela parceria estabelecida entre discentes. No próximo tópico, serão explicitados os achados da pesquisa que representam a percepção dos/as cotistas autodeclarados negros/as em relação ao acesso e participação em programas institucionais e assistência estudantil.

### 8.2.1.3 Acesso e participação em programas institucionais

A classe intitulada “acesso e participação em programas institucionais” englobou as respostas referentes à participação dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as em programas voltados para a permanência, prevenção da evasão e promoção do êxito, considerando tanto os programas específicos e universais da política de assistência estudantil, bem como os programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, em virtude do aporte financeiro realizado para os/as estudantes.

---

<sup>84</sup> O relatório final da CPA, apresenta a síntese do diagnóstico de autoavaliação institucional e tem como referência o ano de 2019. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/comissao-propria-de-avaliacao/relatorio-final-cpa-2020.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2022.

<sup>85</sup> Boletim CPA da autoavaliação institucional 2019: campus Recife. Disponível em <https://www.ifpe.edu.br/noticias/cpa-divulga-doze-boletins-com-autoavaliacao-institucional-2019/boletim-campus-recife-cpa-ifpe.pdf>. Acesso, em 05 de junho de 2022.

A percepção e participação dos cotistas sobre a assistência e os programas institucionais durante a permanência foi representada pelas palavras que compõe a classe 5 da CHD, que estabelece relação entre as classes 2 e 1, conforme demonstrado na figura 7. As palavras da classe 5 são: Bolsa permanência, Programa, participar, bolsa, ajudar, PIBIC, assistência e outras.

No que tange às perguntas em relação à participação nos programas de assistência estudantil e nas políticas voltadas para a permanência e êxito dos cotistas, todos/as entrevistados/as destacaram que foram contemplados nos editais dos programas da assistência estudantil e dos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão em algum momento do processo formativo, reiterando em suas falas a importância dessas ações institucionais não apenas para a formação e cumprimento da função das IES, mas para continuidade e não interrupção dos seus respectivos cursos.

Nesse sentido, essa participação nos programas institucionais pode ser melhor verificada através do quadro abaixo construído a partir das informações dos/as cotistas.

Quadro 7. Participação pelos cotistas em programas institucionais

Programas institucionais	Cotistas
Auxílio financeiro eventual	1
BIA	2
Bolsa permanência	15
PIBIC	5
PIBID	4
PIBEX	3
Programa de monitoria	2
Programa de Arte e Cultura	1
Total	33

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Vale salientar que o programa bolsa permanência é um programa que pode ser acumulado com outros programas institucionais, a depender da vulnerabilidade socioeconômica, disponibilidade orçamentária, bem como das regras editalícias vigentes. Os relatos elencados a seguir, possibilitam uma melhor compreensão em relação à participação dos/as cotistas nos programas:

**Eu participei do PIBIC, participei de Bolsa, eu passei três anos num programa e mais um ano em outro projeto, passei quase o tempo todo da graduação nos projetos de pesquisa. E graças a Deus eu tive o Bolsa Permanência.** Durante algum tempo participei, ou melhor, eu acho que na maior parte do curso, só um ou dois

períodos, que eu não solicitei assistência estudantil, mas sempre tive o Bolsa Permanência. Ah! Eu já pedi **auxílio eventual para comprar óculos**, também, tinha isso. E participei de extensão e a residência pedagógica. (C.2, novembro 2021, grifo nosso)

Durante o curso que eu acho muito importante também que é o **Bolsa permanência, eu comecei o curso trabalhando num concurso e por uma situação de força maior**. Eu tive que sair dessa empresa pública e por alguns meses eu fiquei sem nenhum trabalho. Fiquei sem nenhuma renda sem ter como pagar passagem, lanche, xerox e impressão, essas coisas. E aí eu me inscrevi em Bolsa permanência. Eu realmente estava sem vínculo nenhum e eu lembro que me auxiliou muito **era um valor pequeno, mas me auxiliou em muitos meses, fiquei cerca de um ano**. E sim. **Participei do PIBIC**, num laboratório do IFPE e também foi numa fase que eu estava sem vínculo empregatício, contribuiu muito porque eu sempre gostei dessa parte de pesquisa. E já adiantando na atualidade, eu faço também mestrado no próprio IFPE em Gestão Ambiental e penso em continuar a seguir carreira acadêmica. É o meu objetivo de vida, e esse programa me auxiliou muito. **O Programa Bolsa Permanência abriu as portas, e os horizontes, porque comecei a produzir muitos artigos**. (C.3, novembro 2021, grifo nosso)

**Eu participei do BIA, participei do Pibid e também o Bolsa Permanência** que foi essencial para eu me manter no curso. Talvez por não ter internet em casa, prejudiquei um pouco minha frequência de estudos, mas depois eu acabei me adaptando porque isso foi logo no início. Depois eu acabei me acostumando a frequentar a biblioteca. E o sistema de cotas também contou para que eu pudesse passar no Bolsa Permanência. (C.7, dezembro 2021, grifo nosso)

**Durante todo o meu curso toda a graduação recebi o Bolsa Permanência, o que me ajudou inclusive a subsidiar a passagem lanche e algumas coisas e situações**. Eu também consegui bolsa de pesquisa, eu tive **2 duas bolsas de pesquisa, dois PIBIC, um pelo CNPq e um pelo próprio instituto**. Foi também o que contribuiu para minha formação, consegui publicar artigos em função e participar de congressos. Eu consegui viver bem intensamente o IFPE, eu também fui **monitor, também consegui bolsa de monitoria**. Tentei tirar o máximo possível de proveito do que a instituição ofertava. (C.11, janeiro 2022, grifo nosso)

**Eu participei do Bolsa permanência e ainda do Pibex durante um ano**. Tipo teve o professor tava até informando para as pessoas. Aí eu fui conversar com a coordenadora do projeto e graças a Deus o projeto era em torno de literatura e eu já tinha paixão por livros. Aí foi uma coisa surreal. Aí eu participei e graças a Deus. O projeto trabalhava jornalismo e Literatura e outras áreas de conhecimento, aí a gente pôde ver no caso o design associado com a literatura. (C.12, janeiro de 2022, grifo nosso)

Durante o curso recebi o **Bolsa permanência, PIBIC, Pibex e Bolsa dança**. (C.14, fevereiro de 2022, grifo nosso).

Os trechos das falas dos/as cotistas demonstram a abrangência do programa bolsa permanência, no *campus* Recife, e a sua associação com outros programas que fazem parte da própria política de assistência estudantil, voltados para estudantes em vulnerabilidade social, como o auxílio financeiro eventual, utilizado para aquisição dos óculos pela Cotista 2, pela Bolsa Dança,

mencionada pela Cotista 14, que faz parte do Programa de Arte e Cultura e pelos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, que para além do repasse de auxílio financeiro ao corpo discente, fazem parte das missões da educação superior pública.

De acordo com o relatório final da CPA (2020), o Programa Bolsa Permanência do IFPE recebeu 82% de avaliações positivas dos 13 itens avaliados, em relação à política de atendimento aos discentes nos *campi* presenciais. Com referência às políticas para a Pesquisa, os Programas de Iniciação Científica e os Editais receberam 85% e 84% de votos como regular, bom ou ótimo, respectivamente. Os itens da Política de Extensão, referentes aos editais e Programas de Bolsas de Extensão, também receberam avaliações positivas dos respondentes da graduação, apresentando o resultado de 80% e 79%, respectivamente.

Nas entrevistas os/as cotistas relataram a utilização do auxílio financeiro para transporte, lanche, xerox, impressão e aquisição de outros materiais relacionados aos cursos, entretanto como enfatizou a cotista 3, o valor é pequeno. Outro aspecto presente nas falas, é que os programas tanto de pesquisa, como de assistência, não abarcam a todos/as, estudantes, devido a questão dos recursos e do processo de seleção dos programas.

De acordo com a regulamentação do programa Bolsa Permanência, aprovado através da Resolução CONSUP/IFPE nº 07/2014 *ad referendum*, homologada pela Resolução CONSUP/IFPE nº 20/2014, os valores financeiros tem por base as bolsas concedidas pelas agências de fomento e são calculados conforme dotação orçamentária, especificada em edital, como previsto no artigo 2 e 3:

Art. 2º A Bolsa Permanência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE é concedida diretamente ao estudante e tomará como referência os valores das bolsas correspondentes pagas pelas agências oficiais de fomento à Pesquisa. As despesas decorrentes desse programa correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao IFPE.

Art. 3º O Programa de Bolsa Permanência contempla as seguintes modalidades:

- I. Bolsa Permanência Transporte e alimentação 1 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com alimentação e transporte que demandem deslocamentos curtos (3,0 a 10,0 Km);
- II. Bolsa Permanência Transporte e alimentação 2 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com alimentação e transporte que demandem deslocamentos médios (10,0 a 30,0 Km);

- III. Bolsa Permanência Transporte e alimentação 3 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com alimentação e transporte que demandem deslocamentos longos (de 30,0Km em diante);
- IV. Bolsa Permanência Creche 1 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com os cuidados com 01 (um) filho de 0 a 6 anos incompletos;
- V. Bolsa Permanência Creche 2 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com os cuidados com 02 (dois) filhos de 0 a 6 anos incompletos;
- VI. Bolsa Permanência Creche 3 – Destinada a suprir as necessidades dos estudantes com os cuidados com 03 (três) filhos ou mais que possuam de 0 a 6 anos incompletos;
- VII. Bolsa Permanência Moradia – Destinada a suprir prioritariamente as necessidades dos estudantes que residem fora das sedes dos campi do IFPE;
- VIII. Bolsa Permanência Eventual – Destinada a suprir necessidades temporárias ao desenvolvimento das atividades educacionais, tais como: equipamento de proteção individual, fardamento profissional, óculos, aparelho auditivo, entre outros;
- IX. Bolsa Permanência Auxílio Financeiro – Destinada a suprir necessidades que ainda não foram alcançadas por meio de outros Programas ou em tempo hábil de outros editais (IFPE, p.3-4, 2014)

Vale destacar, que dos/as 15 cotistas entrevistados/as, 4 relataram situações de comprometimento da renda familiar no decorrer do curso, o que agravou a condição socioeconômica inicialmente apresentada, como coloca a cotista 12:

**“Eu participava do Bolsa Permanência, só que mesmo tendo ainda a ajuda de custo eu tinha certa dificuldade, até porque passou um tempo que a renda que entrava em casa era minha e do meu irmão. Nós dois éramos bolsistas. Ele estudava biológicas na época na rural, mas ele também era um bolsista tipo permanente, que tinha bolsa deles lá. Mas depois ele fez o PIBIC, se eu não me engano ou foi PIBID. Aí ele participava de apresentações e tal, e ele ganhou uma bolsa um pouco melhor, depois que ele ingressou no PIBID. Os programas ajudavam muito na renda da casa. Ajudavam demais, sabe? Era só eu, meu irmão e minha mãe, mas minha mãe estava desempregada e tem um problema no braço. Aí ela ficou sem poder trabalhar direito, ela trabalhava de diarista e ficou um pouco complicado para ela. Tinha que comprar medicação, tinha questão de ir para médico, enfim foi realmente muito puxado. Aí eu me virava tipo além do IFPE, eu tentava me virar com algumas encomendas porque eu sempre fui ligada com essa questão de artesanato. Tentava me virar em dois para poder dar conta de tudo. Acho que também acabou puxando um pouquinho para mim com relação ao rendimento, principalmente no último semestre, sabe? Porque realmente foi muito puxado eu tentando lidar com as encomendas que eu pegava, porque eu não ligava para o tempo, eu não queria saber se eu ia conseguir dar conta. E eu acabava sendo de certa forma irresponsável com a minha saúde. Mas graças a Deus, nada deu errado, não com relação a Bolsa permanência realmente ela ajudou muito. Agora sim apesar de ter sido um valor pequeno com relação às necessidades da gente, mas tipo não tem nem o que comparar. Foi realmente uma ajuda de custo muito grande. Sem ela a gente não ia conseguir, sem a minha bolsa somada com a do meu irmão.”** (C.12, janeiro 2022, grifo nosso)

O relato da cotista 12, bem como de outros/as cotistas que compartilharam o agravamento de sua condição socioeconômica no decorrer do itinerário formativo, demonstra que diante da escassez, os auxílios financeiros provenientes da assistência estudantil passam a compor a renda familiar, extrapolando o seu objetivo na manutenção acadêmica dos/as estudantes.

Esse agravamento das condições socioeconômicas, relatado pela cotista ocorre em virtude do crescente desemprego, que Antunes (2018) atribui a crise estrutural do capital e seu processo de reestruturação, que afetou as relações de trabalho, desencadeando a desregulamentação e relativização dos direitos trabalhistas, flexibilização, precarização e informalidade.

Vale destacar ainda, a concepção da “ajuda”, mencionada na fala da Cotista 12, a qual remete a uma concepção assistencialista, na concessão dos auxílios financeiros da assistência estudantil, que está ancorada numa percepção conservadora da política de assistência social, e assistência estudantil presente nas estruturas das IES, como alerta a Nota Técnica 01/2017 - Serviço Social DAE/Reitoria:

Em outras palavras, a marca assistencialista, patrimonialista e clientelista que está na raiz das ações socioassistenciais públicas do Estado Brasileiro também se faz presente nas estruturas da Universidade Pública e Instituições afins, donde se expressam as demandas e ações da assistência estudantil, frente ao atual discurso de minimização da atuação estatal na esfera social.

Atentos a estas correlações intrínsecas, compreende-se que colocar em debate a educação, e a assistência estudantil de modo particular, requer o entendimento da dinâmica presente na arena de conflitos que conforma o chão histórico da correlação de forças existentes entre as classes sociais em busca da afirmação de seus projetos societários particulares perante o Estado e as instituições legitimadoras da hegemonia desejada.

É no cotidiano complexo e contraditório das instituições de educação superior e afins onde registramos a fragilidade da garantia de direitos aos estudantes de modo a viabilizar sua participação nas diversas experiências acadêmicas, contribuindo para sua permanência com qualidade e legitimando a proteção social neste espectro da vida em sociedade. (IFPE, p.4-5, 2017)

Como alerta a nota, a concepção conservadora da assistência estudantil, descontextualiza as contradições de classe e as condições impostas pelo capital em relação a produção e reprodução das desigualdades sociais. Essa visão conservadora, assistencialista, vem sendo desmistificada, uma vez que essa se contrapõe ao projeto ético político do serviço social, que explicita o compromisso dos/as profissionais com a autonomia e emancipação dos sujeitos, bem como

da defesa intransigente dos direitos humanos, da democracia e cidadania. (CFESS, 1993)

Com referência à relação permanência e evasão, apreende-se na fala do C3 que a evasão é maior entre os estudantes pretos, pardos, pobres, que não são contemplados pelos programas de assistência estudantil, o que é ampliado na fala do C1 quando este afirma que essa é uma questão de políticas públicas para atender as singularidades. Isso remete à importância de que os governos adotem políticas públicas de Estado, focadas nos estudantes em condições socioeconômicas precárias e em grupos socioculturais que veem sofrendo, historicamente, com o “racismo racial”, o qual segundo Souza (2022, pp 20 e 21), é múltiplo, podendo assumir outras formas, com “outras máscaras”, como “a discriminação contra as mulheres, às culturas dominadas e aos pobres”. A seguir são explicitadas as falas do C1 e C3:

Acho que a instituição precisa trabalhar com essas singularidades para evitar essa questão do êxodo, porque às vezes é um detalhe que dá para resolver ou a própria instituição de repente tem a solução, sabe, é estender a mão de alguma forma. E aí a gente vai estar contribuindo em cada caso a fazer com que eles permaneçam. **Eu presenciei muito isso, o Bolsa Permanência, por exemplo, foi o responsável por só na minha sala uns 12 não desistirem. Porque eles tiveram um aporte de um básico que era as passagens e alimentação do dia. E é uma política pública, porque eu tenho um problema público.** (C.1, novembro de 2021, grifo nosso)

**Dá para perceber que a evasão é muito grande de pessoas de classes sociais mais baixas, e pessoas pardas, e pessoas negras. Dá para perceber que a evasão era por causa toda do convívio que se tinha no dia, de se estar cansado de ter que trabalhar.** Quando se tem assistência estudantil, que eu tive na maior parte do curso, eu não precisei parar. (C.3, novembro de 2021, grifo nosso)

Os relatos destacam a efetividade da assistência estudantil, em relação à prevenção da evasão não apenas na experiência do/a entrevistado/a, enquanto cotista, mas a partir da observação em relação a outros estudantes, como descreve a cotista 1, ao mencionar que pelo menos 12 colegas de turma não desistiram em virtude do auxílio financeiro do programa.

Diante dos dados obtidos nas entrevistas, com referência aos programas institucionais voltados para assistência estudantil, específicos para estudantes em vulnerabilidade social, bem como sobre o acesso aos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, verificou-se que todos/as entrevistados/as foram atendidos/as por pelo menos um programa ao longo do itinerário formativo.

Na próxima sessão, serão explicitados os achados da pesquisa que representam o contexto dos resultados e efeitos na perspectiva dos/as cotistas.

### **8.2.2 Contexto dos resultados e efeitos na perspectiva dos(as) cotistas autodeclarados (as) negros (as) do IFPE**

O contexto dos resultados e efeitos foi apreendido a partir das perguntas realizadas aos/as cotistas autodeclarados/as negros/as na segunda etapa das entrevistas. Essas perguntas estavam focadas na percepção dos/as cotistas com referência aos impactos, resultados e efeitos das cotas raciais.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto dos resultados e efeitos provoca reflexões sobre a estrutura da sociedade, uma vez que ele revela as desigualdades sociais que somente podem ser identificadas através de uma pesquisa criteriosa do contexto da prática.

Diante disso, a análise dos contextos dos resultados e efeitos foi representada pela classe 4 da CHD que elencou as atuais perspectivas profissionais e acadêmicas dos/as cotistas, bem como os impactos da educação superior por eles/as visualizados, a partir da vivência das cotas raciais no IFPE.

Os aspectos referentes à compreensão do êxito, com vistas aos indicadores referentes à inserção no mercado de trabalho, melhoria da renda per capita familiar, influência para outros familiares em relação à continuidade e verticalização dos estudos, serão analisados no próximo tópico.

#### **8.2.1.4 Êxito**

A classe intitulada êxito englobou as respostas sobre as perspectivas profissionais e ou acadêmicas do/a cotista, sua percepção em relação aos impactos do acesso a um curso superior no IFPE campus Recife, via política de cotas raciais. A classe 4 da CHD representa o êxito, através das palavras: área, abrir, pretender, possibilidade, pessoal, trabalho, profissional, mestrado, pós-graduação e outras.

Nesse sentido, para apreender os aspectos relacionados ao êxito da política de cotas raciais em relação ao acesso de negros/as à educação superior, considerando os pressupostos do contexto dos resultados e ou efeitos foram estabelecidos os seguintes indicadores:

1. Relação dos/as cotistas entrevistados/as com o mundo de trabalho.
2. Melhoria da renda, condições de vida das famílias.
3. Elevação da escolaridade de outros/as componentes da família.

Os achados de pesquisa que dizem respeito a esses indicadores foram apreendidos a partir das respostas dos/as cotistas na segunda etapa da entrevista. Vale destacar que todos/as entrevistados/as representam casos de êxito acadêmico, uma vez que concluíram o ciclo formativo no tempo previsto do curso, e se diplomaram sem pendências institucionais.

As relações com o mundo do trabalho dos/as cotistas egressos/as entrevistados/as envolveram a questão da empregabilidade na área de formação, bem como a questão da continuidade da formação acadêmica, no sentido da inserção em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. As informações em relação ao quantitativo de cotistas entrevistados/as empregados e na pós-graduação foram sistematizados nos quadros abaixo:

Quadro 8. Relação dos/as cotistas egressos/as com o mundo do trabalho

Situação	Cotistas
Emprego público na área de formação	1
Contrato de trabalho temporário na esfera municipal na área de formação	1
Trabalha com carteira assinada na área de formação	4
Trabalha em outra área com carteira assinada	5
Apenas estuda, outro curso superior com bolsa	1
Apenas estuda, pós-graduação <i>stricto sensu</i> com bolsa Cnpq	1
Autônomo/a na área de formação, pós-graduação <i>stricto sensu</i> com bolsa Cnpq	1
Freelancer, autônomo/a na área de formação	1
Total	15

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Quadro 9. Quantitativo de cotistas na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Situação	Cotistas
Pós- graduação <i>lato sensu</i>	1
Pós- graduação <i>stricto sensu</i>	3
Total	4

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

O quadro 8 demonstra que 8 dos/as cotistas atuam na área de formação, através da esfera pública, com carteira assinada e na condição de empreendedores/as autônomos/as. O que representa um resultado satisfatório, em virtude das perspectivas atuais de mercado de trabalho em algumas áreas que foram extremamente afetadas pela pandemia e suas

consequências em relação às desigualdades sociais e ao mercado de trabalho, conforme reflete Santos (2020). Com referência a essa situação, descaram-se os trechos das falas a seguir:

**Hoje não atuo na área, mas durante o período acadêmico, eu estagiei e trabalhei na área. A gente hoje passa por uma pandemia que acabou por destruir o mercado turismo.** Tive que emergir para outras áreas hoje. O turismo para mim ele não é tangível na minha vida. Eu não trabalho mais na área, mas a princípio a área me agregou muitos pontos positivos da minha vida de situações que eu possa lidar com o público que é intrínseco. Eu não atuo hoje na área do turismo a minha área hoje saúde. (C.8, dezembro de 2021, grifo nosso).

**Eu me formei e veio a pandemia. Aí ficou um pouco difícil para mim. Eu passei por várias entrevistas e tipo ninguém chamou até agora efetivamente, sabe? Mas eu estou no aguardo, desde setembro. Volta e meia eles me chamam para lá, mas por ser uma empresa pequena eu acho que estão passando dificuldade por causa da pandemia.** Aí eu faço freelancer. Eu faço o tipo diagramação de livro, capa de livro. Vou fazer agora uns caderninhos à mão. O curso de Design abriu muito a minha cabeça com relação a muita coisa. A questão do empreendedorismo e tal, de poder focar um pouco mais fazer coisas mais manuais sozinha trabalhar sozinha. Eu pretendo fazer um mestrado que tem no IFPE, aquele Mestrado Profissional. (C.12, janeiro de 2021, grifo nosso).

**Hoje eu estou trabalhando, mas não é na minha área de formação. Amei trabalhar com eventos, mas precisei logo trabalhar acabei seguindo outro caminho. Além de que, veio a pandemia e o setor de turismo foi dos mais atingidos.** Sim. Eu sempre falo que o sistema de cotas é um aliado importante para que estudantes de todos os níveis, sexo, raça, renda, etc, tenham acesso igualitário ao ensino superior. (C.15, fevereiro de 2022, grifo nosso).

As falas dos/as Cotistas 8 e 15 enfatizam a falta de perspectivas de voltar ao mercado de trabalho na área do curso, uma vez que a área de turismo foi uma das mais afetadas pela pandemia que, segundo Santos (2020), exigiu mudanças drásticas em relação ao modo de trabalhar, consumir, conviver, impactando inclusive no lazer da população.

Ainda com referência ao modo de trabalhar, a Cotista 12 coloca a questão do empreendedorismo aprendida no curso, como diferencial, no sentido do leque de possibilidades de trabalhar para ela mesma, como *freelancer*, ao mesmo tempo em que enfatiza as dificuldades do mercado de trabalho para as pequenas empresas como consequência da pandemia. Entretanto, essa questão, está atrelada à precarização do trabalho, à informalidade e à uberização, decorrentes de políticas neoliberais, se

constituindo assim na “falência do sistema social”, segundo alerta Santos (2020, p.16).

Outro aspecto observado diz respeito aos/às entrevistados/as que concluíram seus cursos, e optaram em realizar, novamente, o ENEM em busca de outro curso, em virtude das implicações impostas pelo mercado de trabalho, conforme trecho do relato a seguir:

**Eu não estou trabalhando na área, apesar de não querer sair da área da geografia, estou cursando educação física, agora já vou começar o terceiro período, mas a geografia foi uma área que me acolheu muito que eu me identifico muito e sim eu pretendo voltar. Estou vendo realmente o foco que eu vou dar daqui pra frente. Vai ser de geografia mesmo ou educação física.** Ano passado tentei o mestrado acho que por causa de alguns décimos pouca coisa não passei, e esse ano eu acabei perdendo o prazo. Porém o ano que vem eu pretendo fazer de novo a seleção do mestrado e tentar, mas eu disse é um pouco complicado talvez você não entenda, mas eu estou nessa linha da educação física e da geografia para daqui pra frente decidir o foco que eu vou dar mais para um dos dois. Quero continuar na educação, agora exatamente em relação ao campo, tudo vai depender do mercado de trabalho e das oportunidades, do que vale mais a pena. **O mercado impacta muito nessas decisões. A questão financeira, a questão de conforto, essa é a palavra certa que me fugiu à cabeça, mas condições de trabalho mesmo custo benefício em relação ao valor financeiro salário e tudo, mas eu vou fazer uma análise colocando na balança.** (C.8, dezembro de 2021, grifo nosso)

Vale destacar que assim como o cotista 8, a cotista 5 relaciona a mudança do mercado de trabalho com referência a absorção dos/as profissionais da licenciatura em geografia em razão da nova reforma do ensino médio, como expressado na sua fala:

“A nova Lei, se realmente acontecer essa da **nova reforma do ensino médio**, vai ser um pouco difícil de conseguir trabalho na área de licenciatura, pois vai mudar a metodologia de ensino de História e Geografia.” (C.5, dezembro de 2021, grifo nosso)

A reforma do ensino médio, expressa na Lei nº 13.415 de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativas a essa etapa da Educação Básica, flexibilizando o currículo segundo Ferretti (2018), em prol da eficiência na educação, implantando uma visão utilitarista e não democrática das políticas públicas educacionais, como expõe o autor:

No entanto, a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que

ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. Cai por terra, nesse sentido, a proposta vigente até o momento, e mais igualitária, de oferta do mesmo currículo para todos os jovens em idade de frequentar o Ensino Médio, com o que se corre o risco de aumentar as desigualdades sociais já existentes. (FERRETTI, p.33, 2018)

Essa reforma possibilita arranjos curriculares diferentes em virtude do contexto local, eliminando alguns componentes, antes obrigatórios, como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia da matriz curricular, trazendo prejuízo em relação à educação democrática e formação cidadã.

Diante desses achados – os quais expõem as relações dos/as cotistas egressos/as com o mundo do trabalho – é importante destacar que 4 estão cursando a pós-graduação, conforme exposto no quadro 9, sendo 3 na pós-graduação *stricto sensu*, e 2 são bolsistas do Cnpq, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Dos/as demais entrevistados/as, 4 também sinalizaram o interesse de investir na vida acadêmica, assim como registrado no trecho da fala do cotista 8, em relação a sua tentativa no mestrado da própria instituição.

Entre os/as estudantes que trabalham na área de formação, os depoimentos relacionam as atuais perspectivas de trabalho ao período de estágio, conforme relato da Cotista 11, a seguir:

**Eu trabalho hoje numa multinacional aqui na minha cidade eu sou responsável pela parte de saúde, segurança e meio ambiente** de lá, entrei estagiário em virtude do meu curso de **Gestão Ambiental**. (C.11, janeiro de 2022, grifo nosso)

Apesar das dificuldades relacionadas ao mercado de trabalho formal, ao longo desse período pandêmico, o bom desempenho em relação à experiência de estágio tem impacto direto em relação à contratação dos/as estudantes.

No que tange à melhoria da qualidade de vida das famílias, 12 dos/as cotistas explicitaram que a renda familiar aumentou e que o curso superior impactou também no que diz respeito à elevação da escolaridade de outros/as componentes da família, como destacam os/as cotistas entrevistados/as a seguir:

**Atuo profissionalmente na área que eu amo, através do curso que eu fiz no IFPE, consegui essa oportunidade em função das cotas. Isso é de um impacto tão positivo. Se hoje eu tenho uma condição financeira um pouco melhor, e eu tenho uma condição mais estável de vida, eu devo muito a essa área da formação que eu que eu tive a oportunidade de escolher, e que eu tive a oportunidade de fazer meu curso no IFPE que é um diferencial.** A instituição IFPE, na graduação ou qualquer curso de formação na instituição é um diferencial. (C.11, janeiro 2021, grifo nosso)

“Eu sempre falo que o sistema de cotas é um aliado importante para que estudantes de todos os níveis, sexo, raça, renda, etc, tenham acesso igualitário ao ensino superior. **O curso superior me abriu muitas portas, mesmo que hoje eu não esteja na área. Inclusive, da família da minha mãe eu fui a primeira a ingressar no nível superior.**” (C.15, fevereiro 2022, grifo nosso)

Ainda sobre a questão da melhoria da qualidade de vida das famílias e das condições socioeconômicas, apenas, 2 entrevistados/as informaram que o padrão de renda se manteve o mesmo do começo do curso, enquanto 1 informa que a renda piorou em virtude do desemprego de outro membro do núcleo familiar.

No quesito elevação da escolaridade de outros/as componentes da família, assim como a cotista 15, outros 2 cotistas entrevistados/as destacaram que suas mães retomaram os estudos, enquanto 1 informou que seus filhos já estudam no IFPE, no curso médio integrado do *campus* Recife. Vale destacar, que a cotista 15, também ressaltou ser a primeira da família da mãe a ingressar em um curso superior.

Nesse sentido, todos/as cotistas informaram que incentivam outras pessoas a utilizar o sistema de cotas raciais, falando positivamente de suas experiências, e atribuindo a máxima importância das ações afirmativas, cotas raciais para acessar à educação superior e para a melhoria da sua condição de vida. Sobre isso, é importante ainda destacar que 6 cotistas explicitaram não vislumbrar possibilidades de ingressar numa instituição federal de educação sem as cotas, em virtude do despreparo para concorrer com os estudantes da ampla concorrência e da escola particular.

Os achados de pesquisa proporcionaram compreender outros aspectos em relação ao contexto dos resultados e efeitos, que vão para além do êxito acadêmico, obtidos através da conclusão do curso dos/as 15 entrevistados/as, possibilitando apreender aspectos subjetivos, em relação ao pensamento crítico, melhora da comunicação, conforme exposto nos trechos da fala dos/as cotistas, a seguir:

**O tempo inteiro, a gente fica num contingente de vítimas um desconhecimento, e a partir do momento que você tem oportunidade, esclarecimento das coisas, você se aproxima da realidade dessas coisas que você pode ser e começa a ver o mundo de outra maneira. E vê o mundo de outra maneira exige que você tenha comportamentos também direcionados e diferenciados para uma melhoria coletiva da sociedade em que você está inserido. E o processo de estudo é transformador na vida de uma pessoa. E aí não é, só na vida de uma pessoa, porque quando você vê, vai transformar os outros em torno, que vão seguir os seus passos. Você também vai servir de estímulo para outros. É uma possibilidade transformadora no todo, sabe da qualidade de vida, né. No meu ver, foi a melhor coisa que eu pude fazer nessa existência, foi ter tomado a decisão de voltar realmente a estudar, hoje estou no mestrado, e tenho uma consciência das coisas que se eu não tivesse passado por elas eu não teria nunca conseguido enxergar.** (C.1, novembro 2021, grifo nosso)

**Eu acho que o ensino superior abre muito a mente. A parte crítica do aluno, ele desenvolve querendo ou não ele desenvolve um pouco, porém o que eu percebo é que digamos na idade normal de entrar no curso superior jovens, então tem um certo imediatismo, com uma parte de alienação, um mundo de faz de conta e quando chega na faculdade nem sempre se aproveita o que pode oferecer em relação a um desenvolvimento crítico. Não é todo mundo, mas eu acho que a maioria e os jovens estão acostumados a viver de farra de movimento.”** (C.4, novembro 2021, grifo nosso)

**O curso de Turismo qual eu me formei. Ele lida muito com a comunicação.** Nós advindos do interior para a capital, de cara de início dependendo da etnia, da religião da cultura da cidade, família, entre vários fatores, eu posso falar por mim, eu era muito tímido e hoje não tenho mais dificuldade de comunicação. Para chegar no ambiente e falar as conversas em grupo conversações, os grupos causam um impacto de início, mas com o tempo você consegue se aprimorar na forma de falar. E eu trago para a minha vida hoje, agregou bastante e fechou questão de comunicação. Hoje, eu trabalho lidando com o público, também e é muito importante, pelo cenário atual que a gente vive redes sociais, entre outros é muito importante a questão da comunicação. **Após o curso superior agregou mais essa questão do diálogo, da oratória, da comunicação para com as outras pessoas.** Principalmente por eu ter sido um aluno muito tímido, uma pessoa muito tímida, desde sempre, hoje eu consigo aprimorar essa questão do diálogo. (C.6, dezembro 2021, grifo nosso).

As falas dos/as entrevistados/as destacam a aquisição de conhecimento, desenvolvimento do pensamento crítico, melhora da comunicação e oratória como consequências do acesso à educação superior, pública, gratuita e de qualidade através das cotas raciais.

Os resultados e efeitos apresentados através desses indicadores demonstram as influências negativas do momento pandêmico em relação ao acesso ao trabalho, em virtude das dificuldades de contratação em algumas áreas de curso, bem como do crescimento do trabalho informal.

Entretanto, as informações referentes ao perfil socioeconômico dos/as cotistas demonstram que a renda familiar de 80% dos/as entrevistados/as aumentou, após a conclusão do curso, enquanto 13,33% manteve a mesma condição socioeconômica informada no momento de ingresso do curso, e 6,66% informou que a renda piorou em virtude do desemprego de outro membro do núcleo familiar.

Esses achados ressaltam a importância das cotas raciais em relação às desigualdades sociais, raciais e educacionais à medida que proporcionam a equidade no que diz respeito às oportunidades. Na próxima sessão será analisada a classe final do dendrograma, analisando a percepção dos/as cotistas em relação à categoria igualdade e diferença.

### 8.3 IGUALDADE E DIFERENÇA

A classe 3, ou a classe final do dendrograma, englobou a percepção dos/as cotistas com referência à categoria igualdade e diferença, representada através das palavras: cota, cotista, pessoa, negro, racial, indígena, preconceito e outras.

Diferente das outras classes, essa categoria foi apreendida tanto nas perguntas referentes ao contexto da prática, como no contexto dos resultados e efeitos, proporcionando a compreensão da percepção dos/as entrevistados/as em relação à igualdade e diferença entre cotistas e não cotistas, conhecimento sobre as questões raciais, preconceito e discriminação, bem como sua opinião sobre as cotas raciais, desafios para essa política e seus usuários.

O conhecimento em relação às questões raciais foi apreendido a partir do processo de autodeclaração de sua raça/cor na entrevista, sendo essas falas, agrupadas à existência de diferença entre cotistas, não cotistas e percepção de preconceito e/ou discriminação durante a permanência no IFPE.

Nesse sentido, apenas 4 dos/das cotistas utilizaram no processo de apresentação e identificação racial, a expressão moreno e a repetição da expressão negro, antes de expressar a cor da autodeclaração.

No que diz respeito ao preconceito, racismo e discriminação racial durante o processo de permanência, os/as cotistas entrevistados/as disseram não ter vivenciado situações sobre essas questões no IFPE.

Entretanto, a cotista 2, destacou que um colega, cotista indígena, passou por situações no decorrer do curso, que descreveu como comentários e piadinhas, e em seguida, informou que ela, também, sofreu com comentários em relação a sua sexualidade, conforme exposto na fala a seguir:

**Por ser negra não sofri preconceitos. Mas sempre tem comentários em relação à sexualidade. Eu acho que é muito comum que na minha turma eu acredito que com uma ou duas pessoas brancas totalmente brancas, a grande maioria era pardo, na minha turma tinha pessoas indígenas. Quem sofria mais diretamente com isso, era o meu colega que ele era indígena porque os meninos ficavam fazendo piadinhas com ele, mas ele prontamente ele nunca foi de ficar calado. Ele sempre respondia à altura, mas comigo em relação à cor nunca aconteceu. De certa forma, a mulher negra, quando ela não é aquele estereótipo de mulher Globeleza, ela sempre vai ser tratada de uma forma diferente, quando ela é lésbica. Essa forma se intensifica porque se você não é aquela mulher esperada, a negra, Globeleza. Das duas uma ou você vai ser tratado de um jeito mais colonizado. Ou você vai ser tratado de uma forma inferior, usada porque você não é bonita como deveria ser. Você age de uma forma que não deveria ser, é uma coisa realmente que também está atrelado à questão racial. (C.2, novembro 2021, grifo nosso)**

Assim como no relato da cotista 2, a cotista 3 afirma que não existe diferença e ou preconceito, entretanto, ela pontua que sentia um certo desconforto por parte dos/as colegas de classe em relação ao seu bom desempenho, o que pode ser melhor observado no trecho da fala a seguir:

**Não vi relação de diferença e de preconceito não, mas algumas coisas eu percebia em relação ao desempenho mesmo, exemplo alguns professores selecionavam umas pessoas que estavam mais aptas para poder auxiliar gente. Mas aí por exemplo acabavam passando pessoas, que já vêm onde já tinham outra bagagem, por exemplo eram de escola particular e aí os professores não precisariam ensinar duas vezes, mas é compreensível até pelo tempo e pelo trabalho que se tem pra fazer. Agora eu sentia principalmente dos colegas de classe, que eles não gostavam de ter desenvolvimento muito bom de uma certa forma associado à minha cor, quando eu recebia elogios de alguém. No curso de Engenharia civil, acredito que só tinha eu, e mais outro amigo da cor negra. O restante eram todos pardos e brancos, e eu sentia um desconforto. (C.3, novembro 2021, grifo nosso)**

O desconforto e as piadas que são expressas no cotidiano e que são relatados pelas cotistas 2 e 3, de acordo com Almeida (2021), são resultado de uma construção social que se fundamenta no mito da “democracia racial”, para justificar um comportamento discriminatório, próprio do racismo estrutural, conforme expõe o autor:

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude de uma democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros. Por outro lado, ser branco é também o resultado de uma construção social que materialmente se expressa na dominação exercida por indivíduos considerados brancos ou na supremacia branca. (ALMEIDA, p.76, 2021)

Segundo Almeida (2021), os conceitos de raça, racismo, bem como as especificidades relacionadas à identidade de pessoa branca e negra, refletem a formação cultural, político-institucional e econômica de um país e são reproduzidos pelas instituições, que compõe os sistemas legislativo e judiciário. Esse racismo institucionalizado, retarda os processos de reconhecimento e enfrentamento do racismo.

Por sua vez, Souza (2021) através de uma abordagem multidimensional do racismo, compreende que o racismo racial perpetua a desigualdade no Brasil, a partir das relações de raça e classe, e do processo de dominação e desumanização e animalização do outro.

Nesse sentido, a igualdade apenas numa perspectiva legal, como discutida por Santos (2013), associada ao mito da democracia racial, atrapalha o processo de reconhecimento dos crimes raciais, não apenas na esfera do judiciário, mas no senso comum, uma vez que, segundo Munanga (2003), a hierarquização de raças atrelada à disseminação dessa falsa ideia de democracia racial negam a existência de práticas discriminatórias no Brasil, interferindo no reconhecimento da diferença, na articulação dos movimentos negros e na demanda por políticas públicas voltadas para as suas especificidades e interseccionalidades, como pode ser verificado no trecho de depoimento da cotista 2, em relação à raça e gênero.

Apesar de apenas as cotistas 2 e 3 relatarem a situação de preconceito e discriminação no ambiente institucional, 11 dos/as demais cotistas entrevistados/as informaram ter sofrido racismo e ou algum tipo de discriminação, sobretudo no ensino fundamental, relatando situações desrespeitosas e bullying sofridos por eles e por outros membros/as das suas respectivas famílias, a exemplo da cotista 12:

**Eu me identifico parda agora. Antigamente eu já ainda tinha sofrido certas coisinhas, por isso, na escola porque tipo meu irmão ele nasceu meio sarará. Eu não sei se conhece o termo sarara? Porque meu pai é negro, preto, mas meu irmão nasceu meio galego. Mas, agora ele está mais velho e ele realmente está quase da minha cor. Antigamente na escola a gente tinha um**

pouco de diferença com relação à nossa cor porque eu era mais escurinha e meu irmão não era. Aí chamavam a gente de café com leite ou café e leite, quando fui crescendo fui não estava mais nem aí na escola ainda sofri um pouquinho com relação a isso, me chamavam de chocolate e eles chamavam ele de leite enfim foi só depois a gente identifica que é uma coisa que na época eu não levava maldade sabe, mas depois cresce e a gente passa aprender algumas coisas. A gente percebe e sabe que o é na verdade essa questão meio naturalizada que a gente brinca vira uma brincadeira, mas ela é uma brincadeira altamente discriminatória e pejorativa que na sua vida, ela pode até não ter tido impactos negativos ou você não ter ainda feito essas reflexões mas para outras pessoas às vezes essas situações são paralisante do ponto de vista emocional. **Inclusive a parte que eu detestava era quando implicavam com o meu cabelo.** Nossa! ai gente era muito chato eu fingia que não me importava sabe, mas era muito chato para mim porque meu cabelo sempre foi muito volumoso. Aí me chamavam pelo meu nome e de cabelo, ai a gente vai lutando, aí ficavam me abusando na escola mas eu fingia não ligar para não dar tanto ibope. Mas era horrível eu não gostava mesmo, mas eu fingia não me importar. (C.12, janeiro de 2022, grifo nosso)

Diante de relatos como o da cotista 12, ao final da entrevista, os/as cotistas foram orientados/as sobre os espaços institucionais que atuam em relação a esses casos no IFPE, e sobre outros canais de denúncia que são externos à instituição.

Com referência à discriminação com o estudante indígena, bem como a LGBTfobia descrita pela cotista 2 e racismo racial que pode ser identificado na fala da cotista 3, os núcleos de inclusão Neabi e Neged realizam ações educativas em todos os *campi* do IFPE, conforme previsto em seus documentos orientadores, através de um trabalho articulado entre diversos setores, como: assessoria de comunicações, assistência estudantil, corpo docente, assessoria pedagógica, em eventos e campanhas institucionais, disponibilizados no site e canal no Youtube oficiais.

A questão da igualdade e diferença entre cotistas e não cotistas foi representada nos discursos mencionando a inexistência de diferenciação de tratamento entre cotistas e não cotistas, tanto pelos pares, como em relação ao corpo docente, o que pode ser observado nos trechos dos relatos a seguir:

**Eu não percebia diferença nenhuma entre cotistas e não cotistas, era o mesmo tratamento. Não tinha distinção.** Agora a quantidade de trabalhos que os professores passavam muitas vezes a gente, eu e os amigos de forma geral se sentia muito carregado, eu acho que atrapalhava no rendimento porque ficava muita atividade para fazer e não conseguia focar e dar a atenção necessária. **A gente tem hoje os discursos da atualidade de meritocracia, mas a gente sabe que há grandes diferença de um estudante de escola pública, que mora em comunidade, muitas vezes tem que trabalhar e conciliar os estudos e para um estudante de escola particular, que tem um ensino de qualidade muito superior.** O sistema de cotas só vem

agregar e tentar fazer uma **equidade** entre essas pessoas que fazem o vestibular contribui muito de forma positiva. (C.8, dezembro de 2021, grifo nosso).

**Eu nunca notei diferença, até porque eu sou da turma do Superior. As pessoas normalmente eram mais velhas no curso do IFPE que é noturno, muitas pessoas que já estão no mercado de trabalho que procuram o curso do IFPE e aí tem outro nível de maturidade, eu nunca notei nenhuma diferença ou ninguém realmente querendo saber ou tratar diferente.** Pelo contrário pelo menos os professores que sabiam sempre me deram muito apoio e principalmente momento da perda da minha avó eu recebi muita com muita compreensão e incentivo para continuar no curso. (C.9, dezembro 2021, grifo nosso)

**A diferença entre cotistas e não cotistas que percebi no ambiente de ensino superior eram mais em questões a base educacional e a poder aquisitivo pra conseguir os materiais necessários pra estudar as matérias do curso ter um computador, notebook em casa por exemplo.** Em relação aos professores nunca percebi nenhum tipo de diferença. A dificuldade maior que surgiu com o tempo era só poder fazer certos tipos de trabalhos apenas na faculdade pois em casa não tinha o material necessário. Nunca sofri nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Acho que poderia ter um acompanhamento mais de perto dos cotistas de como estão se saindo e do que eles precisam pra percorrer todo o período de formação. (C.10, dezembro de 2021, grifo nosso).

Como é possível observar, os/as entrevistados/as destacam o acolhimento institucional realizado pelo corpo docente, e entre estudantes, mas chamam atenção para suas especificidades, em relação as defasagens no processo de aprendizagem, diante de alguns conhecimentos que são pré-requisitos para o bom desempenho nos componentes curriculares dos seus respectivos cursos, para as questões do/a estudante trabalhador/a e para as condições socioeconômicas em relação a aquisição dos materiais necessários para realização do curso e acompanhamento específico durante o percurso formativo.

Nessa direção, é fundamental articular os direitos de todos/as estudantes, sem perder de vistas as especificidades dos/as cotistas, através da adoção de uma perspectiva intercultural que articule a igualdade e a diferença, superando o debate do universalismo no enfrentamento das desigualdades. (SANTOS,2009)

Os/as cotistas entrevistados/as destacaram a importância das cotas raciais, indicando a necessidade de sua ampliação, sugerindo ainda a criação de cotas para transexuais, separação das cotas entre negros/as e indígenas, diante da necessidade de ambos os segmentos populacionais, e a associação das cotas escola pública e renda, conforme exposto nos relatos a seguir:

**É uma política que muda vidas. Do começo ao fim acho que a grande maioria das pessoas que têm essa realidade convívio sabe da importância das cotas, e é muito grato por essa política existir, porque realmente faz muita diferença na vida de quem entende o que elas estão propondo e o que elas estão fazendo. Mas acredito que essa questão de essas cotas deveriam ser melhor dividida. Por exemplo a gente sempre coloca dentro do mesmo espaço a questão afro e a questão indígena. Eu acredito que deveria ter uma subdivisão dos indígenas. A cota indígena e a cota afro porque os dois têm a mesma necessidade. Essa é a verdade. Os dois precisam da mesma forma e você acaba uma quantidade que já é mínima, deveria ser duplicada para conseguir abranger de forma maior os dois grupos que são diretamente os mais afetados com essa falta de ações voltadas em outros momentos para antes das cotas. Acredito que essa questão da divisão seria muito bom para essa amplificação das cotas e maior divulgação em relação dentro do próprio IFPE ter realmente essa questão de trazer os alunos. (C.3, novembro de 2021, grifo nosso).**

**Eu acho que é muito bom as coisas que a gente tem hoje, as cotas, mas acho que talvez deva ampliar mais. Por exemplo eu estava lendo esses dias a questão de cotas de pessoas transexuais, que é um número muito baixo de pessoas transexuais que conseguem entrar no ensino superior porque elas têm toda uma violência social, uma violência simbólica às vezes com a própria família, às vezes com bairro e elas acabam sendo afastadas da educação. Elas acabam tendo que muitas vezes se submeter a subemprego seria talvez uma ótima oportunidade para estender o leque de cotas. Talvez colocar pessoas transexuais, pessoas não binárias e afins. **Eu acho que muitos estudantes dizem que acessam por cotas, mas eles não conseguem permanecer no curso.** (C.5, novembro 2021, grifo nosso)**

**Minha opinião é sempre a favor das cotas, mas com algumas observações: Primeira, as cotas para estudantes de menor renda e escolas públicas deve permanecer para que os estudantes possam ter acesso de forma relativamente igual aos outros estudantes. Segundo, as cotas para negros são também importantes, mas precisam ser melhor analisadas já que existem estudantes, brancos que moram em comunidades e não têm a menor condição de igualdade com outros estudantes, e têm estudantes negros com boas condições, sei que são minorias no nosso país, mas eles podem estar concorrendo a uma vaga para cotistas usando apenas critério para entrar na Universidade. Acho que apenas o ser negro não diz que você não consegue entrar num curso de nível superior. Porém, se comparados a anos anteriores, a inserção dos negros nas universidades públicas espalhadas pelo país é bem considerável.” (C.15, fevereiro de 2022, grifo nosso)**

Com referência à ampliação das cotas, os/as entrevistados/as foram informados da alteração para 60% realizada pelo IFPE, e da implementação do processo de heteroidentificação a partir de 2021.

Vale destacar que, nesses trechos das falas, já são mencionados os três principais desafios para a política de cotas raciais, que são o acompanhamento dos/as cotistas, as políticas voltadas para permanência e êxito, e o monitoramento. Além desses aspectos, os/as cotistas destacaram como

entreve, a desigualdade educacional, em virtude do sucateamento e precarização da educação básica, conforme trecho a seguir:

As cotas precisam existir, é um direito! É reparação histórica e é fruto de um racismo escancarado e institucional no Brasil. Eu acredito que esse é o entendimento do público geral, quanto a importância das cotas nas instituições brasileiras! **E também o entendimento de que apenas as cotas não são o suficiente, é importante entender que cada aluno que carrega também os déficits das instituições de ensino que se formaram no ensino médio e que isso também seja resolvido. Acho que esse é o desafio.** (C.14, fevereiro de 2022, grifo nosso)

Diante desses achados, compreende-se que as cotas raciais atendem ao objetivo de proporcionar a equidade no que diz respeito às oportunidades de acesso à educação superior, mas que isoladamente não são suficientes em relação a garantia da permanência e êxito dos/as cotistas. Como explicitado pela Cotista 14, ao reconhecer a importância de se articular as políticas educacionais direcionadas para outros níveis de ensino, é necessário integrar a política de cotas a outras políticas públicas de forma ampliada, num trabalho articulado, que equilibre as tensões entre o princípio da igualdade e o reconhecimento da diferença, através da adoção de uma perspectiva intercultural em relação as suas estratégias de implementação, acompanhamento e avaliação.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016, surgiu no Brasil como uma proposta de democratização da educação superior, com o potencial de abrir as portas das instituições públicas de ensino para inclusão de pessoas historicamente excluídas do sistema educacional, pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, egressos das escolas públicas, com uma renda per capita inferior ou igual a um salário mínimo e meio.

Após 10 anos de aprovação da Lei, seu período de revisão e avaliação, tem sido marcado por uma conturbada conjuntura política e econômica do país, motivada pelo crescimento do debate social e midiático em torno da discriminação das cotas, e de questionamentos em relação a sua efetividade em quanto à permanência, êxito e desempenho dos/as cotistas, que são problematizados e cantados na música de Chico Cesar e Carlos Rennó, epígrafe dessa dissertação.

A escolha das cotas raciais como tema dessa dissertação, surge exatamente nesse contexto, de uma inquietação advinda da prática, enquanto profissional do serviço social do IFPE, que acompanhou o processo de implementação dessa política, seus ajustes de fluxo e as mudanças institucionais realizadas em virtude do aumento da demanda dos/as estudantes cotistas. Essas inquietações despertaram o interesse na realização desse estudo de caráter interdisciplinar em relação aos efeitos das cotas na promoção da igualdade racial e enquanto estratégia de enfrentamento às desigualdades.

Nesse sentido a dissertação apresentada, buscou compreender até que ponto as cotas raciais na educação superior veem contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais, a partir da perspectiva de gestores/as e cotistas do IFPE *campus* Recife, adotando a teoria crítica de direitos humanos e a perspectiva intercultural em relação as tensões entre o princípio da igualdade e o reconhecimento da diferença, conforme concebido por Santos (2013).

Ao lado disso, optou-se pelo método teórico-analítico do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe(1992), para compreender a implementação das cotas raciais no IFPE *campus* Recife, campo empírico da pesquisa, através dos contextos de influência, da produção do texto, da prática e dos resultados e efeitos.

O estudo demonstrou, através do perfil socioeconômico dos/as cotistas entrevistados, que em 80% a renda familiar aumentou após a conclusão do curso e ingresso no mundo do trabalho, enquanto 13,33% manteve a mesma condição socioeconômica informada no momento de ingresso do curso, entre 1 SM e 1,5 SM per capita. Apenas 6,66% informou que a renda piorou em virtude do desemprego de outro membro do núcleo familiar.

A análise do contexto de influência revelou que as Nações Unidas e o debate em relação à importância da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, de 2001, corroboraram enquanto influência externa com o processo de legitimidade das ações afirmativas com recorte racial, contribuindo para o fortalecimento, organização e engajamento do Movimento Negro durante o processo de redemocratização do país. O MNU protagonizou enquanto influência interna a luta em relação à promoção da igualdade racial e da dignidade da pessoa humana.

A partir de Mainardes (2006) e da sua compreensão em relação à interconexão dos contextos de Ball e Bowe, verificou-se que as influências internas e externas reverberam para além do processo de construção dessa política pública, materializando-se no texto da política aprovado, ao mesmo tempo em que contribui com os processos de produção do texto inicialmente regulamentado pelo IFPE, bem como o processo de recontextualização a partir da execução da política, que foi vivenciada no contexto da prática e dos resultados e efeitos.

No que diz respeito aos contextos de influências e da produção do texto, a análise documental, das ações afirmativas e do processo institucional de adesão às cotas raciais no IFPE revela que as instituições que o originaram contemplavam as cotas para estudantes egressos de escola pública, e para oriundos do campo em cursos de vocação agrícola, mas não contemplavam as especificidades das questões raciais.

A partir de 2008, com o movimento de construção da nova institucionalidade "IFPE", o compromisso com a inclusão social, desenvolvimento regional e sustentável são pactuados nos documentos institucionais como PDI (2009/2014) e PPPI(2010), prevalecendo nos mesmos a concepção da igualdade num viés mais universalista, que não explicitava as questões raciais em relação ao acesso, uma vez que as cotas raciais apenas

são institucionalmente regulamentadas em 2013, acompanhando o processo nacional após a aprovação da Lei nº 12.711 de 2012.

Ainda através da análise dos documentos institucionais que regulamentam a implementação das cotas, impulsionada pela ampliação da demanda dos /as cotistas devido a sua condição de vulnerabilidade social, foi verificada a interrelação da política de cotas nas justificativas que institucionalizam, o PROIFPE, a Política de Assistência Estudantil, bem como o Programa Bolsa Permanência, como forma de contribuir para permanência, prevenção da evasão, e promoção do êxito acadêmico.

A partir da perspectiva dos/as gestores/as foi possível apreender a análise dos contextos de influência e da produção de texto, da prática dos resultados e efeitos, sendo apresentadas as interfaces gráficas geradas no *software* Iramuteq, que apoiou as inferenciais e interpretações da análise de conteúdo orientada por Bardin (1995).

A nuvem de palavras e análise de similitude representativa da perspectiva dos/as gestores/as, resultaram nas palavras-chaves estudante, instituição e questão, entre os achados do *corpus* textual e a CHD resultou em 6 classes que foram analisadas conforme os pressupostos de Bardin (1995).

Com referência ao contexto de influência e da produção de texto, na perspectiva dos/as gestores/as verificou-se que as influências do processo de implementação das ações afirmativas de cotas raciais no IFPE são a questão legal, adoção de uma perspectiva inclusiva institucional e o processo de implementação e ampliação dos cursos de licenciatura que contribuem com a construção de uma visão mais humanística e progressista da EPT. Entretanto, esses contextos foram marcados pelas tensões entre a resistência e aceitação dos professores e a polarização da sociedade brasileira.

Diante disso, a perspectiva dos/as gestores/as discutiu a inclusão dos/as cotistas, envolvendo as etapas de acesso, permanência e êxito, perpassando o planejamento institucional para o atendimento das demandas dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as, em conformidade com os setores representados pelos entrevistados.

Os achados referentes ao acesso e inclusão demonstraram que a instituição vem revendo o fluxo da política de cotas, no que diz respeito ao processo de ingresso, refletindo questões relativas à igualdade e ao

reconhecimento das diferenças, tensionando a perspectiva universalista do direito à educação.

Com referência à permanência e acompanhamento dos/as cotistas, na perspectiva dos/as gestores, esses estão diretamente relacionados com a política de assistência estudantil, em virtude da vulnerabilidade social dos/as estudantes e do seu impacto na prevenção da evasão, desempenho e êxito.

No que tange ao acompanhamento dos/as cotistas verifica-se que a Instituição, assim como a Rede EPCT, vem trabalhando os dados públicos numa concepção mais universalista em relação aos/as estudantes, sendo apenas especificadas a questão das cotas nos dados referentes ao acesso. No que se refere ao êxito, a instituição apresenta algumas fragilidades, resultando em dados incipientes quanto ao acompanhamento de egressos/as e na especificação em relação ao acompanhamento dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as.

Isto posto, a perspectiva dos/as gestores/as em relação aos efeitos e desafios das cotas raciais apontou que as fragilidades institucionais que perpassam o acompanhamento da permanência e êxito, específico dos/as cotistas, impactam no processo sistematização dos dados, resultando em dados incipientes sobre os efeitos da política e configurando-se num dos seus desafios.

A perspectiva dos/as cotistas entrevistados/as apresentou as palavras-chaves pessoa, gente e curso, tanto na nuvem de palavras, como na análise de similitude, sendo geradas pela CHD, 5 classes que representaram os contextos da prática e dos resultados e efeitos.

O contexto da prática analisou o processo de acesso dos/as cotistas autodeclarados/as negros/as, a permanência e assistência estudantil, enquanto o contexto dos resultados e efeitos analisou o êxito. Em relação ao acesso verificou-se que os/as cotistas compreendem o sistema de cotas, suas especificidades e pré-requisitos em relação à origem escolar, raça e renda, destacando a clareza do processo seletivo e edital do IFPE.

Os achados demonstram que os/as cotistas não se sentiam preparados para ingressar o ensino superior, sinalizando dificuldade em acompanhar o curso, principalmente nos períodos iniciais, que foram amenizadas pelo apoio do corpo docente e pela parceria estabelecida entre discentes.

Com referência aos programas institucionais voltados para assistência estudantil, específicos para estudantes em vulnerabilidade social, bem como sobre o acesso aos programas técnico-científicos de ensino, pesquisa e extensão, constatou-se que todos/as entrevistados/as foram atendidos/as por pelo menos um programa institucional ao longo do itinerário formativo.

A análise dos contextos dos resultados e efeitos, na perspectiva dos cotistas, refletiram as influências negativas do momento pandêmico em relação ao acesso ao mercado de trabalho, em virtude das dificuldades de contratação em algumas áreas de curso, bem como do crescimento do trabalho informal e das condições socioeconômicas dos/as cotistas entrevistados/as.

No que diz respeito à igualdade e diferença, os achados demonstram que as cotas raciais atendem ao objetivo de proporcionar a equidade no que diz respeito às oportunidades de acesso à educação superior, contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais, dos/as cotistas no IFPE *campus* Recife, mas não são suficientes, sendo ainda necessário reconhecer as diferenças nos processos de acompanhamento da permanência e êxito.

Com a compreensão de que os achados e resultados de uma pesquisa são parciais e provisórios, conclui-se este trabalho refletindo que os resultados aqui apontados representam apenas um fragmento de evidência no que se refere à produção de conhecimento em relação à política de cotas raciais no Brasil, o que nos incita à continuidade de estudos nessa temática. Entretanto, espera-se que este trabalho possa contribuir para sejam criadas estratégias efetivas em relação à implementação, acompanhamento e avaliação dessa política, em instituições de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**/ Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaira, 2021.
- ARENDT, Hannah. 5. **O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem**. In:\_\_\_\_. Origens do totalitarismo. Parte II. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BALL, S.:BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham:Open University Press, 1994.
- BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, pp. 119-130. 1998.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BANCO MUNDIAL. 2018. **Afrodscendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão**. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Boletim CPA da autoavaliação institucional 2019**: campus Recife. / Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Jamires Pereira da Silva, Margarete Maria da Silva de Hamburgo... [et al.] organizadores. --- Recife: IFPE, 2020
- BRASIL. **Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. 1909.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e financiamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.
- BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p. 18.882. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. (nº 248).1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. 1997.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e financiamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº11.645, 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 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº12.288, de 20 de julho de 2010.**Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 18/2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

BRASIL. Ministério da educação. **Censo da educação superior 2018.** de 19 de setembro de 2019.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS no 145, de 15 de outubro de 2004.** Aprova a Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Seppir, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAMARGO BV, JUSTO AM. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol [on line]. 2013

CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: **Revista múltiplas leituras**, v,2,n. 1, pp. 65-82, jan. / jun. 2009.

CAVALCANTI, A. M. B.; ACIOLY, D. A. B. **Precarizados: reflexões sobre a insuficiência do trabalho subordinado no amparo dos trabalhadores em tempos de pandemia**. In: Daniel Luciano Gevehr, Aleteia Hummes Thaines. (org.). Direitos humanos na contemporaneidade: problemas e experiências de pesquisa. 1ed.: editora científica, 2021, v. 1, p. 171-184.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**/Marilena Chauí, - São Paulo: editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junio 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Sueli Carneiro – São Pauli: Selo Negro, 2011.

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COSTA, Maria Conceição; De Oliveira Filho, Pedro. **Relações raciais e ações afirmativas em textos jornalísticos da cidade do Recife**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de ética Profissional do Assistente Social. Brasília, 1993.

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior: a gratuidade necessária, **Revista Brasileira de Administração da Educação** (Porto Alegre), v. 1, n. 2, julho/dezembro 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado, **Educação & Sociedade** (Campinas), v. 25, n. 88, outubro 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura, **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), v. 44, n. 154, outubro/dezembro 2014.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HUMANOS.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso: em 08 de setembro de 2020.

FALCAO, A. P. S. T. ; CAVALCANTI, A. M. B. ; Praeiro, Carlos Henrique Valério ; FERNANDES, E. R. M. ; Dantas, Marcelo Wanderley. **Extensão do IFPE: Entre história e memória.** In: Régia Lúcia Lopes; Renato Tannure Rotta de Almeida. (Org.). 10 anos de extensão na Rede Federal de Educação Profissional. 1ed.Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora IFF, 2021, v. 1, p. 231-236.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca".** V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRATTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** In *Revista Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2018. Link: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508/149019>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** ANPAE. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos, **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Política de cotas: Hora de avaliar a Lei para avançar mais.** Revista Focus. n.25. p. 32-33, ago. 2021.

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.** Revista Brasileira de orientação profissional, v.19, n. 1, p. 7 -17, 2018.

HERRERA FLORES, Joaquín. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. **Direito e Democracia** Canoas vol.4, n.2 p.287-304, 2º sem. 2003.

HIPPLER, Aldair. **Políticas públicas, ações afirmativas e a efetivação dos Direitos Humanos.** Aldair Hippler. – Ijuí, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica nº.41. IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. Projeções da População Brasil e Unidades da Federação. **Nota metodológica n. 01 Forma de cálculo das projeções mensais da população com data de referência nos dias 1o e 15 de cada mês e por minuto.** IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA.** In: Acesso e permanência da população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

LEVITSKY, Steven, ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Tradução: Renato Aguiar. 1 ed. São Paulo: Zahar, 2018 (LIVRO DIGITAL)

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx.** Revista HISTEDBR, Campinas, p. 83-92, ago.2010. (Número especial).

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Sec. Campinas, vol 27, n.94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson e TELLO, César - Pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração<sup>1</sup> - **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(75). 2016.

MINAYO, C. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, C. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, 2003a. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa, em benefício da população negra no Brasil: um ponto em defesa das cotas.** Sociedade e cultura, v. 4, n<sup>2</sup>, 2001, p.31-43.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** In: RATTTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. SP: Instituto Kuanza, 2006, p. 117-125.

OLIVEIRA, Luiz de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, abril. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul: Durban, 2001.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal: IFRN, 2010.

PIRES, Alvaro P. **Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. In: POUPART, Jean et al(orgs)A pesquisa qualitativa :enfoques epistemológicos e metodológicos/tradução de Ana Cristina Nasser.4.ED.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, Parte II.

PORTELA JR., Aristeu; SOARES, Eliane Veras. 2015. **Dilema racial, nação e “brasilidade”**. In: CEPEDA, Vera Alves; MAZUCATO, Thiago (Org.). Florestan Fernandes, 20 anos depois – um exercício de memória. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições, p. 159-176.

PORTELA JÚNIOR, Aristeu. **A nação em disputa [recurso eletrônico]: ações afirmativas com recorte racial no ensino superior e controvérsias em torno da identidade nacional no Brasil / Aristeu Portela Júnior**. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**. Pnud, 2019.

REIS, Dyane Brito. **Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA**. In: Acesso e permanência da população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTANA, Moisés de Melo. População Negra: pesquisa e ações sociais no Norte e Nordeste do Brasil. INN: **Formação do pesquisador em educação identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Laura Cistina Vieira Pizzi; Neiza Frederico Fumes (orgs). Maceio. EDUFAL, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. In Heller, Agnes e outros. **A crise dos paradigmas e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto/Corencon, 1999. p.33 -75.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez. (2006).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo.2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos. Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**.1 ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço**. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal de Sergipe*. n.24 jan/jun. 2014. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp. 20-45. ISSN 1517-4522.

SOUZA, P. N. de. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Jesse. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro. Estação Brasil. [online]. 2021.

SOUZA, João Vinícius Pereira de. **Identidade negra e (des)igualdade racial nos discursos sobre a política de cotas na UFPE**. / João Vinícius Pereira de Souza. – 2016.

SOUZA, José Vieira. **Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil entre 1997 e 2011**. In: SOUSA, José Vieira (Org.). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL. **Medida cautelar em arguição de descumprimento de preceito fundamental ADPF 186. 2009**. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19135687/medida-cautelar-em-arguicao-de-descumprimento-de-preceito-fundamental-adpf-186-df-stf>. Acesso em: 10 abril 2022.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL. **Recurso extraordinário RE 59785**. <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/9220051/recurso-extraordinario-re-597285-rs-stf> . Acesso em: 10 abril 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino Superior no Brasil – Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 1969.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Uneoficial. As cotas - filme. **You Tube**, 29 de ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ObjDDV8S2qg>. Acesso em: ago. 2022.

WALKER, Alice. If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like? In: In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose. London: The Women's Press, 1983.

WORLD BANK. International Comparison Program (ICP). Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/programs/icp>. Acesso em: mar. 2021.

WORLD development report 2019: the changing nature of work. Washington, DC: World Bank, 2019. 138 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>. Acesso em: set. 2020.

WORLD employment and social outlook: trends 2017. Geneva: international Labour Office - ILO, 2017. 56 p. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_541211.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_541211.pdf). Acesso em: set. 2020.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. **Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de Discursos, Contra-discursos e Estratégias**. Coleção Educação para Todos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS GESTORES(AS) E COTISTAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS**

#### **OBJETIVO GERAL**

Compreender até que ponto a política de cotas raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) vem contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais considerando as diferenças.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conhecer o perfil socioeconômico dos/as cotistas autodeclarados(as) negros/as no IFPE;
- Apreender o contexto de influência para o surgimento da política de cotas raciais;
- Averiguar o contexto de produção do texto da política através da análise de documentos;
- Compreender o funcionamento da política de cotas raciais no contexto de articulação interinstitucional com outras políticas;
- Investigar o contexto da prática por meio da análise da implementação da política através da perspectiva institucional e dos/as cotistas autodeclarados(as) negros/as;

- Verificar os resultados e efeitos da política de cotas raciais, na vida dos cotistas autodeclarados(as) negros/as.

### **Roteiro 1 - Gestores do IFPE**

Sujeito de pesquisa:

Sexo:

Gênero:

Utiliza nome

social?

Raça/cor:

Idade:

PcD?

Formação profissional:

Cargo:

Tempo no

cargo:

**Sobre o contexto de influência e de produção do IFPE que engendrou o cumprimento da Lei nº 12.711/2012, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409/2016.**

- Quais os elementos/influências que contribuíram para a decisão de implantação das cotas raciais no IFPE?
- As ações cotas raciais foram implantadas conforme a orientação nacional e/ou houve ajustes para atender a realidade do IFPE?
- Com base nas atribuições do seu setor, como se deu a participação na formulação dos regulamentos, instrução normativas, bem como no processo de implementação das cotas raciais no IFPE?
- Como foram conduzidas as discussões e debates institucionais para implementação das cotas raciais?
- Qual a sua concepção sobre as cotas raciais no enfrentamento

das desigualdades educacionais e sociais considerando as diferenças?

**Sobre o contexto da prática e dos resultados e efeitos da política de cotas raciais no IFPE.**

- Qual o papel do setor no processo de acesso, permanência e êxito dos cotistas? E como a tem sido o planejamento institucional para inclusão dos/as cotistas autodeclarados(as) negros/as em conformidade com as atribuições do setor?
- Em geral, quais os resultados que você percebeu a partir do processo de implementação das cotas?
- Como você avalia o desempenho das cotas raciais?
- Como você acredita que as cotas raciais impactam na vida dos cotistas?
- Quais os desafios das cotas raciais?
- Fique à vontade para colocar outras observações que achar pertinentes.

**Roteiro 2 - Cotista (Concluente e Egresso)**

Sujeito de pesquisa:

Sexo:

Gênero:

Utiliza nome

social?

Raça/cor:

Idade:

PcD?

Curso:

Situação: ( ) Concluente ( ) Egresso

**Sobre o contexto da prática na perspectiva dos/as cotistas**

**autodeclarados(as) negros/as do IFPE.**

- Como você ficou sabendo das cotas raciais? E o que levou você a optar pelas cotas raciais?
- Como você analisa o seu ensino médio e a relação dessa formação com seu desempenho no curso superior do IFPE? Você se considerava preparado?
- Como você percebe a relação entre cotistas, não cotistas, e professores?
- Você sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação durante a sua permanência no IFPE?
- Você participa ou participou de algum programa de assistência estudantil durante o curso no IFPE?
- Você participa ou participou de programas de pesquisa e extensão durante o curso no IFPE?
- Na sua trajetória acadêmica, você vivencia ou vivenciou alguma dificuldade que interferiu no seu rendimento acadêmico?
- Como você avalia as ações institucionais voltadas para a permanência e êxito dos cotistas?
- Fique à vontade para colocar outras observações que achar pertinentes.

**Sobre o contexto dos resultados e efeitos na perspectiva dos/as cotistas autodeclarados(as) negros/as do IFPE.**

- Quais suas atuais perspectivas profissionais e ou acadêmicas?
- Com base na sua experiência como cotista você incentiva outras pessoas a utilizar o sistema de cotas raciais?
- Quais impactos do curso superior que você já visualiza na sua vida?
- Qual sua opinião sobre as cotas raciais?
- Na sua opinião, quais os desafios das cotas raciais?

## ANEXO A – DADOS DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA (2020)

### 1. Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição de Ensino da Rede Federal.



PLATAFORMA  
NILO  
PEÇANHA

2020 (Ano Base 20..)

MATRÍCULAS

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 2. Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos no IFPE.

1.1 Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de Ensino									
Região									
Tudo	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos		
UF	12	44	5.565	1.785	278	1.892	17.163		
Tudo									
Município	100,00%								
Tudo									
Organização Acadêmica									
Tudo									
Instituição (1.1)	100,00%								
IFPE									
Unidade de Ensino (1.1)	100,00%								
Tudo	Instituto Federal								
Tipo Curso									
Valores múltiplos									
Tipo de Oferta	Instituição..	Unidade de Ensino (..	Nome Curso	Cursos	Matrículas	Ingressant..	Concluintes	Vagas	Inscritos
Tudo	IFPE	Campus Afogados d..	Computação	2	78	78	0	80	304
		Campus Barreiros	Agroecologia	1	156	40	0	40	58
			Química	1	146	33	0	40	56
Nome Curso		Campus Belo Jardim	Engenharia de Computação	1	30	30	0	30	103
Tudo			Música	1	93	13	18	30	34
Modalidade de Ensino		Campus Cabo de	Administração	1	40	40	0	40	404
Tudo		Santo Agostinho	Hotelaria	1	36	36	0	40	41
		Campus Caruaru	Engenharia Mecânica	3	229	41	2	40	252
Turno		Campus Garanhuns	Análise e Desenvolviment..	1	35	35	0	35	168
Tudo			Engenharia Elétrica	1	123	45	0	45	305
Eixo Tecnológico (1.1)		Campus Igarassu	Gestão da Qualidade	2	110	76	0	76	319
Tudo		Campus Ipojuca	Engenharia Mecânica	1	36	36	0	36	424
			Química	1	144	34	1	36	84
Subeixo Tecnológico		Campus Paulista	Análise e Desenvolviment..	1	38	38	0	40	302
Tudo			Processos Gerenciais	1	39	39	0	40	273
		Campus Pesqueira	Ciências da Natureza	1	162	40	3	40	75
Fonte de Financiamento			Enfermagem	1	203	41	6	43	1.359
Tudo			Engenharia Elétrica	1	113	43	0	43	627
			Matemática	1	185	41	3	41	143
		Campus Recife	Análise e Desenvolviment..	2	329	75	19	75	1.912
			Design Gráfico	2	215	40	32	40	1.384
			Engenharia Civil	1	323	54	10	56	1.013
			Engenharia Mecânica	1	95	44	0	44	537
			Geografia	3	651	213	25	280	783
			Gestão Ambiental	4	496	92	44	87	1.355



2020 (Ano Base 20..

MATRÍCULAS

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

### 3. Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos no IFPE campus Recife, na Graduação presencial.

1.1 Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de Ensino									
Região									
Tudo	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos		
UF	1	15	2.157	718	202	781	10.965		
Tudo									
Município	100,00%								
Tudo									
Organização Acadêmica									
Tudo									
Instituição (1.1)	100,00%								
IFPE									
Unidade de Ensino (1.3)	100,00%								
Campus Recife									
Tipo Curso	Instituto Federal								
Valores múltiplos									
Tipo de Oferta	Instituição..	Unidade de Ensino (..	Nome Curso	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Tudo	IFPE	Campus Recife	Análise e Desenvolviment..	2	329	75	19	75	1.912
			Design Gráfico	2	215	40	32	40	1.384
Nome Curso			Engenharia Civil	1	323	54	10	56	1.013
Tudo			Engenharia Mecânica	1	95	44	0	44	537
			Geografia	2	324	213	13	280	783
Modalidade de Ensino			Gestão Ambiental	3	318	92	34	87	1.355
Educação Presencial			Gestão de Turismo	3	425	164	69	163	1.399
			Radiologia	1	128	36	25	36	2.582
Turno	Total			15	2.157	718	202	781	10.965
Tudo									
Eixo Tecnológico (1.1)									
Tudo									
Subeixo Tecnológico									
Tudo									
Fonte de Financiamento									
Tudo									

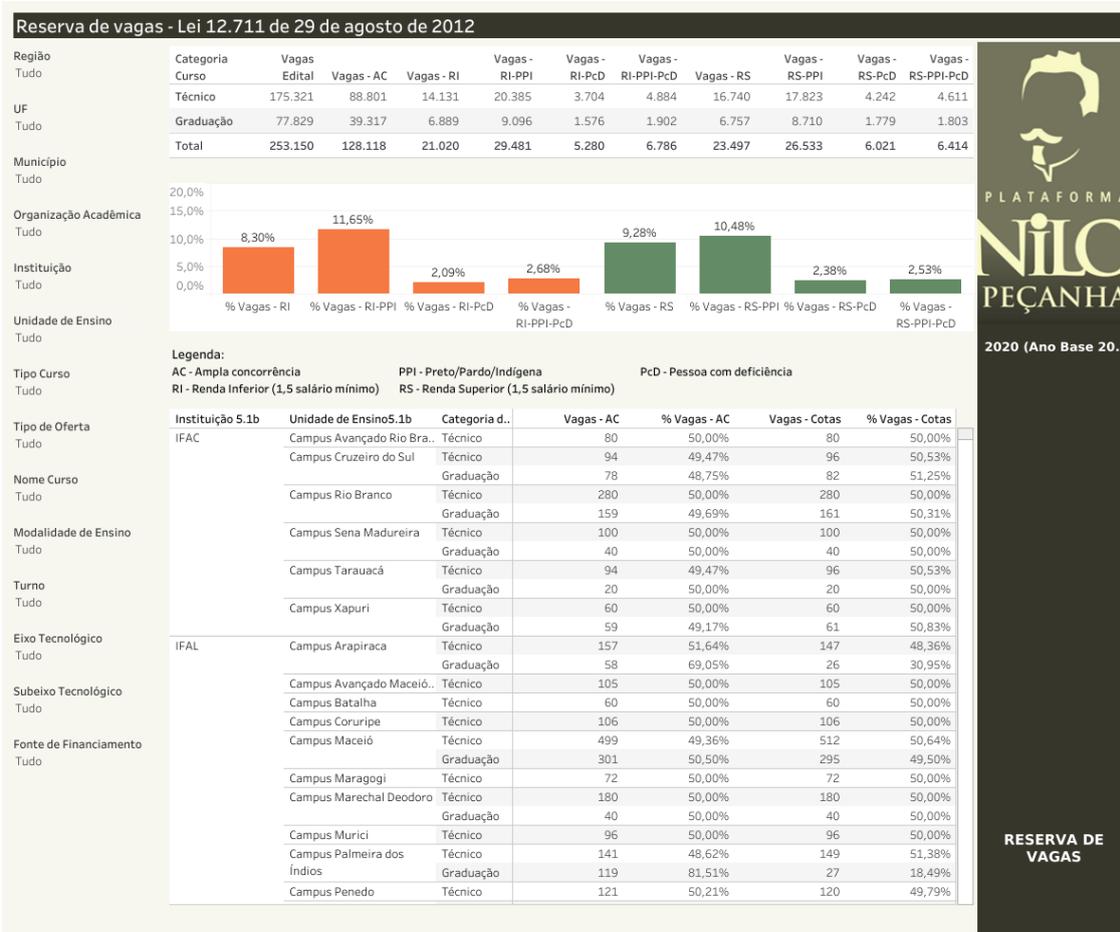


2020 (Ano Base 20..

MATRÍCULAS

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

#### 4. Reserva de Vagas na Rede Federal.



2020 (Ano Base 20..

RESERVA DE VAGAS

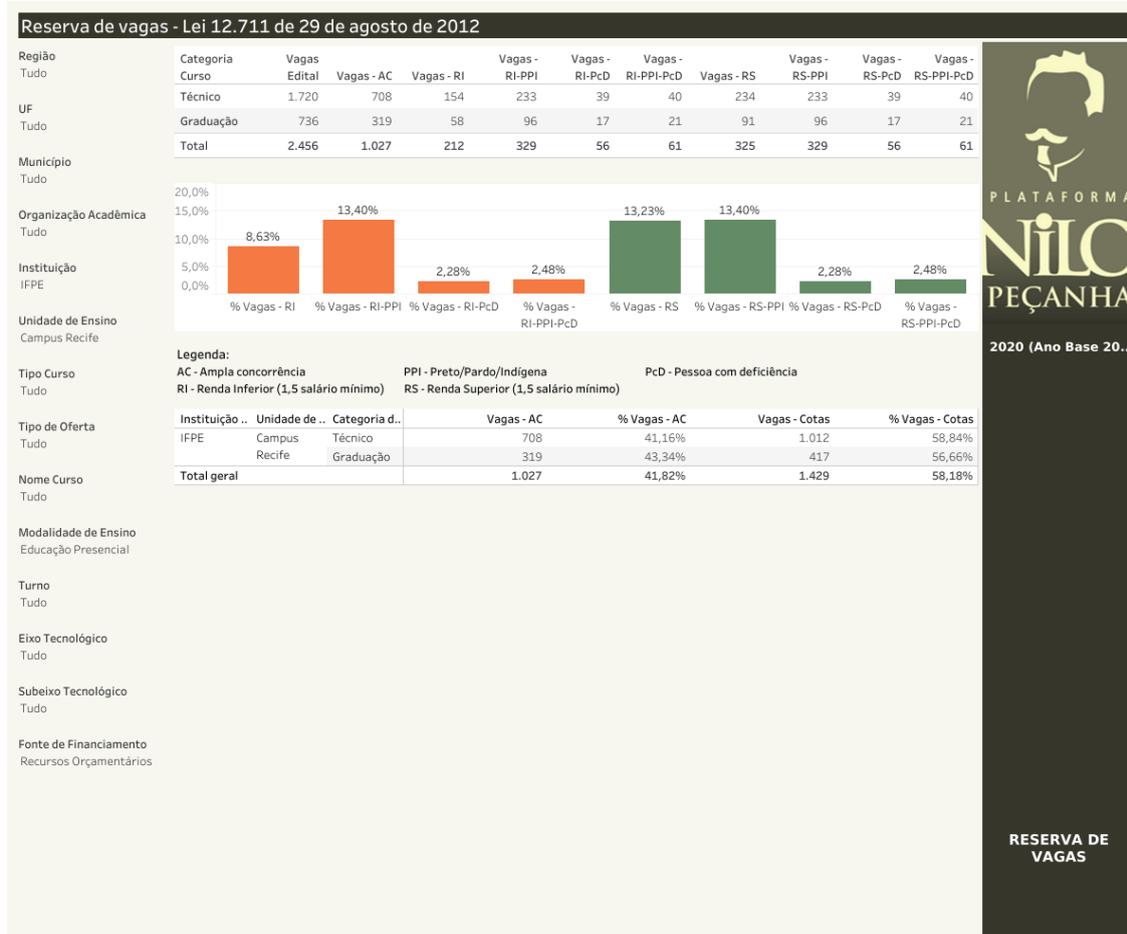
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 5. Reserva de Vagas no IFPE.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 6. Reserva de Vagas no IFPE campus Recife, modalidade presencial.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 7. Sexo e faixa etária dos estudantes do IFPE *campus* Recife, modalidade presencial.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 8. Classificação racial e renda familiar dos/as estudantes do IFPE.



2020 (Ano Base 20..)

MATRÍCULAS

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## 9. Classificação racial e renda familiar dos/as estudantes do IFPE campus Recife.



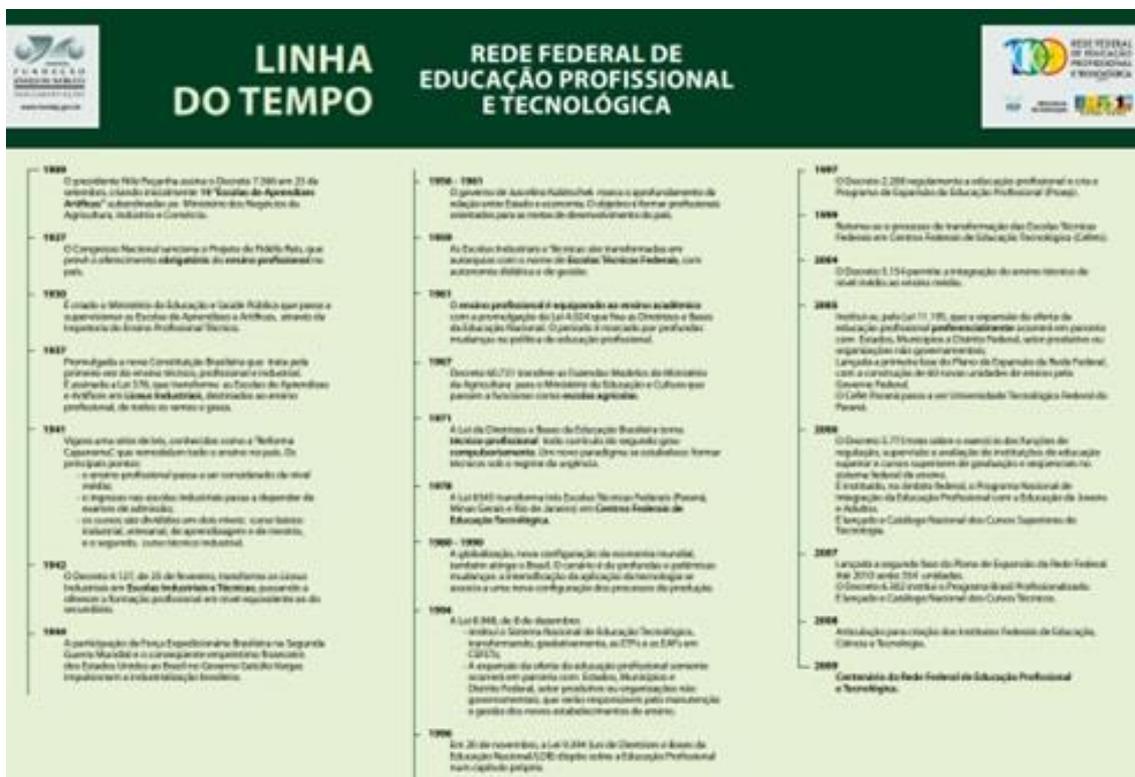
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020). Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Acesso em: 2, setembro de 2021.

## ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DO IFPE POR CAMPI NO ESTADO DE PERNAMBUCO



Fonte: IFPE em números. Disponível: [https://www.ifpe.edu.br/aceso\\_a\\_informacao/ifpe-em-numeros](https://www.ifpe.edu.br/aceso_a_informacao/ifpe-em-numeros). Acesso em: 2, dezembro de 2021.

## ANEXO C – LINHA DE TEMPO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Linha do tempo da Rede Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 2, julho de 2021.

**ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE  
DADOS VIRTUAL**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa (**Ações afirmativas e o direito à igualdade e à diferença: um estudo sobre as cotas raciais na educação superior**), que está sob a responsabilidade da pesquisadora **ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI**, residente na Rua Marechal Deodoro, 404, Encruzilhada – Recife/PE e CEP 52030-172 – Telefone (81)98868-1859 e e-mail [alaide.cavalcanti@ufpe.br](mailto:alaide.cavalcanti@ufpe.br) para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar).

A pesquisa encontra-se sob a orientação da Profa. Dra. **Angela Maria Monteiro da Motta Pires**, Telefone: (81)99975-9975, e-mail [ammmp@globo.com](mailto:ammmp@globo.com).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A presente pesquisa tem como objetivo compreender até que ponto a política de cotas raciais no IFPE vem contribuindo para atenuar as desigualdades educacionais e sociais considerando as diferenças. Sua forma de participação consiste em responder uma entrevista individual, através do google meet, realizada em apenas um encontro de 30 minutos, conforme

roteiro anexo. Destacamos que seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato.

- **RISCOS:** Por se tratar de uma pesquisa educacional não são identificados danos físicos aos respondentes, entretanto os possíveis riscos identificados vão no sentido de causar algum desconforto ao sujeito de pesquisa durante a entrevista, no que diz respeito aos seus valores éticos, culturais, sociais, morais e religiosos. Em relação a esses riscos serão tomadas providências para minimizá-los através da observação aos sinais verbais e não verbais de desconforto garantindo também a confidencialidade e a liberdade para não responder questões que o sujeito de pesquisa identifique como desagradáveis ou constrangedoras.
- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os voluntários:** A pesquisa não trará benefício direto ao voluntário, entretanto seus resultados contribuirão para uma melhor compreensão das políticas de ações afirmativas – cotas raciais no Ensino Superior no Brasil.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas, ficarão armazenados em arquivo digital sob a responsabilidade da pesquisadora Alaide Maria Bezerra Cavalcanti no endereço acima informado ou colocar o endereço do local, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

---

(Assinatura do Pesquisador)

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO  
(A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **Ações afirmativas e o direito à igualdade e à diferença: um estudo sobre as cotas raciais na educação superior**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

- ( ) Aceito Participar da pesquisa
- ( ) Não aceito participar da pesquisa