



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES – PPGECI

EMÍLIO VIEIRA DE SOUSA

**ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NAS
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES PRETOS/AS, DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS DO IFPE**

RECIFE/PE

2024

EMÍLIO VIEIRA DE SOUSA

**ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NAS
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES PRETOS/AS, DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS DO IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Soares
Fernandes**

RECIFE/PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S725a Sousa, Emílio Vieira de.
Análise da contribuição da política de reserva de vagas nas trajetórias de estudantes pretos/as, dos cursos técnicos integrados do IFPE / Emílio Vieira de Sousa. - Recife, 2024.
127 f.

Orientador(a): Verônica Soares Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências.

1. Racismo na educação. 2. Estudantes negros. 3. Ensino técnico. 4. Programas de ação afirmativa na educação - Brasil I. Fernandes, Verônica Soares, orient. II. Título

CDD 370

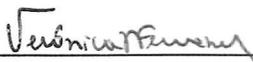
EMILIO VIEIRA DE SOUSA

**"ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS
NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES PRETOS/AS, DOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPE"**

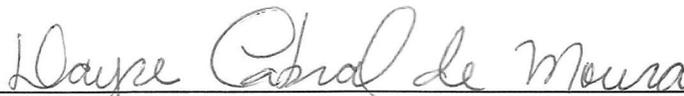
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 16.08.2024

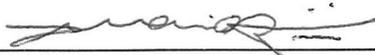
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Verônica Soares Fernandes - Fundação Joaquim Nabuco.
Orientadora e Presidente



Dr^a. Dayse Cabral de Moura - Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa



Dr^a. Denise Maria Botelho - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

Dedico esse trabalho à minha amada mãe (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos pelo trabalho que ora encerro lembrando que, de certa forma, teria que agradecer a uma quantidade tão grande de pessoas que não haveria espaço suficiente neste trabalho para apresentar todos os nomes, muito menos todos os motivos, até porque muitos eu nem conheço ou não consigo lembrar. Isso se deve ao fato de entender que tudo que consegui foi fruto da contribuição de muitas e muitas pessoas. Foi resultado da luta, do suor e do sangue de muitas e muitos que lutaram por nossos direitos, outros e outras que me orientaram desde criança, que me acolheram e contribuíram com minha formação humana.

Para nomear aquelas e aqueles que contribuíram diretamente com minha jornada no mestrado, agradeço inicialmente à minha esposa, Carolina, por todo incentivo, carinho, contribuições e paciência comigo. Também agradeço às minhas filhas, Larissa e Laura, por compreenderem minhas ausências e me estimularam a continuar estudando. Agradeço a meu pai, Afonso, e minha mãe (em memória), Lourdes, por toda dedicação em me criar e educar. Com seus exemplos pude enxergar o mundo com uma perspectiva muito mais feliz e otimista.

Agradeço à minha orientadora, por ser tão paciente, gentil, cuidadosa e, com seu espírito sempre alegre, me fortalecer e tranquilizar em momentos tão angustiantes de trabalho.

Agradeço a meus amigos Ivanildo e Rosângela, que foram grandes incentivadores e colaboradores no meu processo de submissão do projeto ao PPGECI. Estendo meus agradecimentos a Assis Leão e Carlos Patrício para serem grandes companheiros de trabalho e terem me apoiado em toda a jornada do mestrado.

Agradeço também a meus irmãos e irmãs, grandes companheiros e companheiras na minha jornada.

Agradeço por fim a meu Deus, que me fortalece e inspira a cada dia a construir uma trajetória de amor, dedicação, respeito e acolhimento a todos e todas como meus irmãos e minhas irmãs.

*Você não espera que alguém da minha raça,
Com cabelos encaracolados e rosto negro,
E com um pequeno raio de saber,
Chame a atenção de seus amigos no colégio.
Mas, farei o melhor que puder
Para provar que quero ser um homem.
É verdade, que meu corpo traz as marcas das correntes,
É verdade que minhas costas trazem as cicatrizes das chicotadas,
Mas não é verdade que o poder do tirano
Jamais tenha feito de meu coração um covarde.
Não! Ele é livre como quando eu brincava
À sombra das palmeiras de minha terra natal.
(Mohammah Gardo Baquaqua, 1854)*

RESUMO

A política de reserva de vagas em universidades e institutos federais de ensino técnico de nível médio, instituída pela Lei nº 12.711/2012, representa uma significativa conquista dos movimentos sociais de negros e negras que lutam contra o racismo estrutural presente na sociedade. Este trabalho, fundamentado em uma revisão de literatura que aborda a questão do racismo que permeia a sociedade brasileira e as lutas dos movimentos negros, teve como objetivo analisar a contribuição da Política de Reserva de Vagas sobre a trajetória acadêmica e profissional de estudantes pretos/as, formados/as ou evadidos/as dos cursos técnicos integrados do IFPE, *Campus Recife*. Para tal análise, utilizou-se como referência a Política Institucional de Reserva de Vagas, instituída pela Resolução Consup nº 41/2013, que regulamentou a Lei nº 12.711/2012 na instituição. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, empregando pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas como métodos de coleta de dados. Os participantes das entrevistas foram estudantes pretos que ingressaram no IFPE por meio das vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos (SM), entre os semestres 2013.2 e 2016.1. Destaca-se que as entrevistas foram realizadas exclusivamente com homens, em decorrência do baixo número de mulheres pretas no grupo estudado. Os resultados indicam que a política de reserva de vagas do IFPE é eficaz no que se refere ao ingresso nos cursos técnicos integrados. De uma forma geral, os índices de conclusão são baixos, mas, quando comparados os grupos que ocupam as vagas reservadas, com ou sem critérios raciais, ao grupo da ampla concorrência, observa-se diferenças significativas, sendo a situação dos estudantes pretos e pretas com renda per capita de até 1,5 SM especialmente alarmante, com um impacto mais severo nas trajetórias das estudantes do sexo feminino. Quanto às trajetórias no IFPE, os entrevistados relataram dificuldades para aprovação em disciplinas, especialmente nos primeiros períodos, o que resultou em reprovações e retenções. A elevada retenção foi um fator determinante para a evasão dos estudantes, que utilizaram estratégias como aproveitamento das notas do ENEM ou exames supletivos para concluírem o Ensino Médio e continuarem estudos ou ingressarem no mundo do trabalho. Contudo, apesar da não conclusão dos cursos, o ingresso no IFPE foi considerado pelos estudantes entrevistados como importante para estarem em espaços normalmente ocupados por brancos, cursando direito, medicina ou ocupando cargos de gerência, contribuindo para quebrar o ciclo geracional vivido por eles, com salto de mudança nos padrões de perspectivas acadêmicas e profissionais. A pesquisa também revelou a necessidade do IFPE repensar as estratégias institucionais de acolhimento e formação, que passam pela organização curricular, ações de apoio financeiro e acompanhamento multidisciplinar, considerando a realidade dos/as estudantes que ingressam nas vagas reservadas, evitando assim as práticas do racismo institucional.

Palavras-chave: Racismo estrutural. Trajetórias. IFPE. Lei nº 12.711/2012. Ação afirmativa.

RESUMEN

La política de reserva de plazas en universidades e institutos federales de enseñanza técnica de nivel medio, establecida por la Ley nº 12.711/2012, representa una significativa conquista de los movimientos sociales de negros y negras que luchan contra el racismo estructural presente en la sociedad. Este trabajo, fundamentado en una revisión de la literatura que aborda la cuestión del racismo que permea la sociedad brasileña y las luchas de los movimientos negros, tuvo como objetivo analizar la contribución de la Política de Reserva de Plazas sobre la trayectoria académica y profesional de estudiantes negros/as, graduados/as o desertores/as de los cursos técnicos integrados del IFPE, *Campus Recife*. Para tal análisis, se utilizó como referencia la Política Institucional de Reserva de Plazas, establecida por la Resolución Consup nº 41/2013, que reguló la Ley nº 12.711/2012 en la institución. La investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo, empleando investigación documental y entrevistas semiestructuradas como métodos de recolección de datos. Los participantes de las entrevistas fueron estudiantes negros que ingresaron en el IFPE mediante las plazas reservadas para negros, pardos e indígenas con un ingreso per cápita de hasta 1,5 salarios mínimos (SM), entre los semestres 2013.2 y 2016.1. Cabe destacar que las entrevistas se realizaron exclusivamente con hombres, debido al bajo número de mujeres negras en el grupo estudiado. Los resultados indican que la política de reserva de plazas del IFPE es eficaz en lo que respecta al ingreso en los cursos técnicos integrados. De manera general, los índices de finalización son bajos, pero, al comparar los grupos que ocupan las plazas reservadas, con o sin criterios raciales, con el grupo de la amplia concurrencia, se observan diferencias significativas, siendo la situación de los estudiantes negros y negras con un ingreso per cápita de hasta 1,5 SM especialmente alarmante, con un impacto más severo en las trayectorias de las estudiantes de sexo femenino. En cuanto a las trayectorias en el IFPE, los entrevistados informaron sobre dificultades para aprobar asignaturas, especialmente en los primeros períodos, lo que resultó en reprobaciones y retenciones. Sin embargo, a pesar de no concluir sus cursos, los estudiantes entrevistados consideraron importante para ellos estar en espacios normalmente ocupados por blancos, estudiando Derecho, Medicina u ocupando cargos de gestión, contribuyendo a romper el ciclo generacional que viven, con un salto adelante en el cambio de patrones de perspectivas académicas y profesionales. La investigación también reveló la necesidad de que el IFPE repense sus estrategias institucionales de acogida y formación, que incluyen la organización curricular, las acciones de apoyo financiero y el seguimiento multidisciplinar, teniendo en cuenta la realidad de los estudiantes que acceden a las plazas reservadas, evitando así las prácticas de racismo institucional.

Palabras-clave: Racismo estructural. Trayectorias. IFPE. Ley nº12.711/2012. Acción afirmativa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BA	Branca-amarela
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior do IFPE
CPRH	Agência Estadual de Meio Ambiente
CVEST	Comissão de Vestibulares e Concursos do IFPE
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EAD	Ensino a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETEPAM	Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco

IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão de Pernambuco
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para todos
ReuNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília

UNED

Unidade de Ensino Descentralizado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparativo de autodeclarações em 1992 e 2021.	38
Figura 2 - Classificação agrupada em PPI e BA.	38
Figura 3 - Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça no Brasil em (A) 1987 e (B) 2021.	40
Figura 4 - Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça no Brasil em 1987.	63
Figura 5 - Estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus</i> Recife por ampla concorrência, total de vagas reservadas e PPI \leq 1,5 SM de 2013.2 a 2019.2.	76
Figura 6 - Matrículas em cursos técnicos integrados no IFPE em 2021.	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Período de adoção de reserva de vagas por universidades da região nordeste antes da Lei nº 12.711/2012	49
Quadro 2 - Retificação da Distribuição das Vagas - Vestibular IFPE 2013	70
Quadro 3 - Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, <i>Campus Recife</i> .	71
Quadro 4 - Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, <i>Campus Recife</i> .	72
Quadro 5 - Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, <i>Campus Recife</i> .	73
Quadro 6 - Estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus Recife</i> que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2	74
Quadro 7 - Agrupamento dos tipos de matrículas.	77
Quadro 8 - Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus Recife</i> que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2.	77
Quadro 9 - Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus Recife</i> que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2.	79
Quadro 10 - Distribuição de estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus Recife</i> por cor/raça que ingressaram no período de 2013.2 a 2019.2.	82
Quadro 11 - Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do <i>Campus Recife</i> , que ingressaram nas vagas reservadas para PPI \leq 1,5 SM no período de 2013.2 a 2019.2.	85
Quadro 12 - Distribuição de autodeclaração de raça de estudantes PPI com renda per capita menor ou igual a 1,5 SM no período de 2013.2 - 2016.1.	90

Quadro 13 - Estudantes pretos/as com renda per capita de até 1,5 Salários-mínimos que ingressaram no período de 2013.1 a 2016.1 - *Campus Recife*. 90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTOS E CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE RESERVAS DE VAGAS PARA NEGROS E NEGRAS	25
2.1	A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: RAÇA E RACISMO	25
2.2	ESTRUTURAÇÃO DO BRASIL PÓS INDEPENDÊNCIA - A ARQUITETURA BRANCA DA CONSTRUÇÃO DO PAÍS	28
2.3	RACISMO: DIFERENTES ABORDAGENS	31
2.4	DIVERSÃO RACISTA COMO ELEMENTO DE PERPETUAÇÃO DO RACISMO	35
2.5	EFEITOS DO RACISMO NO BRASIL	37
2.6	AÇÕES AFIRMATIVAS E O DEBATE MUNDIAL	42
2.7	A LEI Nº 12.711/ 2012: CENÁRIO DE CONSTRUÇÃO E APROVAÇÃO	50
2.8	RESULTADOS DA LEI Nº 12.711/ 2012	52
3	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	56
3.1	AS MUDANÇAS ESTRUTURAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA	56
3.2	HISTÓRICO DO IFPE	67
3.3	IMPLEMENTAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS NO IFPE	68
3.4.	FLUXO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO <i>CAMPUS</i> RECIFE NO PERÍODO DE 2013.2 A 2019.2	74
3.5	FLUXO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO <i>CAMPUS</i> RECIFE POR COR/RAÇA, NO PERÍODO DE 2013.2 A 2019.2.	81
4	TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E NEGRAS, NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPE <i>CAMPUS</i> RECIFE	85
4.1	PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA	87

4.2	ENTREVISTAS	90
4.2.1	Caracterização dos estudantes participantes	91
4.2.1.1	Estudante 1	92
4.2.1.2	Estudante 2	93
4.2.1.3	Estudante 3	93
4.2.2	Resultado das Entrevistas	92
4.2.2.1	Motivação para o Ingresso no IFPE	94
4.2.2.2	Vida acadêmica	96
4.2.2.3	Trajetória profissional	101
4.2.2.4	Política de Reserva de Vagas	103
4.2.2.5	Questão Racial e Trajetória Acadêmica	107
	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES COTISTAS FORMADOS/AS OU EVADIDOS/AS	123
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho é importante explicitar os motivos que me levaram a investigar a trajetória dos/as estudantes negros/as, formados/as ou evadidos/as dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, que ingressaram nas vagas reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas com renda per capita de até 1,5 SM.

Posso relacionar dois motivos principais. O primeiro é a identificação com a temática, como cidadão preto, filho de pai tecelão e mãe dona de casa, nono filho de um total de onze, egresso do curso técnico integrado em Química, da Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM). O segundo está relacionado ao interesse profissional como ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do IFPE, que busca contribuir com o aprimoramento institucional no que tange às ações afirmativas.

Quanto à minha trajetória acadêmica e profissional, lembro de quando me submeti à seleção para ingresso no curso Técnico Integrado em Química na ETEPAM, situada na Encruzilhada, Recife, optando pelo turno noturno. Tal escolha teve como objetivo facilitar o acesso a um estágio ou emprego, ou qualquer atividade remunerada que permitisse ao menos prover os gastos com passagem e outras necessidades básicas para me manter no curso. Na época (1997), tinha quatorze anos e morava na cidade de Camaragibe.

Dois anos após a conclusão do ensino técnico integrado, em 2004, fui aprovado no vestibular da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para o curso de Licenciatura Plena em Química. Foi um momento de enorme felicidade para mim e meus familiares. O fato de acessar um curso numa universidade pública federal era uma grande honra para nós. Foi um passo fundamental na minha trajetória, no sentido da verticalização da minha formação. Vale ressaltar que esse passo também significou uma mudança de objetivo profissional.

Estava no oitavo período da graduação quando comecei a me preocupar com o que faria ao final do curso. O objetivo principal era me dedicar à docência e à continuidade dos estudos, realizando o mestrado. No segundo semestre de 2008, fui aprovado no concurso para fiscal da Agência Estadual de Meio Ambiente (CPRH),

como técnico em Química, onde tomei posse em março de 2009, quando estava no último período da graduação.

Em 2012, fui aprovado no concurso do IFPE para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, que tem como requisito a licenciatura em qualquer área ou pedagogia. Iniciando meu percurso no *Campus Ipojuca*, fui para o *Campus Paulista* em 2014, onde atuei como Diretor de Ensino no período de 2017 a 2020, e, a partir de 2020, passei a atuar na Reitoria da instituição, estando atualmente lotado na Pró-Reitoria de Ensino.

Impulsionado por esses motivadores pessoais e profissionais, passei a estudar sobre as ações afirmativas para a população negra. Tais ações visam reparar danos causados pelo tratamento excludente destinado à população negra ao longo da história (Silvério, 2005). Destaca-se que, no processo de reparação das injustiças, negros e negras lutam para ter sua história e cultura confirmadas e para participar dos grupos intelectuais, científicos e políticos da sociedade, o que foi considerado motivo para a criação de políticas de ações afirmativas, como cotas nas universidades.

Do ponto de vista educacional, especialmente no âmbito da Rede Federal de Educação, com a expansão da Rede, foi demandada a discussão sobre a inclusão de populações historicamente excluídas (Bezerra, 2019). Os debates levaram à promulgação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece reserva de vagas em universidades e institutos federais, o que a autora chama de “ação afirmativa de cotas” (Brasil, 2012). É importante destacar que a Lei de Reserva de Vagas é explícita ao destinar vagas em Instituições Federais (IFs) de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Para o caso dos IFs, o enquadramento nesta lei é tanto para os cursos superiores quanto para os cursos técnicos.

Ao tratar do IFPE, observa-se que a origem da instituição foi em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices e passou por várias mudanças estruturais ao longo dos mais de 110 anos de história. Atualmente, o Instituto está presente em todas as regiões do Estado e conta com 16 campi e diversos polos de educação a distância (EaD), ofertando desde cursos técnicos de nível médio integrado a cursos de pós-graduação.

No sentido da promoção e disseminação de ações afirmativas direcionadas ao acesso de grupos vulneráveis, o Conselho Superior do IFPE (CONSUP), em atendimento à Lei nº 12.711/2012, aprovou a Resolução nº 41/2013, estabelecendo o

Sistema de Cotas, que, dentre outras reservas, define percentuais de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas (IFPE, 2013). Em 2019, o CONSUP aprovou a Resolução nº 25/2019, que revogou a Resolução nº 41/2013, ampliando o percentual de vagas para cotistas (IFPE, 2019).

Feitas essas ponderações, realizamos um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para saber como a Lei das Cotas, aplicada aos institutos federais, estava sendo investigada, principalmente no tocante às cotas para os cursos técnicos de nível médio. A pesquisa foi realizada "por assunto" e o critério de inclusão foi "cotas", sendo obtido um total de 237 resultados. Após leituras dos resumos de cada trabalho, foram identificados apenas cinco que tratam das reservas de vagas nos Institutos Federais (IFs), publicados entre os anos de 2014 e 2018, sendo dois da região Sul (IFSul e IFRS), um do Sudeste (IFMG), um do Norte (IFTO) e um no Nordeste (IFCE). Além do critério "cotas", foi feita busca utilizando "reserva de vagas", sendo obtidos 18 resultados com dois trabalhos referentes aos IFs. Um dos trabalhos já constava na busca anterior (IFSul) e o outro tratava de uma tese realizada no IFMT.

Após a pesquisa realizada na BDTD, foram conduzidas buscas na plataforma do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), na página específica para o tema da educação. Durante o levantamento, todas as publicações disponíveis na página foram criteriosamente consideradas, totalizando 47 registros. Contudo, ao analisar minuciosamente essas publicações com foco na temática das cotas ou ações afirmativas nos Institutos Federais, foi constatada a inexistência de material que aborde adequadamente a realidade dessas instituições.

Sobre os aspectos relativos à ocupação das vagas reservadas, Dias (2014), IFMG, observa que nem todas as vagas foram ocupadas, sendo os cursos subsequentes, que cursos técnicos voltados à estudantes que já concluíram o ensino médio, os que tiveram menor percentual de ocupação (60,2%), enquanto o maior percentual ficou com os técnicos integrados e superiores (86%). Considerando o perfil dos estudantes que se matricularam na ampla concorrência e por cotas, o autor observou que o percentual definido na legislação poderia ser alcançado mesmo sem a reserva de vagas, principalmente para os cursos técnicos subsequentes.

As conclusões de Silva R. (2014), IFRS, e Almada (2016), IFCE, divergem das de Dias (2014) ao observarem que a reserva de vagas tem sido efetiva e o percentual de ocupação cresceu no período de 2013 a 2015, principalmente no tocante às vagas

destinadas a pretos, pardos e indígenas, que foi superior aos percentuais estabelecidos nos vestibulares. Contudo, Dias (2014) e Almada (2016) concordam quanto à baixa eficiência da política no tocante aos critérios de renda, visto que a quantidade de estudantes com renda per capita menor ou igual a 1,5 salários-mínimos é superior ao percentual reservado.

Outro ponto discutido em alguns trabalhos foi a concepção de estudantes negros/as sobre a reserva de vagas. Castro (2016), IFTO, conclui que os/as estudantes negros/as concordam que a política é eficiente no combate às desigualdades sociais e raciais. Diferente dos resultados das entrevistas de Castro (2016), nas entrevistas realizadas por Silva L. S. (2018), IFSUL, foram recorrentes as falas contrárias à política de reserva de vagas, as quais consideravam que elas são assistencialistas e que o ingresso nas universidades deveria ser por mérito, mesmo muitos estudantes admitindo que a política foi fundamental para seu ingresso. Vale destacar que Silva L. S. (2018) observa que, reconhecida a importância da política de reserva de vagas, constata-se a necessidade de uma formação crítica dos estudantes, de modo a compreenderem os impactos das discriminações raciais sobre a vida da população, especialmente de negros/as que sofrem uma exclusão histórica.

Ainda dentro desses estudos, Silva L. R. (2014), Castro (2016) e Silva L. S. (2018) destacam as dificuldades de permanência dos estudantes devido a necessidades financeiras e de adaptação com a formação ofertada nas instituições. As autoras reforçam que as instituições precisam discutir suas práticas pedagógicas considerando as necessidades dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas e, principalmente, no que diz respeito à educação que discuta as relações étnico-raciais.

Merecem destaque as constatações de Arruda (2020), IFMT, sobre a existência de práticas institucionais que reforçam o racismo estruturante da sociedade, quando, nos seus processos de ingresso, utilizam categorias informais de raça, como "moreno" e "outras etnias", num movimento que fortalece o mito da democracia racial no Brasil. Também foram constatadas práticas racistas na instituição, desde zombaria de cunho racial até a separação entre grupos de estudantes, atribuindo melhores qualidades intelectuais aos estudantes brancos e as piores aos negros que ingressaram por cotas.

Assim, práticas de diferenciação e hierarquização racial persistem de forma oculta e silenciosa no contexto atual do IFMT – *Campus* Cuiabá e da Lei nº 12.711/2012. Alguns exemplos dessas práticas são: zombarias racistas entre estudantes, segregação social e espacial por meio de privilégios aos estudantes na proporção direta em que eles se aproximam dos traços atribuídos ao grupo racial branco, em detrimento dos negros/cotistas nos cursos considerados de maior prestígio e nas turmas tidas como mais inteligentes, a exemplo do curso de Informática (Arruda, 2020). Também se notam tais ocorrências em espaços considerados brancos, como ser orador de turma em cerimônias de formatura e assumir funções administrativas, e não de "servir café", quando contratados como estagiários. Em outras palavras, o curso de Informática é de brancos, e o curso de Agrimensura é de negros/cotistas.

A partir desse levantamento, observamos que, mesmo existindo uma significativa quantidade de pesquisas que tratam da Lei de reserva de Vagas, a grande maioria dos trabalhos foi realizada em universidades, enquanto os trabalhos realizados em institutos federais tratavam da avaliação da implementação da Lei. Foi observada a carência de pesquisas que tratassem da trajetória de estudantes formados e evadidos, que são importantes indicadores para a avaliação dos efeitos da política de Reserva de Vagas para ingresso no IFPE.

Passados dez anos e diante da ausência de pesquisas que tratem especificamente dos efeitos dessa política sobre a trajetória dos estudantes negros dos institutos federais que ingressaram nas vagas reservadas, surge o questionamento sobre os efeitos dessa política em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Ao tratar das trajetórias acadêmicas nesta pesquisa, estamos nos referindo ao percurso que os/as estudantes formados/as ou evadidos/as seguiram durante e após a saída do IFPE. Compreender se realizaram algum curso superior ou outros tipos de qualificações profissionais, entendendo se a formação no IFPE foi um fator impulsionador para tal percurso.

Quanto à trajetória profissional, é importante compreender se os estudantes estão atuando na área de formação ou em outra área, a inserção deles no mercado de trabalho, em que condições estão trabalhando, e as influências da formação no IFPE sobre essa trajetória. Essa análise contribuirá com a avaliação dos efeitos da

política de reserva de vagas, verificando se ela colabora para a melhoria das condições econômicas e sociais desses estudantes e de suas famílias.

Essas ponderações encontram semelhanças na pesquisa desenvolvida por Barros (2019), que analisou a trajetória de estudantes negros cotistas egressos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tal estudo visou contribuir para avaliar se a política está resultando numa melhor empregabilidade e se houve mudanças nas condições socioeconômicas desses estudantes. No trabalho, foi observado que, apesar dos referidos estudantes terem experimentado melhorias nas condições econômicas, eles/as continuavam residindo na casa dos pais ou precisando de apoio financeiro de parentes, sendo significativa mudanças nas condições socioeconômicas, sendo então observado pela autora que não houve mudanças na condição de classe, não ocorrendo mobilidade na condição social.

Diante dessas reflexões, levantamos o seguinte problema de pesquisa: A política de reserva de vagas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, tem promovido efeitos nas trajetórias de estudantes pretos e pretas no sentido de contribuir para a elevação da formação acadêmica e profissional e para uma melhor condição de inserção no mundo do trabalho?

O objetivo geral da pesquisa será analisar a contribuição da Política de Reserva de Vagas estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 na trajetória de estudantes pretos e pretas formados ou evadidos dos cursos técnicos integrados do IFPE *Campus* Recife, nos aspectos de acesso, permanência, conclusão do curso e inserção no mercado de trabalho. Com base nesse objetivo geral, trabalharemos nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender o contexto histórico, político e educacional em que foi construída a política de reservas de vagas para ingresso de estudantes nas instituições federais de ensino superior e técnico.
- Entender como o IFPE implementou a reserva de vagas para o ingresso de estudantes.
- Analisar como a política de reserva de vagas do IFPE repercutiu no percurso acadêmico e profissional de estudantes pretos e pretas formados/as ou evadidos/as dos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, considerando as características do que será investigado, este estudo será realizado sob uma abordagem qualitativa. Segundo

Minayo (2011), essa abordagem é indicada para investigar questões singulares que não podem ser quantificadas devido ao universo de significados presentes no objeto de estudo.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, organizados com o objetivo de abordar, inicialmente, a violência histórica sofrida pela população negra. Em seguida, serão apresentados o contexto das lutas e debates que fundamentaram a criação da Lei nº 12.711/2012, bem como um levantamento de dados relativos à situação acadêmica dos estudantes que ingressaram nas vagas reservadas entre os períodos de 2013.2 a 2019.2. A última parte é dedicada à apresentação da pesquisa empírica, incluindo a metodologia de coleta e análise dos dados obtidos.

O primeiro capítulo inicia-se com uma análise das questões que levaram à exclusão histórica de negros e negras, além de destacar as lutas dos movimentos negros. No levantamento bibliográfico, serão exploradas categorias como racialização e racismo, ações afirmativas em nível global e no Brasil, e as lutas dos movimentos sociais negros pela implementação dessas ações. As principais referências bibliográficas sobre essas temáticas incluirão os trabalhos de Kabengele Munanga (2001, 2004 e 2019), Valter Silvério (2005 e 2013), Oracy Nogueira (2007), Silvio Almeida (2019), Mário Theodoro (2008) e Lilia Schwarcz (1993).

O segundo capítulo consiste em um levantamento bibliográfico sobre a história dos institutos federais, começando com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices de Pernambuco, em 1909, até a concepção do IFPE. Este levantamento abordará as diversas fases vivenciadas pela instituição, com suas respectivas missões e governos em cada período. Também será discutido o processo de implementação da política de reserva de vagas no IFPE, desde a elaboração das primeiras normas institucionais que trataram do tema até as alterações realizadas ao longo dos anos. O capítulo será concluído com uma análise da ocupação das vagas reservadas no *campus* Recife no período de 2013.2 a 2019.2.

O terceiro capítulo é dedicado à pesquisa empírica a ser realizada com os estudantes egressos dos cursos técnicos integrados em Segurança do Trabalho e Saneamento do *Campus* Recife. A pesquisa seguirá as etapas recomendadas para sua condução, fundamentadas em Bardin (2021), Gil (2002) e Minayo (2011). Os estudantes participarão por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro com questões agrupadas por categorias, o qual poderá ser ajustado conforme

o desenrolar de cada entrevista. A organização do roteiro seguirá as orientações de Minayo (2011) e Bardin (2021).

A análise das entrevistas será realizada por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, conforme fundamentado em Bardin (2021). Essa abordagem metodológica permitirá uma compreensão mais aprofundada das trajetórias dos estudantes, constituindo-se como o instrumento mais adequado para analisar as contribuições da política em relação às singularidades de cada participante.

2 FUNDAMENTOS E CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE RESERVAS DE VAGAS PARA NEGROS E NEGRAS

Neste capítulo, abordaremos o processo histórico de racialização da população negra, que teve início nas invasões europeias a países da África e das terras que ficaram conhecidas como América e foi consolidada no transcorrer do período colonial. Discutiremos as bases fundantes do racismo, que, ao classificar a humanidade em raças estanques, atribui à raça branca a condição de modelo de humanidade, sendo o ápice da perfeição humana, enquanto à raça negra é destinada a condição inversa da branca, sendo então a antítese da humanidade. Investigaremos como a estratégia racializante foi um ponto central no processo de construção do Brasil após a independência e as consequências de toda a arquitetura de construção nacional, que, oriunda de ideologias eugenistas europeias, estabeleceu lugares específicos para brancos e não negros.

Além disso, exploraremos algumas concepções do racismo como as individualistas, institucionais e estruturas do racismo, assim como tecnologias de perpetuação do racismo como o racismo recreativo. A partir da compreensão dessas questões, situamos a fundamentação e histórico de lutas por políticas de Ações Afirmativas, elaborando, por fim, um recorte específico para a política de reserva de vagas criada por meio Lei nº 12711/2012 e seus efeitos (Brasil, 2012).

2.1 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: RAÇA E RACISMO

Ao desembarcar em Ceuta, na costa do continente africano, em meados do século XV, os europeus, que estavam em expedições para expansão comercial e territorial, encontraram Estados com uma organização política bastante desenvolvida, governados por monarcas que contavam com conselhos representativos das diversas camadas sociais. Contudo, tais Estados não dispunham da estrutura bélica que os europeus possuíam, sendo, com isso, explorados como fonte de mão de obra barata para trabalharem na América por meio do “tráfico moderno de escravizados negros” (Munanga, 2019, p. 24).

Além da superioridade bélica, os europeus se colocaram como superiores intelectual, cultural e socialmente, desprezando a história e cultura presentes nas

terras do continente africano às quais tinham dominação bélica e comercial, num processo que tinha a finalidade de justificar a exploração econômica desses povos (Munanga, 2019).

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham *a priori* desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (Munanga, 2019, p. 24).

A dominação de povos africanos, fundamentada em interesses econômicos, foi sustentada pelo uso da força e da construção discursiva da superioridade humana dos colonizadores sobre os colonizados, a superioridades dos brancos sobre as demais raças. Destaca-se que, no processo de racialização da humanidade, ocorreram diversas tentativas de fundamentar a raça no campo das ciências biológicas, contudo, a partir do início do século XX as fundamentações biológicas foram refutadas, restando comprovado que o conceito de raças humanas foi baseado principalmente em questões sociológicas (Munanga, 2004).

Visto deste ponto de vista, 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. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc., que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence (Munanga, 2004, p.8).

O processo de construção do repertório dos brancos para justificar a superioridade da raça branca sobre a negra também passou pelo campo religioso, tendo a igreja católica associado a raça negra aos descendentes de Cam, neto que Noé, que amaldiçoou à escravidão por ter zombado dele quando ficou nu em um momento de embriaguez (Oliveira, 2004). O mito de Cam foi fortemente utilizado para justificar a escravidão do negro, que, como descendentes de Cam, estavam fadados a serem escravos, mesmo que no texto bíblico não haja citação à cor ou raça do personagem do mito.

Já no campo das ciências biológicas, o conceito de raça, que foi primeiramente utilizado para diferenciar espécies animais e vegetais, passou a ser aplicada na França, entre os séculos XVI e XVII, para diferenciar classes sociais de franceses a

partir de suas origens, sendo os Francos a nobreza e os Gauleses a plebe. Com o processo de colonização de regiões da África e do continente americano, o conceito de raça aplicado para diferenciar a espécie humana é utilizado para identificar os povos colonizados (Munanga, 2004).

[...] No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletiva e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela (Munanga, 2004, p. 03).

Além dos critérios de cor, foram acrescentados critérios morfológicos “como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc.” (Munanga, 2004, p. 03). Contudo, a partir de estudos realizados por diversos cientistas como o antropólogo Franz Boas em 1912, que observou a tendência do formato do crânio mudar a depender das influências do meio físico, e as conclusões de pesquisadores da área da genética, que descobriram que marcadores genéticos considerados específicos de uma raça eram encontrados em diferentes raças, levaram cientistas desse campo a concluírem que raça não é uma “realidade biológica, mas apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas” (Munanga, 2004, p.04).

A utilização de critérios morfológicos e biológicos para classificar diferentes grupos humanos não seria um problema, visto que teorias científicas surgem sendo refutadas cientificamente, se tal estratégia não fosse, sobretudo, direcionada a justificar a hierarquização entre as “Raças” (Munanga, 2004). Exemplo da lógica que fundamentou a racialização da espécie humana pode ser observado quando o naturalista sueco responsável pela primeira classificação das plantas por raças, Carl Von Linné (Lineu), elaborou uma classificação racial que, além de estabelecer escala de valores, hierarquiza o *Homo sapiens* em quatro raças:

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
 Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
 Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
 Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (Munanga, 2004, p.02).

Refutadas as teorias biológicas da racialização da humanidade sem que o racismo deixasse de existir, comprovou que a racialização foi, sobretudo, estratégia política para manutenção do poder do colonizador sobre o colonizado, poder exercido pela força bélica do colonizador e pela construção ideológica de raças superiores e inferiores (Munanga, 2019). A racialização foi uma estratégia utilizada pelo homem branco para justificar a exploração, com uso de todo tipo de violência e degradação, da população negra a partir da negação da humanidade desses povos (Hasenbalg, 2022).

É no âmbito socioantropológico que o racismo tem seu sentido ancorado, sendo utilizado para normalizar as desvantagens e violências sobre determinados grupos, ao que Almeida (2019) conceitualiza:

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

Entendido que a racialização não tem fundamento biológico, mas socioantropológico, falta compreender como o racismo se manifesta sobre os indivíduos nas suas singularidades e sobre todo o grupo racializado. É a partir da compreensão dessas manifestações que serão discutidas as lutas pelas políticas de ações afirmativas.

2.2 ESTRUTURAÇÃO DO BRASIL PÓS INDEPENDÊNCIA - A ARQUITETURA BRANCA DA CONSTRUÇÃO DO PAÍS

O século XIX foi marcado por movimentos nacionais no sentido de estruturar o Brasil como nação independente de Portugal. Dentre os movimentos, são marcantes a criação dos institutos históricos e geográficos, faculdades de Direito e de Medicina, assim como museus. Essas instituições se responsabilizaram por forjar uma estrutura política e social, saindo delas tanto as lideranças políticas quanto teorias que marcaram as bases na nação independente que se formava.

Conforme observado por Schwarcz (1993), essas instituições adotaram modelos teóricos e estruturais europeus, que tinham a questão da raça como

categoria fundamental a ser estudada e controlada, sendo modelos que direcionavam uma atuação estatal de caráter conservador e autoritário.

Entre os institutos históricos criados a partir da independência é possível destacar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1839 com a atribuição de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação” do país (Schwarcz, 1993, p. 129). Ao construir uma lógica de centralidade nacional fundamentada nas possibilidades civilizatórias advindas da potencialidade do homem branco europeu, o IHGB também tratava das posições dos índios e negros e seus lugares no processo de construção do país.

Para esse Instituto, enquanto os indígenas compunham um grupo que apresentava possibilidades civilizatórias, à população negra era reservado o lugar de marginalização, pois foram classificados como um grupo que não possuíam condições civilizatórias, logo, eram prejudiciais aos ideais de progresso nacional (Schwarcz, 1993). Nessa mesma linha atuaram as faculdades de direito e medicina, tendo sempre a raça como categoria fundamental para o crescimento do país, colocando a raça branca na centralidade da nação e a raça negra como a fonte de atraso do país, raça à qual foi atribuída a fonte de toda violência e degeneração da nação (Schwarcz, 1993).

No campo do direito, foram teorias como a da antropologia criminal de Cesare Lombroso, que considerava a criminalidade como um fenômeno de natureza física e hereditária, que definiram características anatômicas, fisiológicas e psicológicas, como específicas para identificar pessoas criminosas mesmo antes de cometerem qualquer crime, sendo essas teorias adotadas por correntes dominantes das faculdades de direitos (Schwarcz, 1993). Outros teóricos foram utilizados na formação da concepção antropológica de criminalidade pelas faculdades de direito do final do século XIX e início do século XX, tendo como ponto de convergência desses teóricos a atribuição do caráter criminoso a partir das características físicas de um povo, sendo a população negra considerada a mais propícia à criminalidade (Schwarcz, 1993).

A medicina aparece nesse processo de criação do país com uma perspectiva alinhada ao pensamento conservador da época, se apresentando como fundamentais para a garantia da prosperidade da nação a partir do controle eugênico (Schwarcz, 1993). Para as faculdades de medicina, tanto da Bahia como do Rio de Janeiro, a miscigenação era geradora de um povo degenerado, seguindo as conclusões de

conde Arthur de Gobineau, francês que esteve em missão diplomática no Brasil na década de 1860, que considerava como terrível a situação do país devido sua grande miscigenação (Schwarcz, 1993).

Tanto no âmbito do direito quanto na medicina, que assumiam a responsabilidade de estruturar uma nação próspera, consideravam necessário o controle das características físicas da população por meio de práticas eugênicas, a fim de evitar as imperfeições advindas da miscigenação e limitar a presença de raças consideradas inferiores, como a negra.

As propostas para garantir que o Brasil se constituísse como uma nação próspera baseavam-se na necessidade de uma população branca, o que tornava essencial a implementação de políticas de controle da imigração para impedir a chegada de grupos indesejados, como os negros, além de subsidiar a imigração de europeus e adotar políticas eugenistas que visavam evitar a miscigenação e a reprodução de indivíduos considerados degenerados, tendo os negros como os principais alvos de ambas as frentes (Schwarcz, 1993).

Na mesma linha de Schwarcz (1993), Theodoro (2008) argumenta que o racismo no Brasil, diretamente ligado às estruturas de legitimação da escravidão, ganhou força após a abolição e o surgimento da República. Destaca que, após a abolição, foi reforçada a ideologia de que a presença do negro no país não promoveria o desenvolvimento nacional, levando à implementação de ações que visavam ao embranquecimento da população, como a promoção da imigração de europeus.

O mercado de trabalho livre no Brasil foi, assim, moldado por uma política de imigração, cuja perspectiva era mais do que uma simples estratégia de substituição de mão-de-obra. A imigração, favorecida por taxações e subvenções, em detrimento da mão-de-obra nacional, era parte de um projeto de nação que tinha no embranquecimento uma de suas mais importantes estratégias. O mercado de trabalho nacional nasceu, assim, dentro de um ambiente de exclusão para com uma parte significativa da força de trabalho (Theodoro, 2008, p. 39).

Enquanto era promovida a imigração de europeus para o trabalho assalariado no sul do país, num processo de exclusão de negros/as do mercado de trabalho dessa região, a migração de pessoas originárias de países africanos era proibida. Além do incentivo a imigração de pessoas brancas europeias, preferencialmente das regiões de brancos arianos, as estratégias ideológicas de embranquecimento da população contava também com projetos de retorno a África (Schwarcz, 1993).

A ideologia de embranquecimento da população brasileira foi forte até 1930, quando começa a perder força diante da teoria de uma progressiva mestiçagem da população e consequente desaparecimento da população negra (Jacoub, 2008). A partir de 1930, o discurso racista, principalmente no campo político, tomou a forma da ideologia da democracia racial, que ganhou grande notoriedade nacional com a divulgação da obra de Gilberto Freyre em 1950.

O mito da democracia racial ganhou forte aceitação como uma teoria que fazia do Brasil um país no qual havia uma harmonia racial, fruto da mestiçagem e da boa relação entre as diferentes raças. Contudo, como observa Jacoub (2008), tal mito não negava a superioridade dos brancos, nem o processo de embranquecimento da população pela mestiçagem.

Assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. Todavia, cabe lembrar que tal análise, ancorada na cultura, não implica na integral negação do caráter irreversível da inferioridade dos negros. Mesmo na obra de Gilberto Freyre, observa-se a presença de elementos do pensamento racista prevalecente no início do século (Jacoub, 2008, p. 51).

O mito da democracia racial virou dogma no período da ditadura militar, justificando a ausência de ações políticas que visassem a igualdade racial no Brasil (Jacoub, 2008). Destaca-se que a questão racial não era considerada quando se tratava de análises da desigualdade social, sendo a raça uma condição secundária à questão social (Hasenbalg, 2022).

Apenas a partir da redemocratização, a questão racial foi retomada no cenário político nacional (Jacoub, 2008). Contudo, o Mito da Democracia Racial continua presente nos argumentos das que se opõem às ações afirmativas, os quais acusam os que lutam por reparações à população negra de estarem criando problemas e que o racismo não existe no Brasil (Moreira, 2019).

2.3 RACISMO: DIFERENTES ABORDAGENS

O racismo se manifesta de diferentes formas e em diferentes lugares. É possível, por exemplo, encontrar significativas diferenças entre a forma de incidência do racismo no Brasil e nos Estados Unidos. Nogueira (2007) define que o racismo no Brasil se revela sobre as características físicas de determinadas pessoas, o quanto

determinadas características as aproxima ou distancia da negritude. O autor definiu tal termo ao fazer comparação do racismo no Brasil e nos Estados Unidos, quando observou que nos Estados Unidos ele se revela sobre as pessoas cujas origens se ligam à negritude, independente das suas características físicas.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (Nogueira, 2007, p. 292).

Uma conceitualização importante sobre as concepções do racismo é apresentada por Almeida (2019) ao utilizar, com base em critérios de subjetividades, de estado e econômicos, as concepções individual, institucional e estrutural do racismo. Essas concepções ajudam a compreender de forma mais geral os modos como o racismo é percebido e vivenciado na sociedade.

A concepção individualista entende o racismo como um fato antiético e absurdo, de natureza individual ou coletiva, cometido por indivíduos ou grupos, sobre pessoas ou grupos, com base na crença da superioridade racial branca. Almeida (2019) observa que, mesmo sendo necessário combater e punir as manifestações individuais ou coletivas no âmbito jurídico, essa concepção prejudica o combate ao racismo, por ser carente de análise histórica e de suas consequências no conjunto da sociedade.

É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc.– e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2019, p. 25).

Diferente da concepção individualista do racismo, a concepção institucional entende o racismo não apenas como manifestação individual, mas como resultante da ação das instituições. Por instituições entende-se as organizações de caráter público ou privado que são responsáveis por definir as regras da sociedade na qual atuam. Dessa forma, as instituições carregam os conflitos raciais da sociedade, sendo fundamentais na manutenção da estrutura social (Almeida, 2019).

[...] Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc.– e

instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2019, p. 27).

Essa concepção institucional do racismo atribui às instituições o poder de manter ou alterar o tratamento das questões raciais, sendo instadas a agir quando há riscos à manutenção da hegemonia institucional. Entende-se assim que os conflitos sociais afetam as instituições que agem para manter seu poder, por vezes modificando as regras de atuação, como é o caso das políticas de ações afirmativas (Almeida, 2019).

O racismo institucional também pode ser entendido como um aparato estrutural voltado à manutenção dos privilégios de homens brancos, sendo assim compreendido como patriarcal e heteronormativo (Werneck, 2013). Ao passo que mantém o privilégio do homem branco, trata de marginalizar de forma seletiva outros grupos, como os indígenas e negros, limitando as oportunidades e serviços das organizações públicas e privadas às pessoas por questões de cor, raça e gênero, sendo as mulheres negras as mais afetadas (Werneck, 2013).

Trata-se de uma normalização das discriminações nas instituições públicas e privadas, nas quais as exclusões e os tratamentos diferenciados por questões raciais fazem parte da cultura organizacional, não necessitando ser explícitos para ocorrer (Werneck, 2013). Dessa forma, o racismo institucional opera para invisibilizar as desigualdades, tornando sua superação mais difícil e mantendo os privilégios dos brancos (Werneck, 2013).

Embora a concepção institucional do racismo apresente uma perspectiva mais adequada em comparação à abordagem individualista, entendendo-o como um fenômeno que vai além das manifestações individuais e que é sustentado por uma estrutura institucional que o legitima, a concepção estrutural do racismo oferece uma chave de entendimento que ultrapassa o âmbito institucional (Almeida, 2019). Esse entendimento parte do reconhecimento de que as instituições são organismos da sociedade, estruturadas para defender a ordem social. Assim, as instituições não criam o racismo, mas são formadas dentro de uma lógica de uma sociedade racista, que fundamenta o conceito de racismo estrutural e embasa as relações sociais tanto no plano individual quanto no institucional (Almeida, 2019).

Neste ponto, é importante relacionar todo o processo de estruturação racista

do país ao que Bento (2022) denomina pacto pela branquitude. A autora observa que as instituições dos diversos setores econômicos e políticos da sociedade são estruturadas sob uma lógica que privilegia as lideranças masculinas brancas, em um processo que se perpetua ao longo do tempo. Esse fenômeno, que perpetua privilégios de masculinidades brancas ao longo da história, é denominado branquitude (Bento, 2022).

Compreender esse fenômeno é fundamental para entender a manutenção e estruturação do racismo, que, ao definir um lugar de subalternidade para homens e mulheres negras, visa defender uma estrutura que mantém privilégios para homens brancos. A branquitude se perpetua em um pacto tácito que inclui todos os brancos, independentemente de sua condição social. Bento (2022) cita a obra de “Du Bois”, que, ao estudar aspectos do racismo nos Estados Unidos, constata que trabalhadores brancos tendem a se identificar mais com seus padrões brancos do que com os interesses comuns de classe que também englobam negros e negras.

Assim, a branquitude representa uma importante tecnologia de manutenção da estrutura social racista, que fragmenta os interesses de classe em troca da preservação de privilégios. Esse fenômeno é responsável por manter negros e negras à margem dos postos de liderança nas esferas pública e privada. Seus efeitos também podem ser observados em outros cargos que não são de liderança, como os requisitos, explícitos ou implícitos, de “boa aparência” para funções nas quais se pressupõe a necessidade de uma estética branca (Bento, 2022).

É possível comparar o que Bento (2022) fala sobre o pacto pela branquitude com o que Carneiro (2011) observa sobre a postura de pessoas brancas e de pessoas que se entendem por brancas frente à pessoa negra. Trata da retórica branque de que ser negro é estar em condições social e economicamente inferiores às pessoas brancas (Carneiro, 2011).

Independente da abordagem, é necessário considerar a dimensão interseccional do racismo e sexismo os corpos femininos, que além do peso da discriminação racial, sofre com as consequências do sexismo num conjugado de discriminações que faz a mulher negra ser colocada em condição ampliada de discriminação por sua cor e por ser mulher, como trata Carneiro (2011). Elas são preteridas frente às mulheres brancas em diversos espaços sociais e profissionais devido à estética racista de beleza, sendo colocadas em condições inferiores às

mulheres brancas.

Esse peso do racismo e sexismos sobre mulheres negras afeta diversas dimensões da vida delas, desde a saúde mental à expectativa de vida de 5 anos a menos que as mulheres brancas (Carneiro, 2011). Também observa que elas ocupam funções de menor reconhecimento social e recebem menos que homens negros, que por sua vez recebem menos que mulheres e homens brancos (2011).

As concepções institucionais e estruturais ajudam a compreender como o racismo se manifesta no Brasil, onde a atuação das instituições sempre foi intensa, no sentido de manter a estrutura de discriminação racial. Desde a ideologia do embranquecimento ao mito da democracia racial, as instituições brasileiras, dominada por brancos, sempre trataram de subalternizar negras e negros.

2.4 DIVERSÃO RACISTA COMO ELEMENTO DE PERPETUAÇÃO DO RACISMO

Na pesquisa realizada por Arruda (2020), ao entrevistar estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), foi constatada a recorrência de zombarias racistas praticadas, tanto nos corredores, quanto nas salas de aula da instituição. É importante destacar que tais chacotas estão presentes em diversos espaços da sociedade, desde programas “humorísticos”, estádios de futebol, supermercados, entre tantos outros.

Vale ressaltar que o processo de estruturação da concepção de raça contou com diversas abordagens ao longo da história, se reinventando a cada fase e, ao passo da refutação das teorias vigentes e nascimento de outras teorias. Partindo da busca de explicar a raça com base no determinismo biológico e chegando a uma sustentação de sua origem sociológica, a conceituação de raças sempre esteve focada em classificar pessoas com características físicas diferentes em escala de qualidades, tendo o homem branco como modelo de referência (Munanga, 2004).

Estando homens e mulheres negras/os, no extremo oposto do ideal de humanidade, a esses grupos foram atribuídas características físicas e psicológicas degradantes. Enquanto ao homem branco foram atribuídas qualidades de engenhosidade, sobriedade e beleza, aos negros e negras foram legados os atributos de preguiça, negligência, insensibilidade à dor (Munanga, 2004). Sendo à mulher negra também atribuídas características degradantes, principalmente relacionadas a aspectos sexuais.

A consolidação dos estereótipos raciais contou e conta com o uso de várias técnicas e meios de propagação, entre eles podem ser citadas a atuação das primeiras faculdades, museus e institutos geográficos que propagaram teorias eugênicas, que foram solidificando no ideário nacional a inferioridade degenerada de homens e mulheres negros/as.

Outra potente ferramenta de manutenção e propagação do racismo está associada a conteúdos de entretenimento, que colocam/colocaram negros e negras em situações degradantes como a de criminosos/as, alcoolistas, hipersexualizados/as, entre tantas outras situações. Um exemplo dessa técnica pode ser observado em figuras como Tião Macalé, personagem preto de programa humorístico, que contribuiu para reforçar o estereótipo do preto preguiçoso, alcoolista e fissurado por mulher branca, que arrancava risadas dos telespectadores pelas situações em que se colocava (Moreira, 2019). Outro exemplo é o personagem de um grupo humorístico de grande fama Muçum, homem preto que arrancava gargalhadas dos telespectadores por sua embriaguez constante, preguiça e malandragem (Moreira, 2019).

Uma personagem que teve muito sucesso de um programa humorístico mais recente foi a Adelaide, personagem de uma mulher, representada por um homem com o rosto pintado de preto, com nariz ressaltado e sem vários dentes (Moreira, 2019). Ela aparecia sempre como uma pedinte dentro de um metrô, grávida e com uma filha idêntica a ela, figura que reforçava o ideário racista que associa mulheres negras a promiscuidade, pouca higiene e preguiça, reforçando inclusive o caráter hereditário de tais características ao apresentar sua filha que mais parecia uma cópia dela.

Todos esses personagens são instrumentos que reforçam e perpetuam o pensamento racista, sendo apresentados por grande rede televisiva em um movimento de reforço da naturalização dos estereótipos racistas. Nessa perspectiva, são normalizadas agressões racistas quando justificadas como apenas uma atitude de entretenimento e descontração (Moreira, 2019).

Essas zombarias que são propagadas por grandes redes de televisão, ocorrem rotineiramente na sociedade, sendo que alguns casos são judicializados, contudo, várias situações de flagrante racismo foram julgadas improcedentes por juízes sob o argumento da ausência de motivação racistas, sendo consideradas pelos julgadores apenas uma forma de entretenimento ou amistosidade (Moreira, 2019). Como é o

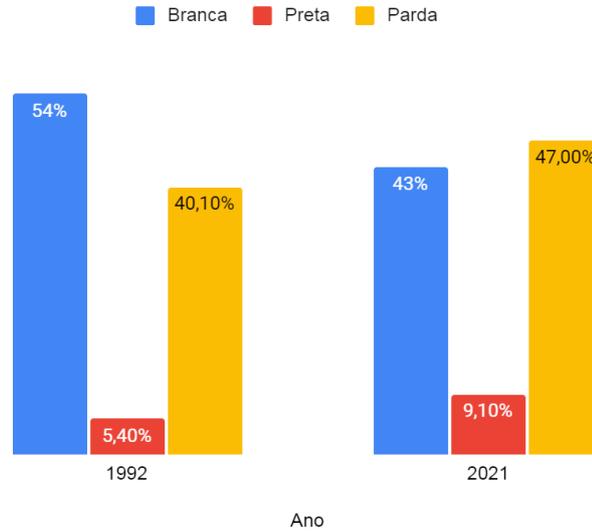
caso da empregada de um restaurante que, ao ir fazer compras para empresa, ouviu de uma mulher branca que estava no supermercado que ela deveria ter muitos macaquinhos para comprar tantas bananas. Tal situação foi considerada pelo juiz com uma tentativa descontraída de puxar conversa.

São diversos exemplos de agressões racistas que ocorrem por meio do “humor” e que não são punidas devido a concepção dos julgadores de que são situações motivadas apenas pelo ânimo de divertir, não podendo ser classificadas como racismo. A essa expressão racista Moreira (2019) dá o nome de Racismo Recreativo, que ao se valer do subterfúgio do humor, reforça estereótipos e estigmas que degradam negros e negras, atingindo a honra e a dignidade humana destes, colaborando para manter e propagar o racismo.

2.5 EFEITOS DO RACISMO NO BRASIL

Antes de tratar dos efeitos do racismo no Brasil, é importante conhecer a distribuição racial do país. Conforme Relatório das Desigualdades Raciais, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa em 2022 (GEMAA). Segundo o Relatório, a distribuição racial no Brasil sofreu mudanças, desde que os dados sobre classificação racial passaram a fazer parte dos instrumentos de coleta de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 1987 (Campos *et al.*, 2022). Entre 1992 e 2021 houve uma redução da população autodeclarada branca e crescimento das autodeclarações preta e parda, conforme pode ser observado na Figura 1.

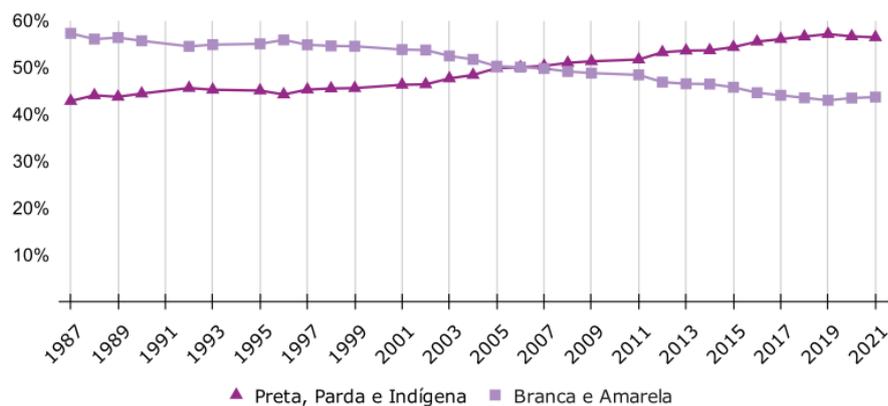
Figura 1. Comparativo de autodeclarações em 1992 e 2021.



Fonte: O autor (2024).

Ao agrupar as autodeclarações pretas, pardas e indígenas na categoria (PPI) e as autodeclarações branca e amarela (BA), observa-se a evolução da categoria PPI no recorte que vai de 1987 a 2021 na Figura 2, sendo, o ano de 2007, o momento em que PPI ultrapassou BA.

Figura 2. Classificação agrupada em PPI e BA.



Fonte: Campos *et al.* (2022).

O que pese as mudanças nas autodeclarações ao longo da série histórica de 1987 a 2022, as desigualdades raciais são persistentes. Mesmo sendo maioria da população, pretos, pardos e indígenas ficam, em número, atrás de brancos e amarelos

em diversos indicadores sociais. Destacamos aqui indicadores relativos à ocupação, renda e escolaridade.

No tocante à taxa de desemprego ou desocupação, Campos *et al.* (2022) observaram que a já histórica disparidade das taxas de desocupação entre o grupo pretos, pardos e indígenas e o grupo branco e amarelo, que ficou em torno de 2% entre 2000 e 2015, com brancos e amarelos apresentando os menores índices, subiu para quatro pontos percentuais em 2016 e se manteve com essa diferença pelo menos até o 2021, último período analisado por (Campos *et al.*, 2022). Em 2021 a taxa de desocupação de pessoas brancas era de 11,3%, enquanto para pessoas pretas e pardas, as taxas eram de 16,5% e 16,2%, respectivamente (IBGE, 2022).

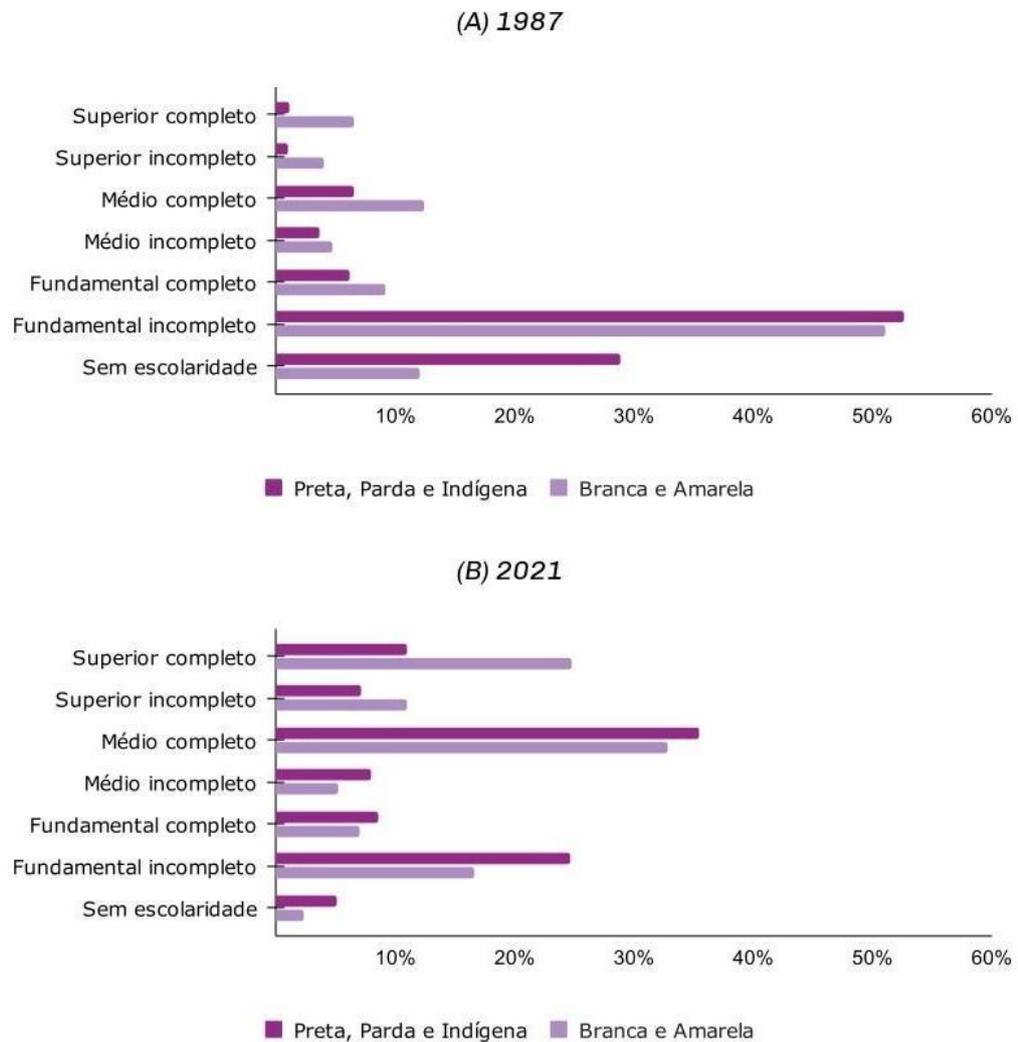
Se as disparidades nos índices de ocupação são elevadas, mais acentuadas são as desigualdades na renda entre o grupo branco e amarelo e o grupo preto, pardo e indígena, segundo levantamento de Campos *et al.* (2022). No período que vai de 1897 a 2020, foi observado que brancos e amarelos, sempre ganharam mais que pretos, pardos e indígenas, sendo a razão de 1,65 a menor da série histórica que foi atingida em 2011.

Considerando a relação entre o rendimento médio e a formação, observa-se que a renda de todos os grupos aumenta com a elevação da formação, contudo, as pessoas brancas sempre recebem mais que pessoas pretas e pardas (IBGE, 2022). Considerando os rendimentos médios em 2021, enquanto pessoas brancas recebem R\$3.099,00, pretas recebem R\$1.764,00 e pardas recebem R\$1.814,00.

No campo da educação, as disparidades entre os grupos sofreram importantes reduções (Campos *et al.*, 2022). Destacam-se a redução da disparidade entre pessoas alfabetizadas dos grupamentos PPI e BA, que passou de 17,4% em 1987 para 3,1% em 2022. Também houve redução das disparidades de anos de estudos dos dois grupos, visto que em 1987 brancos e amarelos estudavam em média 6 anos e pretos, pardos e indígenas estudavam 3,7 anos, em 2022 o total de anos de estudos passou para 10,6 e 9, respectivamente, reduzindo assim a diferença entre os grupos de 2,7 para 1,6 anos de estudos (Campos *et al.*, 2022).

Ao longo da série levantada, houve um crescimento geral da escolarização da população, contudo a assimetria foi persistente na educação superior (Figura 3). A população PPI passou a figurar como maioria em toda Educação Básica, contudo, a situação é invertida quando trata da educação superior.

Figura 3. Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça no Brasil em (A) 1987 e (B) 2021.



Fonte: Campos *et al.* (2022).

Ao analisar, especificamente, os dados do ensino superior, Campos *et al.* (2022) observaram dois períodos de elevação da presença da população preta, parda e indígena neste nível. O primeiro período vai do final da década de 1990 ao final da década de 2000, quando ocorre crescimento acelerado de instituições privadas e criação dos programas de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e de bolsas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e, na esfera das universidades públicas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (ReUni) impulsionou a ampliação de estudantes PPI nas universidades. O segundo período de ampliação de estudantes

PPI no ensino superior acontece a partir da Lei de Reserva de Vagas, em 2012, e em decorrência da ampliação das adesões ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Apesar da redução das disparidades em alguns indicadores relativos à educação, é importante destacar que, entre jovens de 14 a 29 anos, o abandono escolar é um fenômeno preocupante, sendo que ele ocorre predominantemente a partir dos 16 anos (IBGE, 2023). Destaca-se que pessoas pretas e pardas correspondem a 70,9% de jovens entre 14 e 29 que nunca frequentaram ou abandonaram a escola. Esse mesmo indicador é de 27,9% para pessoas brancas (IBGE, 2023).

Além das disparidades raciais já citadas, pessoas pretas e pardas também são as maiores vítimas de homicídios. Conforme dados do IBGE (2023), a taxa de homicídio por 100 mil pessoas é de 11,5 para pessoas brancas, 21,9 para pessoas pretas e 34,1 para pardas. Apresentam as piores condições de moradia, considerando as pessoas que moram em imóvel próprio e observando a condição de esgotamento sanitário, 45,9% e 36% das pessoas pardas e pretas, respectivamente, viviam em casas sem esgotamento sanitário, já para pessoas brancas, esse percentual era de 27,8% (IBGE, 2022).

É importante destacar que a característica do racismo no Brasil é bastante peculiar, fruto de uma construção histórica, que tem o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento da população como construtoras de uma cultura nacional. O racismo no Brasil é responsável por profundas desigualdades econômicas e sociais, sendo marcante a marginalização da população negra quando analisados os indicadores nacionais (Silvério, 2013).

Mesmo se se considerar a proeminência da desigualdade entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é problemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estes estudos demonstram que a dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo, e a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional (Silvério, 2013, p. 222).

Ao observar esses dados é possível constatar que a raça é categoria principal quando se trata das desigualdades sociais no país, sendo persistente a manutenção da população negra nas condições mais precárias de educação, saúde, emprego,

segurança, entre outros, embora esteja ocorrendo redução nas disparidades sociais, em função de políticas de ações afirmativas implementadas nos últimos anos.

Dada a desigualdade social da população negra, Munanga (2001) destaca a importância de políticas de ações afirmativas como instrumento capaz de transformar rapidamente a situação social do negro, a exemplo do que ocorreu em diversos países, como nos Estados Unidos, quando promoveu um rápido aumento da quantidade de negros/as pertencentes à classe média.

É a partir das pressões dos movimentos que as políticas de ações afirmativas começam a ser pautadas e entram na agenda do Estado. A luta pela criação de políticas públicas de ações afirmativas parte da compreensão que, a partir do estabelecimento das políticas, é possível mobilizar estruturas de governo e de outros setores da sociedade no sentido de resolver os problemas apontados pelos movimentos sociais.

2.6 AÇÕES AFIRMATIVAS E O DEBATE MUNDIAL

Ações afirmativas são políticas que têm como objetivo combater as desigualdades sociais geradas pelas ideologias racistas, promovendo ações que visam incluir grupos marginalizados nos diversos setores da sociedade dos quais foram historicamente excluídos. Tais ações recebem diversas terminologias nos vários países que já as adotaram, sendo conhecidas como “*equal opportunity policies*”, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (Munanga, 2001).

Considerando as políticas que tratam da promoção de grupos historicamente marginalizados, destacamos dois países que possuem décadas de experiência com tais ações, são eles a Índia e os Estados Unidos, além dos exemplos desses dois países, abordaremos o caso do Brasil. Ressaltando que as ações afirmativas têm uma abrangência em diversos setores da sociedade, focaremos aqui, nas ações direcionadas ao acesso às universidades.

Dentre os países que adotam tais políticas, a Índia é pioneira na aplicação do que mais tarde ficou conhecido como ações afirmativas (Feres Junior *et al.*, 2018). Em janeiro de 1950, a Índia tornou-se o primeiro país a promover políticas de ações afirmativas, utilizando a Constituição como instrumento legal para proibir a prática da intocabilidade. A palavra “dalits” foi substituída por “scheduled castes”, e a Constituição estabeleceu reservas de vagas em seleções públicas para este grupo,

até então tratado como intocável, e outros grupos inferiorizados (Feres Junior *et al.*, 2018).

No que diz respeito ao acesso à educação, a Constituição indiana de 1950 proibia, em seu Artigo 29, qualquer tipo de discriminação para acesso às instituições educacionais (Feres Junior *et al.*, 2018). Em 1985, no estado de Gujarat, houve uma tentativa de ampliação da reserva de vagas em universidades para os grupos excluídos, de 10% para 28%, mas tais medidas não foram implementadas. Destaca-se que o governo de Gujarat era, em sua maioria, formado por grupos desprestigiados.

Após décadas de implementação de políticas de ações afirmativas na Índia, os resultados indicam avanços em indicadores sociais, confirmando que tais ações são fundamentais para o combate às desigualdades. Conforme dados de um relatório elaborado pelo governo da Índia em 2006, houve crescimento nas taxas de graduação das "*scheduled castes*" e das "*scheduled tribes*" (castas tribais) no período de 1970 a 2000 (Feres Junior; Daflon, 2015). O mesmo relatório menciona que os grupos muçulmanos, que não estavam amparados pelas políticas de ações afirmativas, apresentaram uma redução na taxa de graduação ao longo do mesmo período.

A história das políticas sociais direcionadas a determinados grupos nos Estados Unidos é anterior às políticas de ações afirmativas para a população negra. Um exemplo disso é o pacote econômico GI Bill, conhecido como Lei de Reajustamento dos Militares de 1944, que, entre outras ações, pagava mensalidades em universidades para veteranos da Segunda Guerra Mundial. Esse ato promoveu o ingresso de milhares de ex-combatentes em universidades americanas, estimando-se que, em 1948, os veteranos representavam metade dos estudantes do ensino superior (Moraes, 2013).

No tocante às políticas de ações afirmativas direcionadas à população negra, os Estados Unidos foi o primeiro país a adotar tais políticas, na década de 1960, em um período de forte mobilização da comunidade negra por direitos sociais. Uma ação que se destacou no período foi a Ordem Executiva 10.925 de 1961, do então presidente John F. Kennedy, que criou o *Equal Opportunity Employment Committee*, órgão responsável por fiscalizar o cumprimento das políticas de ações afirmativas, com autoridade para bloquear contratos no caso de descumprimento das políticas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

O termo “ações afirmativas” no sentido de promoção de uma discriminação positiva foi usado pela primeira vez em 1964 por Lyndon B. Johnson, na Ordem 10.925 (Feres Júnior *et al.*, 2018). Nessa Ordem, as ações afirmativas ganharam o sentido de promover a igualdade racial como critério objetivo em processos de contratação, promoção, seleção para universidades, entre outras (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Quanto às ações afirmativas para ingresso em universidades nos EUA, observa-se que houve a ampliação significativa na presença de negros e negras nas universidades seletivas, o que não aconteceria sem tais ações (Lempert, 2015). Além da ampliação da presença de negros e negras nas universidades, estas ações promoveram uma ampliação na diversidade curricular das universidades, o que é benéfico para a formação promovida por essas instituições (Lempert, 2015).

De acordo com Munanga (2001), os Estados Unidos, que iniciaram a aplicação de políticas de ações afirmativas na década de 1960, testemunharam um rápido crescimento da classe média negra e da representatividade negra em diversos setores da sociedade, como na política, na mídia, na medicina e nas universidades. O autor destaca que, apesar de todas as críticas e embates políticos, incluindo a afirmação de que tais políticas não eram efetivas, as experiências de ações afirmativas nos Estados Unidos e em outros países que as adotaram provocaram mudanças sociais significativas.

Os efeitos das ações afirmativas em países como os Estados Unidos foram amplamente debatidos na criação de políticas públicas no Brasil. Muitos comparativos foram feitos, e, em algumas ocasiões, surgiram vozes que argumentavam, com base na grande miscigenação existente no Brasil, a favor da adoção de ações de cunho social em detrimento das políticas focalizadas (Munanga, 2001).

Reações absurdas e inimagináveis vieram dos setores informados e esclarecidos que geralmente têm vozes na sociedade brasileira. Que absurdo, reservar vagas para negros, o que caracterizam como uma injustiça contra alunos brancos pobres! Aqui somos todos mestiços, quer dizer que no Brasil não existem mais nem negros, nem brancos, nem índios, nem japoneses, por causa do alto degrau de mestiçagem. Aqui, não estamos nos Estados Unidos, para impor soluções que nada têm a ver com nossa realidade genuinamente brasileira etc. (Munanga, 2001, p. 34).

Um dos principais argumentos contrários às ações afirmativas é o seu caráter compensatório, objeto de muitos debates. Segundo Vieira Júnior (2007, p. 86):

Alegava-se a dificuldade em identificar os autores das violações e responsabilizá-los pelos danos sofridos pelos negros e negras no passado. Como seriam responsabilizados os atuais cidadãos, no presente, pelos atos cometidos por outros, no passado? E se não houvesse mais danos no presente? Quais seriam os beneficiários? (Vieira Júnior, 2007, p. 86).

Vale destacar que antes das ações afirmativas para a população negra entrarem na pauta de debates públicos no Brasil, outra política focalizada a nível federal era a Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968, criada no quarto ano do período da ditadura, por Costa e Silva, que tratava da reserva de vagas para agricultores e filhos de agricultores em escolas de “ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária” (Brasil, 1968). Tal Lei ficou conhecida como Lei do Boi e reserva 50% de vagas para agricultores ou filhos de agricultores residentes na zona rural e 30% para os residentes na zona urbana.

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (Brasil, 1968).

É importante destacar que essa lei reservava 80% das vagas nas instituições federais de Ensino Médio agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária sem considerar perspectivas sociais ou raciais. A Lei do Boi surgiu em um contexto de uma agenda social voltada para a reforma agrária, durante o governo Costa e Silva, quando se atribuía a improdutividade dos latifúndios à falta de qualificação dos agricultores. Assim, a Lei nº 5.465/1968 tornou-se um instrumento que beneficiava os latifundiários em detrimento de uma reforma agrária que desapropriasse as terras improdutivas (Oliveira, 2004).

Devido às dificuldades de comprovação do vínculo agrícola e à ausência de um detalhamento claro na legislação, as instituições de ensino convencionaram aceitar a confirmação por meio da apresentação de propriedade rural, o que privilegiava os proprietários de terra (Oliveira, 2004). Vale ressaltar que, durante todo o período de vigência da Lei do Boi, não houve as mesmas críticas direcionadas às leis de reserva de vagas, relativas aos riscos de diminuição da qualidade do ensino nas instituições, confirmando que tal reserva de vagas era, de fato, direcionada às elites rurais (Assad, 2013).

Tal Lei vigorou de 1968 até 1985, quando foi revogada por meio da Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985, um ano após a redemocratização pelo presidente José Sarney. Foram quase vinte anos de existência de um sistema de reserva de vagas direcionados a agricultores, mas considerando os dados apresentados sobre a população negra, é possível deduzir que tal Lei não atendeu essa população (Brasil, 1985).

Os registros dos embates políticos e sociais no Brasil, no tocante às políticas de ações afirmativas, são antigos. Ganha destaque no campo político o Projeto de Lei nº 1.332/1983 (Brasil, 1983) do deputado Abdias do Nascimento, que propunha um tratamento isonômico para população negra, mas, tal projeto, que tramitou por cinco anos na Câmara dos Deputados e foi aprovado por unanimidade nas comissões de Constituição e Justiça, de Trabalho e Legislação Social e a Comissão de Finanças, foi arquivado pela Mesa Diretora da casa em abril de 1989 (Santos; Freitas, 2022).

Em 1995, nas comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, quando foi realizada a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, os líderes dos movimentos sociais negros entregaram ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um conjunto de proposição de ações afirmativas para o combate à discriminação racial e as desigualdades sociais entre negro e brancos no Brasil (Santos; Freitas, 2022).

Foi apenas a partir de 1995 que o governo brasileiro passou a considerar o debate sobre as questões raciais, quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso, pressionado por movimentos sociais, admitiu a discriminação histórica de negros e negras (Santos, 2007). Um outro passo importante no sentido da promoção desse debate foi quando, em 1996, o referido presidente ratificou a existência de discriminação racial contra negros e negras no Brasil durante o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos (Santos, 2007).

Após o seminário de 1996, o debate só foi retomado em 2000 quando, por solicitação da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, o país teria que se manifestar publicamente sobre as relações raciais brasileiras (Santos, 2007). Tal demanda era requisito para participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,

realizada em Durban, África do Sul, sete anos após o país encerrar a política de segregações racial conhecida como Apartheid.

A partir do requerimento da Organização das Nações Unidas (ONU), foi dado início a um conjunto de conferências preparatórias para tratar de diversas temáticas com a participação de setores representativos da sociedade, entre eles, representantes de movimentos sociais. Os trabalhos realizados nas conferências resultaram na criação do Plano Nacional de Combate ao Racismo e a Intolerância – Carta do Rio, elaborada na Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida no Rio de Janeiro em 8 de julho de 2001 (Santos, 2007).

Desde a preparação à realização da conferência de Durban houve grande participação dos movimentos negros brasileiros, que tinham muitas expectativas sobre a conferência e, desde abril de 2001, iniciou uma série de atividades preparativas com a criação do Comitê Impulsor Pré-conferência, constituído por movimentos e lideranças negras e sindicatos (Carneiro, 2002).

Na Conferência de Durban foi assinado um Tratado que obrigava os Estados que adotaram a escravidão a compensar os descendentes daquelas populações que foram escravizadas, entendendo que as desigualdades raciais de hoje são frutos da desumanização de negros e negras que teve o Estado como autor quando legitimaram a escravidão (Vieira Júnior, 2007). O acordo de Durban foi fundamental para impulsionar a adoção das ações afirmativas no Brasil, ao definir diversas obrigações os estados signatários, sendo algumas delas:

4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem um maior conhecimento e um maior respeito pela sua herança e cultura;

11. Incentiva os Estados a identificarem os fatores que impedem o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis do setor público, incluindo os serviços públicos, em particular, a administração da justiça; e a tomarem medidas apropriadas à remoção dos obstáculos identificados e, também, a incentivar o setor privado a promover o igual acesso e a presença equitativa de afrodescendentes em todos os níveis dentro de suas organizações (Fundação Cultural Palmares, 2002).

Mesmo sendo um dos países que assinaram o tratado da Conferência de Durban, as ações afirmativas no Brasil ficaram apenas na esfera de um incipiente debate no âmbito do governo federal. Só a partir de 2003, já no governo do presidente

Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), as políticas educacionais para a diversidade étnico-racial ganharam força, tendo como um dos principais marcos a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, no currículo oficial da Rede de Ensino, com a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003).

Outra importante norma nacional criada na direção das ações afirmativa foi o Estatuto da Igualdade Racial, instituído em 2010 por meio da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que em seu Art. 1º dispõe:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010, Art.1º).

Outra norma que merece destaque é a Lei de Reserva de Vagas, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva do mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos processos de ingresso no curso das instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. Sendo que desse percentual, 50% (cinquenta por cento) são reservados para estudantes oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio (Brasil, 2012).

Apesar de o debate no Congresso e no governo federal ter se arrastado lentamente, as ações afirmativas no âmbito da educação já eram uma realidade em algumas universidades desde 2001. A primeira política de cotas para negros e negras no Brasil foi criada no Rio de Janeiro, por meio da Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 (Brasil, 2001), que reservava 40% das vagas, independentemente de renda, para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense, destinadas à população negra (Castro, 2016).

Em relação às universidades federais, até a criação da Lei nº 12.711/2012, havia 59 instituições em todo o país, das quais 23 já haviam adotado políticas de ação afirmativa para negros e negras; entre elas, 21 aplicavam reserva de vagas e 2 concediam bônus (Brasil, 2022). A universidade federal pioneira na aplicação de reserva de vagas foi a Universidade de Brasília (UNB) em 2003, com a implementação da reserva ocorrendo no vestibular de 2004 (Brasil, 2022).

A região nordeste, que atualmente tem 20 universidades, contava com 18 instituições até 2012. Das 18 universidades criadas antes da Lei nº 12.711/2012, seis adotavam reservas de vagas para negros e negras, o que equivale a 33% das

universidades (Brasil, 2022). Período de adoção de reserva de vagas por universidades da região nordeste antes da Lei nº 12.711/2012 está resumido no Quadro 1.

Quadro 1. Período de adoção de reserva de vagas por universidades da região nordeste antes da Lei nº 12.711/2012.

UF	Universidade	Sigla	Data de Criação	Adoção de reserva de vagas
MA	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Antes da lei	Antes da lei (2007)
PI	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Antes da Lei	Após a lei
PI	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	UFDPAR	Após a Lei	Após a lei
CE	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Antes da Lei	Após a lei
CE	Universidade Federal do Cariri	UFCA	No ano da lei	Após a lei
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	Antes da Lei	Após a lei
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Antes da Lei	Após a lei
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	UFERSA	Antes da Lei	Após a lei
PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Antes da Lei	Antes da lei (20114)
PB	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Antes da Lei	Após a lei
PE	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Antes da Lei	Após a lei
PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Antes da Lei	Após a lei
PE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Antes da Lei	Após a lei
PE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	UFAPE	Após a Lei	Após a lei
AL	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Antes da Lei	Antes da lei (2005)
SE	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Antes da Lei	Antes da lei (2010)
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Antes da Lei	Antes da lei (2005)
BA	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	No ano da Lei	Após a lei
BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Antes da Lei	Antes da lei (2005)
BA	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	No ano da lei	Após a lei

Fonte: Brasil (2022).

A universalização das reservas de vagas nas universidades só ocorreu após a Lei nº 12.711/2012, isso revela o quanto a Lei foi fundamental para que as instituições criassem reservas de vagas para negros e negras (Brasil, 2012). Além da ampliação das reservas de vagas em todas as universidades, foi uniformizado um mínimo de distribuições da reserva por renda e para pessoas pretas, pardas e indígenas, e, em 2016, por meio da Lei nº 13.409/2016, foi incluída reserva para pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

2.7 A LEI Nº 12.711/ 2012: CENÁRIO DE CONSTRUÇÃO E APROVAÇÃO

O acesso da população negra à educação é objeto de luta dos movimentos negros brasileiros, que batalham contra a exclusão de negros e negras no Brasil desde a instituição da República (Domingues, 2007). Foram diversos grêmios e associações criados em vários Estados que lutavam contra a segregação racial, que impedia o acesso de negros e negras a diversos espaços, inclusive algumas instituições de ensino (Domingues, 2007).

Mesmo passando por várias mudanças ao longo da história do Brasil República, o acesso à educação sempre foi uma das bandeiras desses movimentos. Um exemplo disso é o estatuto da União dos Homens de Cor, em 1943, que estabeleceu como sua principal finalidade a luta pela elevação do nível intelectual e econômico da população negra, a fim de possibilitar o ingresso na vida social e na administração do país (Domingues, 2007).

Em processo de rearticulação dos movimentos negros, após sofrerem grandes ataques provocados pelo golpe militar de 1964, foi criado, em 1978, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que passou a ser chamado de Movimento Negro Unificado (MNU). No Programa de Ação do MNU, publicado em 1982, foram apresentadas algumas reivindicações básicas entre as quais contava a inclusão da História da África e do Negro no Brasil nos currículos (Domingues, 2007). Foram diversas mobilizações dos movimentos negros no sentido da promoção das ações afirmativas no Brasil, mobilizações que contaram com importantes políticas/os negros que trabalharam para que as lutas dos movimentos obtivessem vitórias políticas. Uma das proposições apresentadas no campo político foi a da senadora Benedita da Silva por meio do Projeto de Lei nº 14/1995 (Brasil, 1995), que propunha

a reserva de 10% das vagas em Universidades públicas e particulares para setores etno-raciais, socialmente discriminados. Após tramitar por vários anos, o projeto foi arquivado em 1999, ao final da legislatura na qual ele foi apresentado.

Ainda em 1999, a deputada federal Nice Lobão apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 73/1999 (Brasil, 1999), que deu origem à Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), sendo uma importante vitória da luta por acesso de estudantes negros e negras às universidades e institutos federais. Contudo, é importante destacar que a proposição da deputada era que 50% das vagas em universidades federais e estaduais fossem preenchidas mediante seleção realizada dos estudantes do ensino médio com base no coeficiente de rendimento do estudante, não era objetivo do projeto a reserva de vagas para estudantes de escolas pública nem para negros e indígenas.

É importante destacar que, em 2001, o estado brasileiro assinou o Tratado de Durban, no qual o acesso à educação figurou como um dos compromissos assumidos pelo país. Em 2003, foi homologada a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2023), que tornava obrigatório o ensino da História e Cultura Afro na Educação Básica.

A proposição de um sistema de reserva de vagas para negros, ao entrar na agenda política do Estado, gerou vários debates e questionamentos de determinados grupos. Enquanto a PL nº 73/1999 tramitava na Câmara dos Deputados, algumas universidades já aplicavam reserva de vagas para negros em seus processos de ingresso (Brasil, 1999).

Durante os nove anos em que a PL nº 73/1999 tramitou no Congresso até sua aprovação em 2008, houve muitos debates, além de projetos complementares que foram anexados e desanexados até a aprovação final (Brasil, 1999). Após a aprovação do projeto em 2008, levaram-se mais quatro anos até que o projeto fosse sancionado pela presidente Dilma Rousseff, resultando na Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). Júnior e Luiz (2022) sugerem que a aprovação dessa lei foi motivada pelo julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/DF, realizado em 26 de abril de 2012 pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

A ADPF nº 186/DF, movida pelo partido Democratas em 2009, questionava a constitucionalidade da reserva de vagas estabelecidas na Universidade de Brasília (UnB) sob o argumento de transgressão ao princípio da igualdade, isonomia, desconsiderar a meritocracia e a impossibilidade de definir com precisão que era negro no Brasil, dada a miscigenação da nação. Contudo, o Plenário do STF foi

unânime em julgar a ação improcedente, reforçando o caráter constitucional da política de reserva de vagas da UNB (Pimenta, 2019).

Os votos dos ministros do STF destacaram que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) ampara todas as políticas voltadas a corrigir danos históricos sofridos por determinados grupos, sendo essas ações, promotoras de uma sociedade mais justa e livre (Muniz, 2023). Além da constitucionalidade, o ministro Ricardo Lewandowski, que era o relator do processo, destacou que a reserva de vagas promovia a diversidade no espaço acadêmico (Muniz, 2023).

Quatro meses após o julgamento da ADPF n 186/DF é homologada a Lei nº 12.711/2012, que reservava o mínimo de 50% das vagas das instituições federais de educação superior, para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas (Art. 1º), e das instituições federais de ensino técnico de nível médio, para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Fundamental em escolas públicas (Art. 4º). Desse mínimo de 50%, as instituições devem reservar 50% das vagas para estudantes que tenham renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) (Brasil, 2012).

O recorte de reserva de vagas para estudantes negros e negras constam nos artigos 3º e 5º da Lei, nos quais foi definido que as reservas estabelecidas nos artigos 1º e 4º devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, conforme alteração feita por meio da Lei nº 13.409/2016, conforme distribuição da população levantada no último censo do IBGE (Brasil, 2016).

2.8 RESULTADOS DA LEI Nº 12.711/2012

Após onze anos da homologação da Lei nº 12.711/2012, muito já se pode falar sobre a implementação da reserva de vagas para ingresso em universidades e nas instituições federais de Ensino Médio (Brasil, 2012). Os resultados apontam para efetividade da Lei e contradiz os principais argumentos contrários à criação da reserva de vagas para pessoas negras, que sustentavam que ação provocaria a queda do nível acadêmico das universidades, que a inclusão deveria ser social e não racial e que não era necessário a reserva de vagas, mas apenas bonificação para grupos preferências (Muniz, 2023).

Antes da homologação da Lei nº 12.771/2012, das 59 universidades federais existentes, 23 já adotavam políticas de ações afirmativas para ingresso. Ressalta-se que das universidades que não adotavam ações afirmativas para pessoas negras (36), 28 adotavam políticas para promover o ingresso de estudantes utilizando critérios de escola de origem, renda, deficiência, entre outros (Brasil, 2012).

Em pesquisa desenvolvida por Vieira e Arends-Kuenning (2019), considerando o período de 2003 e 2012, anterior à homologação da Lei de Reserva de Vagas, foram analisados os perfis de estudantes que ingressaram em universidades federais que adotavam políticas para ingresso de candidatos oriundos de escolas públicas, sem recorte racial, comparados às universidades federais que adotavam políticas de ingresso para estudantes negros. Os resultados obtidos na pesquisa contradizem o argumento que o foco das políticas deveria ser social e não racial, justificando que, focar as ações de promoção de acesso de grupos sociais a universidades, como estudantes de escolas públicas, atenderia as demandas de grupos específicos como de pessoas negras.

Os resultados das pesquisas de Vieira e Arends-Kuenning (2019) evidenciaram que nas universidades que adotaram políticas de ingresso apenas direcionadas a estudantes egressos de escolas públicas, não promoveram mudanças relevantes no perfil dos estudantes, como a não ampliação da quantidade de estudantes negros. No entanto, as políticas de ingressos focadas em estudantes negros, além de promover a mudança no perfil dos estudantes, atendeu estudantes de famílias mais pobres e com pais com menor escolaridade. Destaca-se que enquanto as políticas de ingresso que não tinham a raça como elemento preferencial promovam uma ampliação de estudantes negros de apenas 1%, as políticas focalizadas na raça ampliam a quantidade de negros e negras nas respectivas universidades em 20% (Vieira; Arends-Kuenning, 2019).

Outro resultado importante da pesquisa foi a constatação da ausência de efeitos relevantes nas notas médias do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) das universidades que adotaram políticas de reserva de vagas para pessoas negras, quando comparadas às demais universidades em estudo (Vieira; Arends-Kuenning, 2019). Observaram que, ao contrário dos argumentos de queda da qualidade dos cursos, fortemente defendidos pelas pessoas contrárias às reservas de vagas para pessoas negras, além de não haver alterações significativas

nas notas médias do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), houve uma elevação média de 0,094 no desvio-padrão das notas (Vieira; Arends-Kuenning, 2019).

Antes da Lei de Reserva de Vagas, 61% das universidades federais não adotavam reservas de vagas para negros nos processos de ingresso, destacando o papel fundamental da Lei na universalização dessa ação afirmativa nessas instituições (Brasil, 2022). Com o advento da Lei, todas as universidades passaram a ter um mínimo de 25% de reservas por ano, com um prazo de quatro anos para cumprir integralmente as reservas estabelecidas (Brasil, 2012).

No período que vai de 2012 a 2021 foi observada uma onda de aumento de estudantes negros e negras em universidades, tal elevação ocorreu no período de implementação da Lei de Reserva de Vagas Campos *et al.* (2022). Ao calcular a taxa líquida de pessoas com idade de 18 a 24 anos, que é a quantidade de pessoas que frequentam ou concluíram o ensino superior dividida pelo total das pessoas por grupamentos, foi observado que no período de 2013 a 2019 houve um incremento de 87% para o grupamento de pessoas negras, 40% para indígenas e 9% para pessoas brancas (Honorato *et al.*, 2022).

Outro dado importante é que os ingressos dentro das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas foram menores para os grupos em que não se considera critérios de renda e raciais, enquanto os grupos que consideram critérios de renda (menor ou igual a um salário-mínimo e meio) são os que apresentaram maior crescimento proporcional no período que vai de 2013 a 2019 (Honorato *et al.*, 2022). O grupo que apresentou a maior variação no percentual da taxa de ingresso foi o que congrega os critérios de escola pública, com renda menor ou igual a um salário-mínimo e meio e pretos, pardos e indígenas, com variação de 205% no período, já o grupo apenas de escola pública teve uma variação de 115% (Honorato *et al.*, 2022).

Também foi observado que a taxa de evasão de estudantes que ingressaram nas vagas reservadas é semelhante à de estudantes que ingressam na ampla concorrência, sendo que os primeiros apresentam uma taxa ligeiramente menor do que a dos segundos (Honorato *et al.*, 2022). Essa constatação foi feita ao levantar as taxas de evasão nos primeiros períodos dos estudantes que ingressaram entre 2010 e 2013, com base nos microdados do Censo da Educação Superior. Os resultados

apontam que a taxa de evasão no primeiro período variou de 8% a 10%, sendo que a taxa dos estudantes das vagas reservadas não ultrapassa 9% (Honorato *et al.*, 2022).

Os dados comprovam que a política de reserva de vagas promoveu um importante crescimento no acesso da população negra às universidades, sem reduzir a qualidade das instituições. Além disso, embora o principal critério seja a questão social (mínimo de 50% para estudantes de escolas públicas), a política mostrou-se mais efetiva no recorte racial, contradizendo os argumentos que negam a existência de um problema racial, atribuindo a desigualdade apenas a questões sociais. Diferentemente da defesa racista de que a desigualdade no Brasil é unicamente social, os dados apresentados por Campos *et al.* (2022) e pelo IBGE (2023) confirmam que as pessoas negras estão nas piores condições de moradia, renda, saúde e educação, e estão mais expostas a todos os tipos de violência, evidenciando que a desigualdade no Brasil é, sobretudo, uma questão racial.

3 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo tem por objetivo compreender e analisar as mudanças no IF ao longo de sua história, procurando situar a implementação da política de reserva de vagas no IFPE e as lutas do movimento negro nesse percurso.

Inicialmente, é realizada uma análise do histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices de Pernambuco, em 1909, até a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa análise considera as diversas fases vivenciadas pela instituição ao longo dos diferentes governos e cenários políticos e econômicos que marcaram sua história. O processo de implementação da política de reserva de vagas no IFPE será abordado, começando pela criação da Resolução IFPE/Consup nº 41/2023, que estabeleceu o Sistema de Cotas na instituição, até a Resolução IFPE/Consup nº 25/2019, que revogou a Resolução nº 41/2023, redimensionando a reserva de vagas no IFPE.

Por fim, será realizado um levantamento da ocupação e das vagas reservadas no *Campus* Recife, no período de 2013 a 2019, e situação de matrícula dos/as estudantes.

3.1 AS MUDANÇAS ESTRUTURAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Nesta seção será levantado o contexto histórico da rede federal de educação profissional considerando as várias mudanças nas estruturas e finalidades da instituição. A última mudança que ocorreu na Rede Federal foi em 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A história da educação profissional no país teve início, ainda no Brasil colônia, contudo, as experiências se resumiam a ações localizadas e, muitas, estavam ligadas a iniciativas religiosas. Uma iniciativa que pode ser apresentada como exemplo foi a criação do Colégio de Fábrica, em 1809, no Rio de Janeiro, que tinha o objetivo de abrigar órfãos que foram trazidos de Portugal com a família real e ensinava vários ofícios. Contudo, foi a partir de 1909 que surge a primeira iniciativa a nível nacional de criação de uma rede de escolas profissionalizantes, com o Decreto 7.566/1909,

emitido pelo presidente Nilo Peçanha, em que foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices (Arantes; Costa, 2019; Brasil, 1909).

Ao tratar da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em 1909, é necessário destacar que a Brasil estava em processo de estruturação como República, saindo da utilização da mão de obra de pessoas negras escravizadas para a necessidade de formação de mão de obra voltada para as demandas do processo de reestruturação da dinâmica produtiva da República (Guerra *et al.*, 2020). Também é necessário considerar que nesse período, de mudanças nas dinâmicas sociais e produtivas, os centros urbanos estavam inchando e era necessário que o Estado exercesse controle social (Melgaço da Silva; Ciasca, 2021).

Nas considerações para criação das EAA, é expresso no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), que eram direcionadas à população mais pobre e objetivava a formação de mão de obra. Era uma concepção assistencialista da educação, focada no amparo aos órfãos e desvalidos da fortuna (Ramos, 2014). Além de assistencialista, também ficava explícito no Decreto, o objetivo de moralização da pobreza (Arantes; Costa, 2019).

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres de o Governo da República formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 01).

Tais escolas eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tinham por objetivo formar operários e contramestres e eram direcionadas aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna” em uma oferta de educação primária e gratuita (Brasil, 1909, p. 01). Os requisitos de matrícula eram ser, preferencialmente, desfavorecidos da fortuna, ter entre 10 e 13 anos e não sofrer de nenhuma doença infecto contagiosa.

É importante destacar que o Presidente Nilo Peçanha, que havia assumido a Presidência da República em 1909, após a morte do Presidente Afonso Pena, tinha sido Presidente do Estado do Rio de Janeiro quando criou em 1906 três escolas profissionais (Carvalho, 2018). Há entendimentos que a atuação de Nilo Peçanha para

criação das EAA tenha sido influenciada pelas suas experiências no Rio de Janeiro, onde os padres salesianos já desenvolviam ensino de ofícios, e pela sua adesão à maçonaria, que valorizava a educação popular (Carvalho, 2018).

Como já visto, as EAA tinham sobretudo um caráter assistencialista e eram voltadas à qualificação de adolescentes, além da alfabetização e ensino de operações matemáticas básicas. Eram escolas direcionadas principalmente à formação de mão de obra para o mercado, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, enquanto as escolas voltadas à educação propedêutica, era administrada pelo Ministério da Justiça e Negócio. Essa divisão confirmava uma dualidade educacional onde havia a EAA para promover uma formação de ofícios para os desvalidos da fortuna, com o objetivo de formar operários, e a formação geral para as classes mais elevadas (Carvalho, 2018).

Até 1929 a economia brasileira girava basicamente em torno da exportação de produtos agrícolas e importação de produtos manufaturados, contudo, com a crise mundial ocorrida em 1929, a exportação ficou bastante comprometida devido à escassez de produtos e a elevação dos preços (Shimizu, 2010). Impulsionado pela crise mundial e as mobilizações da segunda guerra mundial, o governo de Getúlio Vargas promoveu diversos investimentos voltados à industrialização e consequente promoção da formação profissional (Shimizu, 2010).

Em 1937, por meio da Lei nº 378/1937, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em liceus, que tinham como objetivo a oferta de educação profissional em vários níveis, deixando de ofertar apenas a educação primária (Brasil, 1937). As EAA foram transferidas do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Saúde, gerido por Gustavo Capanema, no período constitucional de Getúlio Vargas (Cechin; Pilatti, 2023).

A criação dos liceus teve por finalidade atender às novas demandas nacionais, que tratavam do crescimento da indústria nacional e a necessidade de formação de mão de obra capaz de responder às novas configurações da produção (Cechin; Pilatti, 2023). Foi uma mudança da perspectiva de formação de profissionais voltados à produção artesanal e autônoma para a de profissionais voltados à produção industrial (Cechin; Pilatti, 2023).

No período do Estado Novo, no bojo das reformas na educação promovidas por uma série de leis orgânicas, conhecida como Reforma Capanema, assim

denominada por causa do então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Arantes; Costa, 2019; Brasil, 1942b; Ramos, 2014).

Ainda em 1942, foi publicado o Decreto-Lei 4.073/42, a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Uma das medidas definidas nesta lei, que foi uma importante inovação, tratava de a possibilidade do ensino industrial ser ofertado de forma concomitante ao ensino secundário, possibilitando que os egressos concorressem ao Ensino Superior em cursos da mesma área dos cursos técnicos cursados (Brasil, 1942). A Lei ainda dividiu o ensino industrial em dois ciclos, o primeiro ciclo, articulado ao ensino primário, abrangia o Ensino Industrial Básico, Maestria, Artesanal e Aprendizagem, e o Segundo Ciclo, articulado ao ensino secundário, abrangia o Ensino Técnico e Ensino Pedagógico (Brasil, 1942a).

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (Brasil, 1942a, p. 04).

Mesmo com a possibilidade de migração entre os cursos da formação profissional, Arantes e Costa (2019) destacam que esse processo distanciou o ensino profissional do ensino acadêmico, destinando a formação profissional às camadas mais pobres e a formação técnica, por meio de processos seletivos, a uma elite que podia acessar o ensino superior. Observa que havia, inclusive, relevantes diferenças entre as escolas que ofertavam ensino profissional, com oferta de formação básica, e as escolas que tinham o objetivo de promover a formação de nível médio e tecnológica.

É importante destacar que o acesso ao ensino industrial exigia prova em exame de seleção e alfabetização, o que tornava as instituições seletivas e confirmava a

mudança das características das instituições de um atendimento voltado ao assistencialismo das EAAs para uma instituição direcionada a suprir as necessidades de mão de obra para o mercado. Um ano após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a), o movimento negro União dos Homens de Cor estabeleceu em seu estatuto a necessidade da luta pela elevação intelectual e econômica das pessoas negras (Domingues, 2007).

A segunda guerra mundial provocou a escassez de diversos produtos importados no Brasil, o que levou a uma intensificação do processo de industrialização nacional com forte ampliação da produção industrial quando comparada à produção agrícola (Shimizu, 2010). Esse fortalecimento da produção industrial foi um dos motivadores para a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais, pelo governo de Juscelino Kubitschek em 1959, sendo um momento de consolidação da rede de Escolas Técnicas Federais (Ramos, 2014).

Em 1967 as escolas agrícolas passaram do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 (Brasil, 1967). Com isso, a escola agrícola foi inserida no Departamento de Ensino Médio (DEM), que também administrava o ensino Industrial, Comercial e Secundário.

A rede das Escolas Técnicas Federais, que se consolidou em 1959 devido ao forte processo de industrialização brasileira, teve relevante impulso com a transformação de algumas escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em 1971 (Ramos, 2014). A passagem de Escolas Técnicas para Centros Federais se justificava pela inclusão da oferta de cursos superiores de curta duração, destinados a ofertar “educação profissional básica de nível superior” (Brasil, 1969).

O processo de valorização da educação profissional foi mantido, mesmo durante o período dos governos militares, como pode ser constatado com a instituição da profissionalização compulsória por meio da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971). Tal habilitação deveria ocorrer no nível do 2º grau. Ramos (2014) observa que, dada a falta de experiências e estrutura das escolas que não ofertavam educação profissional, as escolas técnicas federais ganharam destaque quando comparados os profissionais por elas formados em relação aos formados por outras escolas (Ramos, 2014).

Diante disso, e somado à crise do capitalismo das décadas de 1970 e 1980, as escolas técnicas passaram a ser entendidas como uma boa alternativa para estudantes de classe média, o que intensificou as disparidades de acesso dos estudantes mais pobres, que não tinham condições de competir nos processos seletivos para ingresso (Arantes; Costa, 2019).

A década de 1990 iniciou com uma abertura do Brasil para os projetos neoliberais, que propunham reformas econômicas voltadas à redução da máquina estatal e consequente fortalecimento da iniciativa privada, sob uma perspectiva de liberalidade econômica e fortalecimento do capital (Frigotto; Ciavatta, 2003). Reformas que foram orientadas por documento produzido por representantes de países capitalistas, conhecido como Consenso de Washington, balizador do neoliberalismo, e tinham como protagonistas organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Essas reformas orientaram a proposta de governo de Fernando Collor de Mello, que propunha reforma administrativa ao avaliar as instituições públicas como ineficientes (Ramos, 2014). Devido ao *impeachment* as propostas foram o qual, o qual orientado nas per propunha a redução do Ensino Técnico e superior precisaram estar alinhados às políticas econômicas e de industrialização exigidas pelo capital estrangeiro (Ramos, 2014).

No processo de reforma iniciado no governo Collor, o Estado passaria a atuar na promoção e articulação da intencionada modernização nacional, atuando desde a construção de infraestrutura para tal modernização quanto na viabilização de capacitação tecnológica para as empresas (Ramos, 2014). A capacitação profissional era considerada fundamental no processo de modernização, sendo recomendado por organismos internacionais reformas na educação e ampla capacitação da população (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Durante o governo de Itamar Franco, as reformas iniciadas no governo Collor arrefeceram e em 1994 foi homologada a Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que criava o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (Brasil, 1994). A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica representou um fortalecimento das então escolas técnicas com a articulação em Rede e a oferta de cursos superiores, tornando mais difícil a privatização dessas escolas (Ramos, 2014).

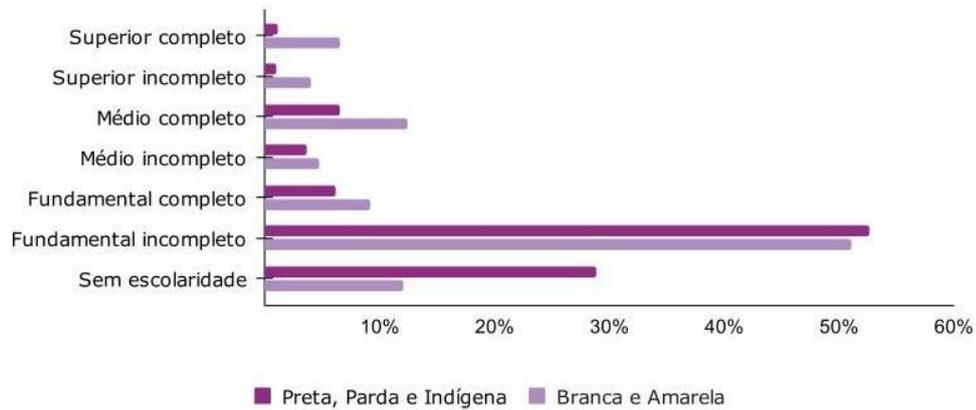
Apesar da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a transição do governo de Itamar Franco para Fernando Henrique Cardoso significou uma forte guinada em direção ao neoliberalismo (Ramos, 2014). No âmbito da educação técnica, o governo de Fernando Henrique defendeu uma profissionalização desvinculada da escolarização, afetando os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Isso se concretizou por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que determinou, no Art. 5º, que a educação profissional seria oferecida de forma separada do Ensino Médio (Brasil, 1997; Ramos, 2014).

O governo de Fernando Henrique, ao separar a oferta de educação profissional da escolarização, atendia às demandas do Banco Mundial. Este argumentava que, dada a baixa escolaridade da população brasileira, aqueles que chegavam ao ensino médio tinham maiores expectativas de alcançar o ensino superior, tornando desinteressante o investimento no ensino técnico integrado ao ensino médio (Ramos, 2014). Essa proposta representava uma precarização da formação da população, aliada ao interesse do capital internacional em promover uma capacitação em massa. Assim, os mais pobres acabariam recebendo as formações mais deficientes.

É importante ressaltar que pessoas pretas e pardas compunham os grupos com menor escolarização, sendo destinadas a formações mais superficiais e de baixa qualificação, o que resultava em salários mais baixos. Desde a inclusão da categoria raça na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 1987, as disparidades sociais entre pessoas brancas e amarelas e os grupos pretos, pardos e indígenas se mostraram significativas (Campos *et al.*, 2022).

A inclusão da categoria raça na PNAD permitiu demonstrar, com dados oficiais, as disparidades raciais no país. Em 1987, aproximadamente 30% das pessoas pretas, pardas e indígenas não tinham escolaridade, enquanto esse percentual era de cerca de 10% entre pessoas brancas e amarelas (Campos *et al.*, 2022), conforme visto na Figura 4. A presença do primeiro grupo diminuía drasticamente com a elevação do nível de escolaridade, tornando-se menor que a dos brancos e amarelos já no ensino fundamental completo e caindo ainda mais no ensino médio (Campos *et al.*, 2022).

Figura 4. Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça no Brasil em 1987.



Fonte: Campos *et al.*, (2022).

Com o Decreto nº 2.208/1997 a educação profissional foi separada da Educação Básica, atendendo os interesses do mercado, principalmente do capital internacional, de uma formação básica de baixo custo, alinhado aos interesses neoliberais (Brasil, 1997; Pacheco, 2012). Além desse Decreto, a Portaria MEC nº 646/1997 limitava a oferta de Ensino Médio nas instituições federais a apenas 50%, reduzindo assim a atuação dessas instituições nessa etapa do ensino (Brasil, 1997).

A intenção inicial do governo era extinguir a oferta do Ensino Médio nas instituições federais, direcionando-se apenas para educação profissional e tecnológica, mas, devido a mobilizações da Rede, foi estabelecido o teto de 50% para oferta de ensino médio (Pacheco, 2012).

A proposta de transformar as escolas técnicas em instituições focadas exclusivamente na educação profissional representava uma ameaça à oferta de uma formação que integrasse escolarização e profissionalização. Essa integração é necessária para formar profissionais em uma perspectiva que vai além do mero treinamento para o trabalho. A manutenção da oferta do Ensino Médio nas instituições federais foi essencial para preservar a estrutura existente, evitando a completa desestruturação da Rede.

A separação entre Educação Básica e formação profissional representou uma vitória dos grupos que defendiam uma educação utilitarista em detrimento das propostas da promoção de uma educação que promova a formação cidadã, fundada

numa lógica politécnica que articula o domínio do conhecimento científico aos processos de produção da modernidade à formação humana (Pacheco, 2012).

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou a opor, de um lado, os partidários de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem a socioeconômica, étnica, racial etc.; do outro, os defensores da submissão dos direitos sociais, em geral, e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços, sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que **gasta muito e não faz nada de bom** (Pacheco, 2012, p. 17, grifos do autor).

Enquanto a Rede Federal trata dos embates e processos de implementação do Decreto nº 2.208/1997, os movimentos negros mantiveram suas lutas contra a desigualdade e discriminação racial e, em 2001, esses movimentos tiveram presença marcante na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul (Brasil, 1997; Carneiro, 2002). O Brasil assinou, em 2001, o Tratado de Durban, assumindo, entre outros, o compromisso de promover ações de reparação aos descendentes de pessoas escravizadas, sendo então um impulso à adoção de políticas de ações afirmativas. Entretanto, apenas em 2003 tais políticas começam a surgir no âmbito do governo, tendo como marco a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que obriga a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2003).

Em 2003, com o início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o debate sobre a educação profissional foi reaberto e tomou novos rumos, estimulando a participação de grupos que defendiam uma educação voltada para a formação integral do cidadão. Segundo Pacheco (2012), foram retomados os debates sobre um modelo de educação politécnica, que promovia uma formação integral baseada em uma sólida base teórica e prática, sem viés estritamente profissionalizante.

Na proposta de formação integral, apenas após a conclusão da formação básica os estudantes poderiam realizar formações profissionais específicas. Contudo, dada a complexidade das condições sociais da população e a necessidade de muitos estudantes ingressarem no mundo do trabalho antes de concluir a formação básica, a ideia de uma formação politécnica foi substituída pela defesa da educação profissional integrada ao Ensino Médio (Pacheco, 2012).

A partir desses debates, foi efetivada a revogação da Portaria MEC nº 646/1997 por meio da Portaria MEC nº 2.736/2003, assim como a revogação do Decreto nº

2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, reabrindo a possibilidade de integração do Ensino Médio, sem limitação de oferta, à educação profissional (Pacheco, 2012). O Decreto nº 5.154/2004 surgiu após o término da vigência do acordo do Brasil com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que havia destinado recursos para o Programa de Reforma da Educação Profissional criado em 1997 pela Portaria Ministerial nº 1.005/97.

Segundo informações do Ministério da Educação, em 2005 foi iniciado um plano de expansão da Rede, elaborado para ocorrer em três fases (Brasil, 2022). A primeira fase, conhecida como Expansão I, promoveu a criação de cinco escolas técnicas federais e de quatro escolas agrotécnicas federais, além da implantação de 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), focando na criação de novas unidades em estados que ainda não tinham escolas da rede. Em 2007, foi iniciada a Expansão II, que visava a criação de 150 novas escolas de educação profissional. Nessa fase, também foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) por meio da Lei nº 11.892/2008, transformando a maior parte dos antigos CEFETs e Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (Brasil, 2008). A terceira fase da expansão (Expansão III) começou em 2011, com a meta de criar 208 novas unidades até 2014.

Entre as finalidades dos IFs, está a oferta de educação profissional e tecnológica, desenvolvimento de pesquisas aplicadas e a realização de programas de extensão. Também está presente entre seus objetivos a integração e verticalização da formação profissional e superior. No Art. 8º da Lei nº 11.892/2008 é definido um percentual mínimo de 50% de oferta de profissional técnica de nível médio, conforme disposto no inciso I do Art. 7º, e o mínimo de 20% para cursos de licenciatura, conforme na alínea *b* do inciso VI.

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

I - Ministrando 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;

...

VI - Ministrando em nível de educação superior:

...

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 (Brasil, 2008).

Quanto à estrutura de gestão, a Lei confere autonomia aos institutos, classificados como instituições de educação superior, básica e profissional.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica (Brasil, 2008).

A criação dos IFs foi considerada uma ruptura nas finalidades históricas da Rede Federal de Ensino, transitando do atendimento voltado apenas às demandas do mercado do trabalho e do desenvolvimento industrial do país, para a inclusão de propostas voltadas à transformação social, desenvolvidas no âmbito da autonomia institucional (Brasil, 2008).

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso [...] (Brasil, p. 23, 2008).

Quinze anos após a criação, a RFEPCT possui 633 unidades espalhadas em 578 municípios, abrangendo todos os estados do país. Quanto à quantidade de estudantes atendidos, a Rede possui mais de 1,4 milhão de matrículas e oferta mais de 11 mil cursos, desenvolvendo mais de 7 mil projetos de extensão e 11 mil projetos

de pesquisa (CONIF, 2023). Uma considerável expansão quando comparada às 144 unidades existentes em 2006, correspondendo a um acréscimo de 489 unidades.

Participando de toda a história da RFEPCT está o IFPE, que iniciou suas atividades desde a Escola de Aprendizes e Artífices, passando à Escola Técnica Federal, CEFET e, em 2008, passou a IFPE sendo incorporadas à sua estrutura as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Pernambuco.

3.2 HISTÓRICO DO IFPE

A instituição atualmente conhecida como Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFPE), vinculada à RFEPCT, foi inaugurada em 16 de fevereiro de 1910, como Escola de Aprendizes e Artífices (EAA), subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Foi instalada na Campina do Derby, no antigo Mercado Coelho Cintra, onde hoje fica localizado o Quartel do Derby e ofertava os cursos de carpintaria, alfaiataria, desenho, mecânica e marcenaria (IFPE, 2023).

Em 1923 a EAA passou a funcionar na Rua da Aurora, no espaço do antigo Ginásio Pernambucano, onde permaneceu até o ano de 1933, quando ganhou a sede própria na Rua Henrique Dias, onde atualmente funciona a Fundação Joaquim Nabuco (IFPE, 2023). A Instituição permaneceu nesse endereço até 1983, tendo passado pelas mudanças de EAA para Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE).

Devido a enchente de 1975, que atingiu a Instituição, foi demandada a construção do atual prédio do IFPE na Avenida Professor Luiz Freire, no bairro do Curado. A inauguração do prédio ocorreu em 17 de maio de 1983, sendo transferidas para ele as instalações da ETFPE (IFPE, 2023). Com o processo de reforma da educação profissional técnica de nível médio na década de 1990, a Escola Técnica Federal de Pernambuco passou por processos de mudanças estruturais e expansões.

Em 1999, houve a transformação de ETFPE para Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CCFET-PE) por meio do Decreto de 18 de janeiro de 1999, conforme dispunha a Lei nº 8.948/94 (Brasil, 1999). Com a transformação em CEFET, a Instituição passou a atuar na Educação Superior com a formação de tecnólogos, passando a atender além de estudantes em cursos técnicos de nível médio.

Quanto à expansão do território de atuação, em 1983 foi criado o *Campus* Avançado da ETFPE em Petrolina, que em 2001 foi transferido para o CEFET Petrolina (IFSertãoPE, 2022). Em 1993 entrou em funcionamento a Unidade Descentralizada (UNED) de Pesqueira, ofertando os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Edificações e Eletrotécnica (IFPE, 2023). A última UNED criada foi a de Ipojuca, que iniciou as atividades em 2007 (IFPE, 2017).

A partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-PE foi transformado em IFPE, incorporando as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão, que passaram a ser *Campus* do IFPE. Além dos Campi Agrícolas, as UNEDs também passaram a ser *Campus*.

A transformação do CECEFRT-PE em IFPE ocorreu no contexto das mudanças e acréscimos de objetivos prioritários da Rede Federal, que ocorreram em 2008. Essa transformação marcou a transição do foco no atendimento exclusivo às demandas econômicas para a priorização das demandas sociais de formação integral dos cidadãos. O compromisso com um projeto de transformação social, além do atendimento às necessidades econômicas, está consolidado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE. Este documento é renovado em ciclos de quatro anos e, no PDI 2022-2026, a Instituição reafirma sua missão de promover uma formação integral, inclusiva e comprometida com a cidadania (IFPE, 2022).

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, p. 57, 2022).

Atualmente, o IFPE possui 16 campi e oferece Educação a Distância (EAD) com 19 polos. A instituição conta com 237 cursos nas modalidades técnica integrada, concomitante, Proeja, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), além de cursos de graduação e pós-graduação Lato e Stricto Sensu, totalizando 25.072 matrículas no ano de 2022 (PNP, 2022).

3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS NO IFPE

Antes da implementação da Política de Reserva de Vagas por força da Lei nº 12.711/2012, a instituição já havia vivenciado outras políticas de reserva de vagas em unidades que foram integradas para formar o IFPE (Brasil, 2012). As primeiras unidades que aplicaram políticas de reserva de vagas foram as escolas agrícolas por força da Lei do Boi (Lei Federal nº 5.465/1968) que reservava vagas para agricultores ou filhos de agricultores em instituições federais de ensino superior e médio, sendo 50% das vagas para residentes na zona rural e 30% para os residentes na zona urbana (Brasil, 1968).

Além das escolas agrotécnicas, o CEFET/PE iniciou a prática de reservar vagas desde 2007 com a Resolução 39/2007 do Conselho Diretor da Instituição, na qual foi estabelecida a reserva de 50% das vagas dos cursos ofertados para estudantes de escolas públicas, não havendo recorte de raça ou renda (IFPE, 2007). Com a transformação do CEFET/PE em IFPE, novos atos normativos foram elaborados para atender a nova estrutura institucional, sendo criado em 2009 um sistema de cotas para os campi Recife, Ipojuca e Pesqueira 2009 por meio da Portaria 719, de 25 de agosto de 2009, que estabelecia a reserva 50% das vagas dos cursos ofertados nos campi, para estudantes oriundos de escolas públicas das redes estaduais ou municipais (IFPE, 2009).

Em 2010 foi criado o sistema de cotas para os Campi Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, conforme disposto na Resolução Consup nº 06, de 21 de junho de 2012 (IFPE, 2012). Foram reservadas 50% das vagas de todos os cursos ofertadas pelos Campi para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo exigido que os candidatos tivessem cursado todo o Ensino médio e os três últimos anos do ensino fundamental em escolas da Rede Pública Municipal ou Estadual para ingresso nos cursos sequenciais, que eram os cursos destinados a quem já concluiu o ensino médio, atualmente chamados de cursos subsequentes.

Dois anos mais tarde o Conselho Superior do IFPE (Consup) expediu a Resolução Consup nº 37, de 21 de maio de 2012, expandindo a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas em todos os cursos de todos os campi (IFPE, 2012a). Ainda em 2012 foi elaborada a Resolução Consup nº 51, de 16 de agosto de 2012, que tinha como meta a reserva de 25% das vagas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas (50% das vagas ofertadas), para estudantes

originários do campo para as vagas dos cursos dos campi agrícola (IFPE, 2012b).

A primeira ação institucional no sentido de atendimento à Lei nº 12.711/2012 foi a retificação dos Manuais dos Candidatos do Vestibular 2013 para cursos técnicos e superiores, regido pelo Edital nº 104, de 20 de setembro de 2012. Não foi encontrada a retificação do Edital na página da Comissão de Vestibulares e Concursos do IFPE (CVEST), havendo apenas a informação da retificação dos Manuais. O Edital definia a reserva de vagas de 50% para estudantes de escolas públicas e 25% das vagas da ampla concorrência para candidatos provenientes do campo que optassem por cursos de vocação agrícola, atendendo assim às resoluções do Consup vigentes naquele momento (IFPE, 2012b).

Com a retificação dos manuais, foi incluída a distribuição das vagas conforme previsto na Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), passando a distribuir os 50% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas por renda e por cor/raça. A distribuição adotava os critérios definidos na Lei nº 12.711/2012, tendo o Censo do IBGE de 2010 como referência na distribuição das vagas, sendo então, 62,40% para pessoas pretas, pardas ou indígenas e 37,60% para outras etnias, obtendo a seguinte distribuição das vagas, conforme apresentado no Quadro 2 (Brasil, 2012).

Quadro 2. Retificação da Distribuição das Vagas - Vestibular IFPE 2013.

Total de vagas por curso, turno e entrada oferecidas pelo IFPE				
X vagas				
Vagas para estudantes não cotistas X/2	Vagas para estudantes cotistas X/2			
	Vagas para estudantes com renda familiar bruta per capita \leq 1,5 SM X/4		Vagas para estudantes com renda familiar bruta per capita $>$ 1,5 SM X/4	
	Vagas para PPI 62,40% X/4	Vagas para outras etnias 37,60% X/4	Vagas para PPI 62,40% X/4	Vagas para outras etnias 37,60% X/4

X – Total de vagas por curso, turno e entrada oferecidas pelo IFPE PPI – pretos, pardos e indígenas 62,40% - Percentual obtido no último censo do IBGE da população de pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição (Pernambuco)

37,60% - Percentual obtido no último censo do IBGE da população de outras etnias da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição (Pernambuco)

Fonte: IFPE, 2013(b).

Nos cursos de vocação agrícola, 25% das vagas são reservadas para estudantes que comprovem ser agricultores ou filhos de agricultores. Essa comprovação deve ser feita por meio de uma declaração emitida por órgãos governamentais ou entidades da sociedade civil.

O primeiro regulamento institucional no sentido de atender a política de reserva de vagas estabelecida a partir da Lei nº 12.771/2012 ocorreu em 2013 por meio da Resolução nº 41/2013, que definiu uma reserva de vagas nos limites da referida lei (Brasil, 2012; 2013). A reserva de 50% das vagas definidas na Resolução abrangia todos os cursos de todos os níveis e modalidades ofertados nos processos de ingresso do IFPE. Além de utilizar a mesma reserva de vagas para estudantes originários do campo estabelecida na Resolução Consup nº 51/2012.

Art. 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, 2013).

A distribuição das vagas por renda, cor/raça e etnia oficializou o mesmo modelo de distribuição de vagas adotado nos Manuais dos Candidatos do Vestibular 2023, sendo uma ratificação do que foi adotado pelo Conselho Superior do IFPE e uma garantia da continuidade da adoção do modelo de distribuição das vagas. Também significou uma adoção imediata da Lei nº 12.711/2012, dispensando o processo de implementação gradual previsto no Art. 8º da Lei (Brasil, 2012).

O Quadro 3 apresenta de forma prática a distribuição de vagas adotadas no Vestibular 2014 para um curso técnico integrado do *Campus Recife*, realizado em 2013.

Quadro 3. Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, *Campus Recife*.

Curso Técnico Integrado em Edificações, manhã, <i>Campus Recife</i>. 40 vagas		
20	20 (Vagas para estudantes cotistas X/2)	
(Vagas para estudantes não	10 (Vagas para estudantes com renda familiar bruta per capita \leq 1,5 SM	10 (Vagas para estudantes com renda familiar bruta per capita $>$ 1,5 SM X/4)

cotistas X/2 - Ampla Concorrência)	X/4			
	7 (Vagas para PPI 62,40%, X/4)	3 (Vagas para outras etnias 37,60%, X/4)	7 (Vagas para PPI 62,40%, X/4)	3 (Vagas para outras etnias 37,60%, X/4)

Fonte: CNEST/IFPE (2013).

No vestibular 2017.2 foi incluída reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcDs) em atendimento às alterações feitas na Lei nº 12.771/2012 por meio da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2012; 2016). Com a inserção dessa reserva de vagas para pessoas com deficiência, o percentual reservado nos vestibulares para estudantes de escolas públicas (50%), passou a ser subdividido para incluir vagas para PcD, sem, contudo, alterar a quantidade total de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4. Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, *Campus Recife*.

Curso Técnico Integrado em Edificações, tarde, <i>Campus Recife</i>. 40 vagas								
20 Ampla Concorrência	20 (Vagas para estudantes cotistas X/2)							
	10 Renda ≤ 1,5 SM				10 Renda > 1,5 SM			
	5 PPI	2 PPIPcD	2 Outras Etnias	1 Outras Etnias PcD	5 PPI	2 PPIPcD	2 Outras Etnias	1 Outras Etnias PcD

Fonte: CNEST/IFPE (2013).

A formalização da inclusão de reserva de vagas para PcD, realizadas a partir do Vestibular 2017.2, foram formalizadas em documento Institucional no ano de 2019 com a Resolução 25/2019, homologada pela Resolução nº 33/2020. A referida resolução revogou a Resolução nº 41/2013 ratificando a reserva para PcD e ampliando o percentual geral das vagas reservadas de 50% para 60% das vagas oferecidas nos vestibulares do IFPE sem, contudo, alterar a quantidade de vagas

reservadas para pretos, pardos e indígenas (IFPE, 2019). Nesta Resolução foi mantida a reserva dos 25% das vagas da ampla concorrência para estudantes de escolas públicas advindos do campo para cursos de vocação agrícola, ficando a reserva total 70% de vagas em cursos de vocação agrícola.

Com a ampliação da reserva de vagas promovida pela Resolução 25/2019, as vagas acrescidas no grupo das reservas ficaram distribuídas apenas nos subgrupos de outras etnias, sendo mantida a quantidade de vagas reservadas para PPI, conforme pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5. Distribuição das vagas para curso técnico integrado em Edificação, *Campus Recife*.

Curso Técnico Integrado em Edificações, tarde, <i>Campus Recife</i>.								
40 vagas								
16 Ampla Concorrência	24 (Vagas para estudantes cotistas X/2)							
	10 Renda ≤ 1,5 SM				10 Renda > 1,5 SM			
	6 PPI	1 PPIPcD	4 Outras Etnias	1 Outras Etnias PcD	6 PPI	1 PPIPcD	4 Outras Etnias	1 Outras Etnias PcD

Fonte: CNEST/IFPE (2013).

Antes da criação do IFPE, as instituições que o formaram já haviam experimentado outras formas de reservas de vagas, sem recortes raciais. Somente com a homologação da Lei nº 12.711/2012 foi adotada a reserva de vagas que incluía questões raciais (Brasil, 2012). Observa-se também que a implementação e as alterações nas reservas de vagas não seguiram o fluxo habitual de regulamentação pelo Consup antes da implementação. As reservas de vagas, em atendimento à Lei nº 12.711/2012, foram incluídas diretamente no Manual do Candidato do Vestibular 2013.1 e só regulamentadas pelo Consup no primeiro semestre de 2013 (Brasil, 2012). O mesmo ocorreu com a inclusão da reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD).

Apesar da importância de a instituição ter atendido prontamente as leis relativas às reservas de vagas, a inclusão de alterações em políticas internas de distribuição de vagas sem a prévia aprovação do Consup pode fragilizar tais políticas. Isso ocorre,

especialmente, quando foi o pouco debate e o aprofundamento sobre os impactos e a necessidade de ações institucionais que possibilitassem um bom acompanhamento dos estudantes ingressantes nas vagas reservadas, promovendo sua permanência e conclusão dos cursos.

3.4. FLUXO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO *CAMPUS* RECIFE NO PERÍODO DE 2013.2 A 2019.2

Avaliar o fluxo acadêmico de estudantes dos cursos técnicos integrados do IFPE, *Campus* Recife, é fundamental para identificar os índices de conclusão, retenção e evasão, permitindo entender se há diferenças na situação acadêmica entre grupos de estudantes, com base no tipo de cota, ampla concorrência e sexo. Os dados utilizados neste levantamento foram obtidos do Q-Acadêmico e abrangem o período de 2013.2, que marca o início da implantação da Resolução Consup nº 41/2013, até 2019.2, período em que os estudantes deveriam concluir o ciclo do curso até o final do ano de 2023.

Durante o período analisado, o *Campus* Recife teve um total de 3.678 estudantes nos cursos técnicos integrados. Dentre esse total, 1.347 não apresentavam informações sobre o tipo de reserva de vagas, o que pode ter ocorrido devido a erros ou ao não preenchimento no momento da matrícula. Assim, restaram 2.331 estudantes, distribuídos em grupos de acordo com o tipo de vaga em que ingressaram nos cursos. O estudo concentrou-se, portanto, nesses 2.331 estudantes, que estavam agrupados conforme ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6. Estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife* que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2.

Cota	Total	Total (%)
Aluno de escola pública com renda \leq 1,5 SM por pessoa	246	10,55%
Aluno de escola pública com renda \leq 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	564	24,20%
Aluno de escola pública com renda $>$ 1,5 SM por pessoa	337	14,46%
Aluno de escola pública com renda $>$ 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	229	9,82 %
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda \leq 1,5 SM por pessoa	2	0,09%
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda \leq 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	5	0,21%
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda $>$ 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	2	0,09%
Ampla concorrência	946	40,58%
Total	2331	100%

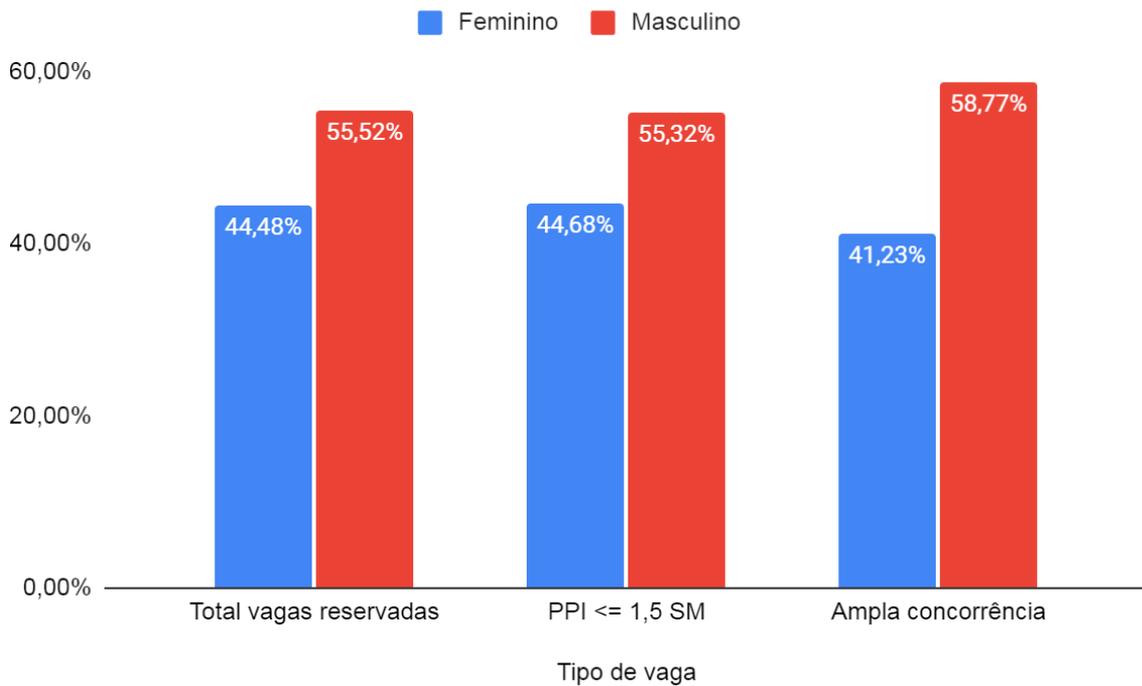
Legenda: SM = Salário-mínimo.

Fonte: O autor (2024) com base nos dados oficiais do IFPE *campus Recife*.

Dentre as vagas reservadas, é possível notar no Quadro 6 que o grupo de estudantes Pretos, Pardos e Indígenas, com Renda \leq 1,5 SM, é o que apresenta a maior participação dentre os grupos das reservas de vagas, ficando os grupos de pessoas com deficiência com as menores participações.

Ao observar as ocupações das vagas por sexo (Figura 5), tanto as reservadas quanto as de ampla concorrência, verificam-se uma maior presença masculina em todos os segmentos, sendo 56,8% de pessoas do sexo masculino e 43,2% de pessoas do sexo feminino. Quando comparado especificamente o público da ampla concorrência, o total de estudantes das vagas reservadas e ao de estudantes pretos, pardos e indígenas com renda per capita menor ou igual a 1,5 salários-mínimos (PPI \leq 1,5 SM), observa-se que a diferença entre de estudantes por sexo é menor dentro das vagas reservadas, não havendo grandes disparidades quando comparado o total de vagas reservadas ao grupo PPI \leq 1,5 SM e o total de ocupações das vagas reservadas.

Figura 5. Estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife por ampla concorrência, total de vagas reservadas e PPI \leq 1,5 SM de 2013.2 a 2019.2.



Fonte: O autor (2024).

Apesar da persistência da elevada disparidade entre estudantes do sexo masculino e feminino em todos os grupos apresentados na Figura 5, é possível notar que tanto no total de vagas reservadas, quanto no grupo PPI \leq 1,5 SM, a diferença é menor. Isso demonstra que estudantes do sexo feminino, que estudaram o Ensino Fundamental em escolas públicas procuram mais por cursos técnicos integrados do *Campus* Recife que estudantes do sexo feminino que estudaram em escolas particulares.

Após levantar a composição geral das turmas que ingressaram nos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife no período de 2013.2 a 2019.2, levantou-se às situações de matrículas dos estudantes, a fim de identificar os índices de conclusão, evasão e retenção. Foi observado que os estudantes aparecem agrupados em dez tipos de situações.

Essa variedade de situações de matrícula mostra, na verdade, três tipos distintos: estudantes que saíram do curso sem efetivamente concluir, estudantes com vínculo ativo e estudantes que concluíram o curso. Assim, é possível agrupar as situações dos estudantes conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7. Agrupamento dos tipos de matrículas.

Grupo	Situação
Saiu sem concluir	1. abandono/evasão; 2. cancelamento compulsório; 3. cancelamento voluntário; 4. jubilado; transferido externo;
Em curso	5. concludente; 6. estagiário (concludente); 7. matriculado; trancado;
Concluiu	concluído.

Fonte: O autor (2024) com base nos dados do Q-Acadêmico.

Ao agrupar e somar os quantitativos de estudantes em cada situação, obtemos um panorama geral da situação acadêmica de cada grupo. Fica evidente o alto índice de saída sem conclusão, conforme demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8. Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife* que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2.

Cota	Saíram sem concluir	Saíram sem concluir (%)	Em curso	Em curso (%)	Concluíram	Concluíram (%)	Total
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa	179	72,76%	41	16,67%	26	10,57%	246
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	418	74,11%	85	15,07%	61	10,82%	564
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa	246	73,00%	31	9,20%	60	17,80%	337
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado	176	76,86%	29	12,66%	24	10,48%	229

preto, pardo ou indígena							
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	4	80,00%	1	20,00%	0	0,00%	5
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
Ampla concorrência	432	45,67%	236	24,95%	278	29,39%	946

Fonte: O autor (2024) bom base dos dados do Q-acadêmico.

De uma forma geral, o índice de conclusão no período é muito baixo, sendo razoavelmente maior para os estudantes da ampla concorrência (29,39%). Em contrapartida, a maioria dos grupos das vagas reservadas apresenta índices de conclusão abaixo de 18%, com os grupos de pessoas com deficiência não registrando nenhuma conclusão.

Ao agrupar os estudantes por sexo (Quadro 9), é possível observar que os índices de conclusão das pessoas do sexo feminino são maiores em quase todos os grupos, assim como os índices de saída sem conclusão são consideravelmente menores para todos os grupos. Destaca-se que as mulheres, apesar de serem minoria do grupo de estudantes dos cursos técnicos integrados do IFPE, *Campus Recife*, evadem menos e têm maior índice de conclusão.

Quadro 9. Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife* que apresenta classificação por tipo de reserva de vagas de 2013.2 a 2019.2.

Reserva de vagas Feminino	Saíram sem concluir	Saíram sem concluir (%)	Em curso	Em curso (%)	Concluíram	Concluíram (%)	Total
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa	72	69,23%	23	22,12%	9	8,65%	104
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	180	71,43%	39	15,48%	33	13,10%	252
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa	101	69,18%	15	10,27%	30	20,55%	146
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	81	72,97%	15	13,51%	15	13,51%	111
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Ampla concorrência	158	40,51%	96	24,62%	136	34,87%	390

Reserva de vagas Masculino	Saíram sem concluir	Saíram sem concluir (%)	Em curso	Em curso (%)	Concluíram	Concluíram (%)	Total
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa	107	75,35%	18	12,68%	17	11,97%	142

Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	238	76,28%	46	14,74%	28	8,97%	312
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa	145	75,92%	16	8,38%	30	15,71%	191
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	95	80,51%	14	11,86%	9	7,63%	118
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	3	75,00%	1	25,00%	0	0,00%	4
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Ampla concorrência	274	49,28%	140	25,18%	142	25,54%	556

Fonte: O autor (2024) bom base dos dados do Q-acadêmico.

Esses dados revelam disparidades entre os grupos de estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife*, tanto em termos de conclusão quanto de saídas sem conclusão. Essas diferenças também são evidentes entre os estudantes que estão com matrículas ativas, mas que já deveriam ter concluído os cursos, sendo classificados como estudantes retidos. É necessário investigar e compreender essas

disparidades nas subjetividades dos estudantes de cada grupo, incluindo análises por sexo.

Mesmo que todas as situações de saída sem conclusão sejam consideradas elevadas para todos os grupos, é essencial notar a significativa disparidade entre os estudantes que ingressaram em vagas reservadas e aqueles da ampla concorrência. Outro dado que deve ser considerado com muita atenção é o fato de os estudantes com deficiência de ambos os sexos, mesmo sendo poucos, não terem concluído o curso, ficando a maioria em situação de saída sem conclusão. É importante destacar que, apesar de o grupo de estudantes da ampla concorrência representar 40% do total de estudantes dos cursos em estudo, apresenta um índice de conclusão de 29,39%, enquanto o grupo de estudantes que ingressaram por vagas reservadas tem um índice de apenas 12,35%.

Ao observar a grande disparidade nos índices de conclusão dos grupos de estudantes da ampla concorrência e das vagas reservadas, fica evidente que, apesar do grupo da reserva de vagas ser maioria, condizente com a política de reserva de vagas do IFPE, a conclusão de estudantes da ampla concorrência é significativamente menor. Esse dado apresenta a necessidade de promover ações institucionais que compreendam os motivos da baixa conclusão, a fim de evitar a retenção e evasão. Considerando a baixa conclusão de estudantes da reserva de vagas, na qual a maioria das vagas é reservada para estudantes pretos, pardos e indígenas, surge a necessidade de investigar como essa disparidade se dá quando são observadas as situações acadêmicas por cor/raça, visto que a política de reserva de vagas tem a categoria cor/raça como uma das principais para fins de distribuição das vagas.

3.5 FLUXO ACADÊMICO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO *CAMPUS* RECIFE POR COR/RAÇA, NO PERÍODO DE 2013.2 A 2019.2.

Ao levantar os dados dos grupos de estudantes por cor/raça no período de 2013.2 a 2019.2, observa-se, inicialmente, que 1347 estudantes não estão dentro de nenhum grupo de vagas. Optou-se por não considerar esses estudantes por não poder precisar se são estudantes distribuídos na ampla concorrência ou em vagas reservadas. Além desses, também foram observados que dentre os agrupamentos por cor/raça, há dois grupos que aparecem como "não dispõem de informação" (483

estudantes) e "não quiseram declarar cor/raça" (14 estudantes), esses grupos também foram retirados da contagem, obtendo-se a distribuição apresentada no Quadro 10.

Quadro 10. Distribuição de estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife* por cor/raça que ingressaram no período de 2013.2 a 2019.2.

Cota	AM	AM%	BR	BR%	IND	IND%	PAR	PAR%	PRE	PRE%	Total
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa	9	4,97%	86	47,51%		0,00%	69	38,12%	17	9,39%	181
Aluno de escola pública com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	3	0,68%	10	2,26%	2	0,45%	331	74,72%	97	21,90%	443
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa	4	2,70%	55	37,16%	1	0,68%	68	45,95%	20	13,51%	148
Aluno de escola pública com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena	1	0,66%	7	4,61%	1	0,66%	118	77,63%	25	16,45%	152
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa		0,00%		0,00%		0,00%	2	100,00%		0,00%	2
Aluno de escola pública, com deficiência e com renda <= 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena		0,00%	1	25,00%		0,00%	2	50,00%	1	25,00%	4

Aluno de escola pública, com deficiência e com renda > 1,5 SM por pessoa, autodeclarado preto, pardo ou indígena		0,00%		0,00%		0,00%	2	100,00%		0,00%	2
Ampla concorrência	15	1,66%	416	46,12%	3	0,33%	404	44,79%	64	7,10%	902
Total Geral	32	1,74%	575	31,35%	7	0,38%	996	54,31%	224	12,21%	1834

Legenda: AM - Amarela; BRA - Branca; IND - Indígena; PAR - Parda; PRE - Preta

Fonte: O autor (2024) bom base dos dados do Q-acadêmico.

No Quadro 10, é possível observar que as pessoas pardas são maioria em quase todos os grupos, exceto no grupo de estudantes de escolas públicas com renda per capita inferior ou igual a 1,5 SM, onde a maioria (47,51%) é composta por pessoas brancas, e no grupo da ampla concorrência, que conta com a participação de 46,12% de pessoas brancas.

As pessoas pretas são o terceiro grupo mais representativo, destacando-se nos grupos de estudantes de escola pública com deficiência e com renda per capita inferior ou igual a 1,5 SM, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (25%). No entanto, esse grupo possui uma pequena expressão numérica entre todas as categorias. O segundo grupo com maior representatividade entre as pessoas pretas é formado pelos estudantes de escola pública com renda per capita inferior ou igual a 1,5 SM, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, onde as pessoas pretas correspondem a 21,90%, totalizando 97 estudantes em um grupo de 443. Este é também o grupo, entre os que possuem mais de 200 estudantes, que apresenta a maior participação de pessoas pardas, com uma contribuição de 74,72%.

Um dado importante a ser considerado é a presença de pessoas brancas e amarelas nos grupos de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, onde foram identificados 22 estudantes autodeclarados como brancos ou amarelos. A identificação de pessoas brancas na amostra ressalta a fragilidade da metodologia utilizada para que candidatos e candidatas negras concorressem às vagas reservadas, que era feita exclusivamente por meio da autodeclaração no momento do preenchimento do formulário de inscrição, até o processo de ingresso para o semestre letivo 2022.1.

A partir do processo de 2022.1, foi implementada a heteroidentificação como complemento às autodeclarações de pessoas negras, conforme a Resolução nº 106, de 3 de novembro de 2021, aprovada pelo Conselho Superior do IFPE (IFPE, 2021). O procedimento de heteroidentificação é conduzido por uma comissão específica, que deve ser composta por pessoas que tenham experiência acadêmica ou em participação de movimentos sociais relacionados ao combate ao racismo.

É importante comparar os dados que apresentam a presença de pessoas brancas e amarelas em vagas reservadas para pessoas pretas, pardas e indígenas do período analisado no estudo com os dos processos de ingresso a partir do semestre 2022.1, quando foi implementada a heteroidentificação. Isso permitirá avaliar se a aplicação da heteroidentificação foi eficaz para evitar o ingresso de pessoas autodeclaradas brancas em vagas reservadas para pessoas pretas, pardas e indígenas.

Considerando o grupo com a maior quantidade numérica de pessoas pretas, pardas e indígenas, com renda per capita inferior ou igual a 1,5 SM, podemos observar o panorama do fluxo acadêmico desse grupo no Quadro 11, que também apresenta o fluxo desse grupo por cor/raça e sexo.

Quadro 11. Situação de matrícula de estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Recife*, que ingressaram nas vagas reservadas para PPI \leq 1,5 SM no período de 2013.2 a 2019.2.

Sexo	Cor/raça	Saiu sem concluir	Saiu sem concluir (%)	Em curso	Em curso (%)	Concluiu o curso	Concluiu o curso (%)	Total Geral
Feminino	Amarela	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
	Branca	1	33,33%	0	0,00%	2	66,67%	3
	Indígena	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
	Parda	102	68,92%	24	16,22%	22	14,86%	148
	Preta	37	80,43%	7	15,22%	2	4,35%	46
	Total	141	70,85%	31	15,58%	26	13,07%	199
Masculino	Amarela	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
	Branca	4	57,14%	2	28,57%	1	14,29%	7
	Indígena	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
	Parda	134	73,22%	33	18,03%	16	8,74%	183
	Preta	38	74,51%	8	15,69%	5	9,80%	51
	Total	180	73,47%	43	17,55%	22	8,98%	245

Fonte: O autor (2024) bom base dos dados do Q-acadêmico.

No Quadro 11, observa-se a presença de pessoas amarelas e brancas, o que pode ser resultado de irregularidades ou equívocos dos estudantes ao preencherem suas autodeclarações nos formulários do Sistema Acadêmico (Q-Acadêmico). Devido à impossibilidade de precisar esses dados, optou-se por desconsiderá-los para fins de análise, restando apenas os dados de estudantes pretos, pardos e indígenas.

Dentre os grupos de estudantes específicos, os indígenas aparecem com apenas dois estudantes do sexo masculino, ambos tendo abandonado o curso sem concluir. Este dado merece aprofundamento para identificar os motivos da baixa procura de estudantes indígenas e as razões para a não conclusão dos cursos por esses alunos.

Entre as pessoas pardas, as estudantes do sexo feminino abandonam o curso com menos frequência e apresentam um percentual de conclusão 6% superior ao dos estudantes do sexo masculino. Já no grupo de pessoas pretas, a situação se inverte, com as estudantes pretas apresentando um percentual de saída sem conclusão maior do que o dos estudantes pretos, além de um percentual de conclusão de apenas 4,35%, comparado a 9,80% dos estudantes pretos.

Como já exposto anteriormente, os índices de conclusão de estudantes nos cursos técnicos integrados do *Campus Recife* são muito baixos, sendo ainda mais críticos para aqueles que ingressaram nas vagas reservadas. Contudo, entre todos os grupos de vagas, as estudantes pretas apresentam os menores índices de conclusão. É necessário um aprofundamento nas pesquisas para compreender os motivos dessa tão baixa taxa de conclusão. Somente a partir da identificação desses motivos será possível desenvolver estratégias que favoreçam a conclusão dos cursos. Tais pesquisas devem ser realizadas com os devidos recortes de raça e sexo, dada as disparidades observadas neste levantamento.

4 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS E NEGRAS, NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPE CAMPUS RECIFE

O estudo das trajetórias é um importante instrumento para avaliar a política de reserva de vagas, principalmente pelo potencial de identificar como essa política contribui para a inclusão de estudantes negros e negras (Vasconcelos, 2020). Além

de compreender as contribuições sobre a vida dos estudantes, essa investigação colabora para o aperfeiçoamento das ações afirmativas institucionais (Vasconcelos, 2020; Felicetti; Cabrera, 2017).

A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com levantamento documental e pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas. O levantamento documental utilizou dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do Sistema Acadêmico do IFPE (Q-Acadêmico). As entrevistas foram realizadas com estudantes egressos dos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife que ingressaram nas vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos, e que se autodeclararam pretos no momento da inscrição no processo seletivo para ingresso no IFPE, nos vestibulares realizados entre 2013.2 e 2016.1.

A coleta de dados na PNP teve como objetivo verificar a distribuição das matrículas nos cursos técnicos integrados do IFPE, visando identificar o *campus* com o maior número de estudantes matriculados. Em relação à coleta realizada no Q-Acadêmico, buscou-se obter dados sobre ingresso, conclusão e evasão dos estudantes que ingressaram nos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife no período de 2013.2 a 2016.1, destacando que esse *campus* possui o maior número de matrículas do IFPE.

A escolha por considerar esse intervalo (2013.2 a 2016.1) visou abranger o início da implementação da política de reserva de vagas do IFPE (2013.2), regulada pela Resolução nº 41/2012, e o período de ingresso (2016.1), que possibilitaria a conclusão em 2019.2, um semestre anterior ao início da pandemia de coronavírus. Procurou-se evitar a inclusão do período de excepcionalidade provocado pela pandemia nos casos de estudantes que estariam dentro do ciclo regular dos cursos. Essa escolha também teve o intuito de dialogar com estudantes que concluíram os cursos há pelo menos quatro anos, permitindo a avaliação de um período de maturidade acadêmica e profissional após a saída do IFPE.

A extração dos dados acadêmicos foi realizada por ano e semestre de ingresso nos cursos técnicos integrados do *Campus* Recife, abrangendo os períodos de 2013.2, 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2 e 2016.1. Cada extração incluiu informações dos estudantes, como nome, curso, turno, ano de ingresso, situação de matrícula, sexo e cor/raça.

A pesquisa de campo foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes pretos e pretas, egressos ou evadidos dos cursos técnicos integrados, que ingressaram no *Campus Recife* entre 2013.2 e 2016.2. Por envolver seres humanos, o projeto passou pela análise do Comitê de Ética, conforme estabelecido pela Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde, que determina diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa de campo teve início após a aprovação do Comitê de Ética.

A metodologia adotada para a análise das entrevistas seguiu a Análise de Conteúdo, conforme referenciado por Bardin (2021). Essa metodologia é adequada para analisar as informações obtidas nas entrevistas, pois permite sistematizar e avaliar não apenas o conteúdo explícito das respostas, mas também os aspectos implícitos e não ditos, essenciais para uma avaliação completa dos resultados das entrevistas.

Por ser flexível e adaptável, essa abordagem metodológica mostrou-se apropriada para conduzir uma pesquisa predominantemente qualitativa, com o objetivo de explorar as trajetórias de estudantes pretos e pretas formados ou evadidos de cursos técnicos integrados. O foco foi compreender as contribuições da política de reserva de vagas para suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

4.1 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

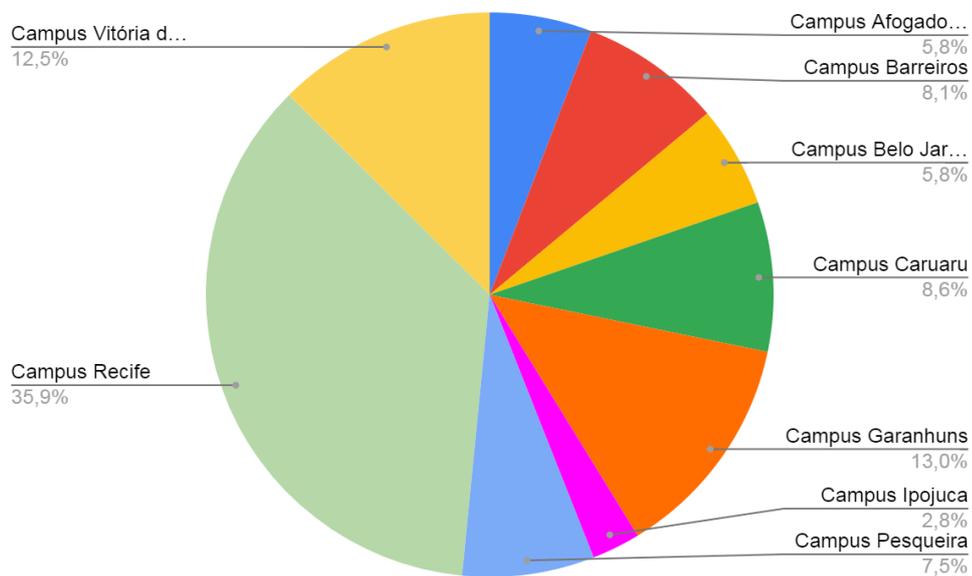
Na definição do público que participaria do estudo, inicialmente considerou-se trabalhar apenas com estudantes formados, também conhecidos como egressos, visando avaliar suas inserções no mercado de trabalho como diplomados e a continuidade dos estudos em nível superior. No entanto, reconhecendo a importância de abordar também o fenômeno da evasão ao analisar os efeitos da política de reserva de vagas, optou-se por incluir esse grupo entre os participantes da pesquisa.

A definição de estudantes formados e evadidos segue o que estabelece o Glossário de Termos e Expressões para a RFEPCT, conforme consta no anexo I da Portaria MEC nº 146/2021 (Brasil, 2021). Esse documento definiu os conceitos e estabeleceu critérios para uso na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e para o cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento define formados como “alunos que concluíram com êxito todos os componentes curriculares de um curso no ano de referência,

fazendo jus ao diploma ou certificado” e evadidos como “alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso”.

O levantamento da população foi realizado com base na definição do *campus* onde a pesquisa seria desenvolvida, utilizando os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que centraliza diversas informações da Rede Federal de Educação. Foram aplicados filtros de “Instituição” e “Tipo de Oferta” na seção “Curso, matrícula e oferta”, resultando nos dados utilizados para elaborar a Figura 6.

Figura 6. Matrículas em cursos técnicos integrados no IFPE em 2021.



Fonte: PNP (2022).

A partir dos dados obtidos do PNP 2022, com ano base em 2021, conforme apresentados na Figura 6, verificou-se que o IFPE registrou um total de 6.614 matrículas nos cursos técnicos integrados. Destas, o *Campus Recife* foi responsável por 35% do total de matrículas nessa modalidade de curso, o que corresponde a 2.317 estudantes. Devido ao significativo número de alunos, o *Campus Recife* foi selecionado como unidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao pesquisar no Q-Acadêmico os dados dos estudantes que ingressaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Recife*, no período de 2013.1 a 2016.1, observou-se um total de 152 matrículas de estudantes que ingressaram por cotas na reserva para pretos, pardos e indígenas, com uma distribuição de autodeclaração conforme consta no Quadro 12.

Quadro 12. Distribuição de autodeclaração de raça de estudantes PPI com renda per capita menor ou igual a 1,5 Salários-mínimos no período de 2013.2 - 2016.1.

Estudantes PPI <=1,5sm	
Sem informação	113
Branca	3
Parda	27
Preta	9

Fonte: O autor (2024) bom base nos dados do Q-Acadêmico.

Inicialmente, observa-se a carência de informações sobre raça no período levantado, o que dificulta uma análise aprofundada sobre a composição racial das turmas no período. Observa-se, contudo, que do total de estudantes que ingressaram nas vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas, com renda menor ou igual a um salário-mínimo e meio, três se autodeclararam brancos/as no Q-Acadêmico, o que é incoerente com a vaga pela qual ingressaram no IFPE.

Analisando especificamente o grupo dos nove estudantes que se autodeclararam pretos (Quadro 13), verifica-se que oito são do sexo masculino e apenas uma é do sexo feminino. A partir desses dados, é possível observar a desproporção de mulheres autodeclaradas pretas no período levantado, o que indica uma baixa presença feminina preta nos cursos técnicos integrados do IFPE.

Quadro 13. Estudantes pretos/as com renda per capita de até 1,5 Salários-mínimos, que ingressaram no período de 2013.1 a 2016.1 - *Campus Recife*.

Curso	Período letivo	Turno	Sexo	Situação de Matrícula
Eletrotécnica	2013/2	Matutino	M	cancelamento voluntário
Saneamento	2013/2	Matutino	M	abandono/evasão
Edificações	2013/2	Vespertino	M	abandono/evasão
Saneamento	2014/1	Vespertino	M	abandono/evasão
Saneamento	2014/1	Vespertino	M	abandono/evasão
Eletrotécnica	2015/2	Vespertino	F	abandono/evasão
Eletrotécnica	2015/2	Vespertino	M	jubilado
Mecânica	2016/1	Matutino	M	concluído
Mecânica	2016/1	Matutino	M	abandono/evasão

Fonte: O autor (2024) bom base nos dados do Q-Acadêmico.

Outro ponto importante a considerar nestes dados é o baixo índice de conclusão dos cursos. Conforme pode ser observado, apenas um dos nove estudantes concluiu o curso. Os outros não concluíram os cursos, estando nas situações de evadidos (6), jubilado (1) ou cancelamento voluntário (1). Esses dados levantam a necessidade de investigação mais profunda para entender o cenário global e atual das conclusões e evasões, a fim de tomar medidas que previnam a evasão e promovam a retenção.

Considerando a baixa quantidade de estudantes autodeclarados pretos no período levantado, optou-se por convidar todos para participar da entrevista. Os convites foram enviados por e-mail e reiterados por telefone, obtendo-se apenas três aceites. Todos os três estudantes que concordaram em participar da entrevista ingressaram no IFPE no início da implementação da política de reserva de vagas do IFPE, dois em 2013.2 e um em 2014.1, e constam no Q-Acadêmico como estudantes evadidos.

4.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com três estudantes que ingressaram no IFPE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo dois do curso Técnico em Saneamento e um do curso Técnico em Edificações. A princípio, pretendia-se ter uma distribuição equitativa entre estudantes do sexo masculino e feminino; no entanto, havia apenas uma estudante autodeclarada preta no período estudado, e ela optou por não participar da entrevista. Assim, os três estudantes entrevistados são do sexo masculino.

É importante destacar o quanto a interseccionalidade do racismo afeta as mulheres pretas nos diversos espaços da sociedade, incluindo as instituições de ensino. A tentativa de obter uma distribuição equitativa de entrevistados por gênero não se concretizou devido à pequena quantidade de mulheres pretas no período levantado. Conforme dados do sistema acadêmico, são elas quem mais abandonam os cursos sem concluir e, conseqüentemente, apresentam os menores índices de conclusão.

A metodologia utilizada foi a de entrevista semiestruturada, na qual se buscou obter informações sobre categorias pré-definidas, sem, contudo, limitar o diálogo com os entrevistados. A categorização das questões abordadas na entrevista segue

as orientações de Bardin (2021), servindo como guia para orientar a entrevista e facilitar a análise. O diálogo com os estudantes seguiu o fluxo de suas falas, sendo posteriormente relacionado às respectivas categorias. As categorias utilizadas nas entrevistas foram as seguintes:

1. Motivação para o ingresso no IFPE
2. Vida acadêmica
3. Trajetória da vida profissional
4. Política de reserva de vagas
5. Questão racial e trajetória acadêmica

As entrevistas ocorreram individualmente nas dependências do IFPE. Foi solicitada aos entrevistados autorização para gravar as entrevistas, bem como apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, após leitura, foi assinado pelos estudantes.

4.2.1 Caracterização dos estudantes participantes

Todas as entrevistas começaram com um diálogo focado em conhecer melhor os estudantes, abordando questões sobre a estrutura familiar, especialmente em relação à renda, nível de escolaridade e ocupação dos pais. Esses dados foram essenciais para aprofundar o diálogo ao longo das entrevistas. A seguir, apresenta-se uma descrição sucinta do perfil levantado dos estudantes.

4.2.1.1 Estudante 1

O Estudante 1(E1) se declara como pessoa preta e ingressou no Curso Técnico Integrado em Saneamento em 2014.1, nas vagas reservadas. Filho de pais negros, o pai concluiu o Ensino Médio e atualmente é eletricitista predial e técnico em refrigeração. A mãe estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e trabalha como zeladora e diarista. O estudante evadiu do curso em 2017, aproximadamente um ano antes do período previsto para concluir o curso, que tem duração de quatro anos. Ele fez o supletivo estadual para concluir o Ensino Médio. Atualmente, mora sozinho na casa que comprou e trabalha como gerente de uma ótica.

4.2.1.2 Estudante 2

O Estudante 2 (E2) também se declara pessoa preta e ingressou no Curso Técnico Integrado em Edificações em 2013.2, primeiro vestibular do IFPE com aplicação da política de reserva de vagas da Resolução nº 41/2013. Filho de pais negros, o pai estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e trabalhava fazendo bicos na época em que o estudante ingressou no IFPE. A mãe concluiu o Ensino Médio e trabalhava como diarista. O estudante evadiu do curso em 2017, aproximadamente no ano em que deveria concluir o curso. Ele utilizou a nota do ENEM para concluir o Ensino Médio. Está concluindo o curso de medicina em uma universidade pública federal, no qual também ingressou nas vagas reservadas para estudantes negros. Mora em uma casa alugada, e divide o aluguel com colegas da universidade.

4.2.1.3 Estudante 3

O Estudante 3 (E3) se reconhece como pessoa preta e ingressou no Curso Técnico Integrado em Saneamento em 2013.2, também no primeiro vestibular do IFPE. Filho de pais negros, o pai conseguiu concluir o Ensino Médio há uns 5 ou 7 anos, depois de aposentado, por meio do programa "Travessia" da Prefeitura do Recife. A mãe havia concluído o Ensino Médio quando o estudante ingressou no IFPE e trabalhava em um salão de beleza. O estudante evadiu do curso em 2017, no ano em que deveria concluir o curso. Ele utilizou a nota do ENEM para concluir o Ensino Médio. Atualmente, mora com o pai e está concluindo o Bacharelado em Direito em uma universidade privada, na qual ingressou nas vagas reservadas para estudantes negros.

4.2.2 Resultado das Entrevistas

As entrevistas foram transcritas para facilitar a análise dos dados e destacar as principais falas dos estudantes, conforme recomendado por Bardin (2021). De acordo com Bardin (2021), foi realizada a decifração estrutural das entrevistas, por meio da análise individualizada das falas dos entrevistados e da alocação dos conteúdos nas devidas categorias. A partir dessa análise, foi possível agrupar as falas nas categorias citadas, obtendo os resultados apresentados a seguir.

4.2.2.1 Motivação para o Ingresso no IFPE

As escolhas dos entrevistados pelos cursos no IFPE foram motivadas por questões pessoais de preferência por determinada área, como relatam os estudantes 1 e 2. Contudo, tais escolhas não estavam direcionadas especificamente para a atuação profissional como técnicos, mas sim para o interesse em se preparar para o ingresso em cursos de graduação. Isso pode ser evidenciado na fala do estudante 2, que destaca: "Falei então, vou fazer o IF para fazer edificações e ver se eu gosto, vai ser um pré federal." Essa declaração denota a compreensão dos estudantes de que a formação diferenciada que deveriam almejar era a formação de nível superior, não se restringindo aos cursos técnicos de nível médio. Tal compreensão encontra respaldo nos dados da pesquisa do IBGE (2022), que mostram que o rendimento é diretamente proporcional ao nível de escolaridade da pessoa.

Quanto aos agentes incentivadores que motivaram os estudantes a ingressarem nos cursos técnicos no IFPE, apenas o estudante 3 teve a mãe como motivadora direta. Os outros entrevistados despertaram para a possibilidade de ingresso nos cursos técnicos por meio de agentes de cursinhos, tanto cursinhos promovidos por ONGs (E1) quanto cursinhos pagos (E2). No entanto, nos casos dos entrevistados 2 e 3, as mães são citadas como importantes incentivadoras e promotoras da formação.

[...] foi quando eu entrei lá... foi através da ONG que eu consegui entrar aqui. Porque a escola nem dizia que eles tinham...Eu nem sabia que existia IF. Nem sabia que existia... (E1).

[...] Aí até um dia que um cursinho bem famoso...foi lá na escola falar que tinha o Instituto Federal, que até então eu não conhecia o Instituto Federal. E aí esse cursinho foi lá num dia e falou, fez uma apresentação lá, mostrou o IF, mostrou como era o formado do IF (E2).

É possível observar também que as mães foram citadas como maiores influenciadoras dos filhos por uma continuidade na formação, promovendo formações complementares em cursinho preparatórios, são as mães que concluíram o Ensino Médio, o que está condizente com os dados que relacionam diretamente o tempo de escolarização dos pais à escolarização dos filhos.

Então, minha mãe trabalhava e pagava meu cunhinho esses 60 reais com o

dinheiro que ela ia pro lavar roupa extra de uma família lavando roupa da família, além do que ela já trabalhava como um diarista, né? (E2).

Na verdade, quem induziu toda minha trajetória acadêmica foi minha mãe. Minha tia e uma irmã da minha mãe tinham passado por aqui, IFPE, há alguns anos, aí minha mãe me induziu a cursinhos. Passei dois anos fazendo cursinho, passei dois anos fazendo preparatório para conseguir passar aqui (E3).

As famílias se revelam como importantes incentivadoras da formação dos participantes da pesquisa, destacando-se o papel das mães, especialmente nos casos dos estudantes 2 e 3. Elas buscam estratégias de incentivo e financiamento de cursos preparatórios para o IFPE, visando a continuidade dos estudos e proporcionando aos filhos a possibilidade de alcançar uma melhor qualidade de vida.

Diferentemente dos estudantes 2 e 3, que mencionaram mais frequentemente as mães ao falar sobre como a família percebeu o ingresso no IFPE, o estudante 1 fez maior referência ao pai, que é eletricista predial e técnico em refrigeração. Este estudante citou que, apesar de preferir que o curso escolhido fosse de refrigeração, ficou muito feliz com o ingresso. É importante ressaltar que, no caso do estudante 1, quem possuía maior tempo de escolarização era o pai, corroborando pesquisas que apontam a relação direta entre a formação dos pais e a formação dos filhos.

O destaque ao papel das mães como influenciadoras na formação dos entrevistados não apenas ressalta a luta das mães negras para proporcionar melhores condições de vida a seus filhos, mas também evidencia que muitas delas ocupam trabalhos informais e com baixa remuneração. Essas informações dialogam diretamente com o que Werneck (2013) discute sobre a interseccionalidade do racismo, que, ao se centrar no homem branco e heterossexual, mantém as mulheres negras nas piores condições de existência em relação a outros grupos por cor e gênero.

4.2.2.2 Vida Acadêmica

A vida acadêmica dos estudantes foi atravessada por diversos desafios, que variavam desde dificuldades financeiras, problemas com componentes curriculares dos primeiros períodos, provocando retenções, e não identificação com o curso técnico escolhido. A dificuldade com as exigências dos componentes curriculares foi apontada por todos os estudantes, que citaram principalmente a disciplina de

Matemática.

Dificuldade de aprendizado da matemática em si no ensino básico. Espalhou diretamente no ensino aqui. Não desenvolvi tanto e acabei que ficava deixando sempre pra pagar depois, pra depois, pra depois, e acabou que não chegou a pagar depois. Consegui a ficha 19 e acabei daqui (E3).

Tive uma base de matemática no meu fundamental muito fraca, a maioria dos professores faltavam, muito fraca mesmo e cheguei aqui pra ter de início o professor já coloca funções, já dizendo assim, vocês já sabem como é, né? ... Eu nunca nem sabia o que era função (risos), porque na minha oitava série eu não aprendi isso (E1).

Ah, entrar no IF, assim, tinha o que eu precisava ver, o que era de matemática. No ensino fundamental era bom em matemática. Gostava de matemática, fazia. No ensino médio nem tive esse amor todo por matemática (E3).

Além das dificuldades mencionadas, os estudantes abordaram problemas em outras disciplinas, ressaltando a retenção como uma consequência significativa dessas dificuldades. Essa retenção pesou decisivamente na evasão, pois, conforme relatado, gerou uma falta de expectativa em relação à conclusão do curso, levando os alunos a optarem por estratégias alternativas para concluir o ensino médio, abandonando assim a formação profissional.

E foi me atrapalhando no dia a dia, porque eu já tava sobrecarregada de disciplinas e [...] não tinha como me manter mentalmente nem fisicamente aqui na escola. E eu tava me empurrando aos poucos, não que dava...E aí eu fiquei meio que preso durante uns dois períodos nesse segundo período, porque eu não tava conseguindo avançar (E1).

As dificuldades financeiras e necessidade de trabalhar se destacam como outras razões importantes que motivaram a evasão dos estudantes, dada a necessidade de obter renda cobrada pela família devido a condição econômica do núcleo familiar.

O que levou a eu sair de fato foi a pressão da família por eu ter que trabalhar. Tem que arrumar um curso, fazer um curso pra trabalhar. Tem que concluir o IFPE pra conseguir um emprego e trabalhar. Daí então como minha realidade já não tinha o curso de san. Alguns colegas tiveram muita dificuldade pra conseguir o estágio pra conseguir a conclusão, eu sabia que seria também uma dificuldade e procurei outra coisa. Para de fato arrumar um emprego e trabalhar. Ai eu corri para o técnico em administração (E3).

[...] eu acabei tendo que ir pra lá e eu acabei como estava numa fase de situação financeira muito complicada tanto para as questões aqui da escola quanto na minha vida pessoal que estava em crescimento, que estava começando a minha vida independente então eu estava precisando de algum recurso foi o que me ajudou naquela época (E3).

A necessidade de deslocamento foi apontada como um fator que gera uma maior demanda por recursos financeiros, uma vez que os estudantes passaram a estudar a uma distância maior de suas residências, em comparação com a distância anterior. Essa necessidade de deslocamento provocou tanto a exigência de alocar mais recursos para reduzir o tempo de viagem quanto a necessidade de utilizar bicicletas, devido à falta de recursos para pagar as passagens.

Inicialmente, nos primeiros meses, no primeiro período, eu tava vindo de ônibus, só que aí não tinha condições da família de manter minha venda de ônibus. Então eu tinha bicicleta, comecei a ir de bicicleta (E3).

É importante notar que o deslocamento é um fator significativo a ser considerado na trajetória acadêmica dos estudantes. A mudança de uma escola situada em uma comunidade, muitas vezes muito próxima de casa, para uma instituição distante gera um custo adicional que as famílias dos participantes da pesquisa não podiam arcar. Assim, foram necessárias estratégias como o uso de bicicletas ou a dependência de auxílio financeiro do *Campus*, além da colaboração de familiares, especialmente em casos de atraso no recebimento do auxílio.

De casa para o IFPE. Vindo é mais ou menos uma hora e meia, mas pra voltar era umas duas horas e meia. ...Eu ia me virando como podia, pedia a um tio a uma tia... E aí... A gente dá, a gente podia ajudar... A gente podia ajudar... A ONG ficou um tempo te ajudando? Durante o tempo depois ela parou de ajudar porque acabaram o patrocínio (E1).

As vezes atrasava, mas é o estímulo permanecer no curso, porque teria novos gastos, com transporte, porque eu estudava numa escola que era perto da minha casa, então eu ia e voltava a pé. Aí no IF já teve o custo de pegar ônibus todo dia e tudo o mais... (E2).

As trajetórias dos estudantes entrevistados no IFPE apresentaram muitas semelhanças, embora guardassem suas singularidades. Todas foram marcadas por problemas financeiros, dificuldades em acompanhar as disciplinas, especialmente nas áreas de exatas, e a necessidade de evasão para que pudessem prosseguir com suas trajetórias profissionais ou acadêmicas.

É importante ressaltar que esses jovens pretos estavam expostos aos efeitos do racismo enquanto lutavam para obter uma formação que possibilitasse mudanças em suas perspectivas de vida. Os depoimentos dos entrevistados ecoam estudos que abordam as consequências do racismo na vida de pessoas negras, que enfrentam as piores condições de habitação (IBGE, 2023), rendas precárias, baixa escolaridade e maior exposição à violência (Campos *et al.*, 2022).

É fundamental compreender os desafios que esses jovens enfrentam para permanecer com qualidade e concluir os cursos técnicos integrados. A partir dessa compreensão, é necessário situar a ação institucional como promotora da manutenção da estrutura social ou como um ponto de ruptura do racismo. Isso envolve observar se o IFPE, ao garantir, por força da lei, a reserva de vagas em seus processos de ingresso — incluindo as destinadas a pretos, pardos e indígenas —, promove ações afirmativas que combatam o racismo dentro da instituição ou se permanece inerte frente aos desafios enfrentados pelos estudantes que ingressaram nas vagas reservadas, perpetuando o racismo institucional, conforme alertam Werneck (2013) e Almeida (2019).

As dificuldades relatadas dizem respeito ao descompasso entre a formação anterior e a formação oferecida pela instituição, que, segundo todos os entrevistados, foi o maior impacto ao se depararem com um nível de exigência bastante elevado no IFPE. Esse descompasso provocou a retenção dos estudantes, fazendo com que precisassem passar mais tempo no curso do que o necessário para concluir o ensino médio regular e até mesmo os cursos técnicos integrados no *campus*, que têm duração de quatro anos ou oito semestres.

As evasões ocorreram nos períodos em que os estudantes deveriam concluir o curso técnico, evidenciando a necessidade de finalizar o ciclo formativo da educação básica para prosseguir nos estudos, como no caso do estudante que se preparava para o curso de medicina, ou para ingressar no mundo do trabalho, como o estudante que começou a trabalhar no IBGE e o estudante pressionado pela família a entrar rapidamente no mercado de trabalho.

As principais dificuldades apontadas pelos estudantes estavam relacionadas às reprovações e ao nível de exigência dos componentes curriculares. Relatos dos estudantes 1 e 3 indicam que o elevado nível das disciplinas, que é frequentemente destacado como um diferencial da instituição, também se transforma em uma

barreira para a conclusão do curso, levando os estudantes a buscarem outras formas de concluir o ensino médio devido às retenções e à necessidade de iniciar a vida laboral.

Observa-se nas falas do estudante 1 uma necessidade de afirmar sua força de vontade, enfatizando que a evasão não se deu por falta de "força de vontade", mas sim por questões relacionadas à sua formação básica.

[...] Porque força de vontade, eu tenho muita força de vontade. Eu morei em [...] cidade mais fria do Brasil [...] no meio do frio, da depressão. Eu levantava 5 horas da manhã, ali embaixo de geada pra ir trabalhar. Eu ia trabalhar, eu ia... então assim, eu tenho força de vontade, entendeu? E... eu vinha pra cá também, passei, conseguia ainda aguentar, mas num... Mas se eu tivesse tido uma base no começo, uma transição boa e tivesse tido condições financeiras boas também no começo, uma assistência, eu não teria desistido... não tinha tido esse efeito domínio (E1).

Também se nota na fala do E3 uma autocrítica quanto à não conclusão do curso, tratando a evasão como uma pouca maturidade.

Confesso que foi uma questão de imaturidade da minha parte naquele momento ali. Por não ter ficado no curso de saneamento ali, desestimulei com toda a trajetória e um dos grandes arrependimentos da minha vida foi não ter terminado o curso médio técnico aqui. (E3)

É possível inferir que, mesmo atribuindo a não conclusão do curso ora a si mesmos, ora à sua formação anterior ao IFPE ou às limitações nas abordagens institucionais em relação aos componentes curriculares no primeiro período, há um sentimento de culpa — implícito ou explícito — por não ter concluído o curso. Uma das estratégias retóricas racistas foi difundir teorias que atribuem a homens e mulheres negras uma suposta inferioridade intelectual, forçando-os a se submeter ao domínio do homem branco (Munanga, 2019).

Assim, recai sobre os ombros de homens e mulheres negros a responsabilidade pelo fracasso em diversas áreas, incluindo o fracasso escolar, em um contexto em que não lhes foram garantidas condições adequadas de formação.

É crucial refletir sobre a eficiência da política de reserva de vagas, que, embora permita o ingresso de populações historicamente excluídas de espaços acadêmicos de alta qualidade, não atinge estratégias eficazes de permanência e sucesso escolar. Não foram citadas ações institucionais voltadas a evitar as reprovações; os estudantes entendem que essas são uma responsabilidade exclusiva deles, atribuindo-as à precariedade da formação recebida em suas escolas anteriores. Ao

não implementar estratégias que compreendam a situação de formação dos estudantes e promovam ações que combatam a retenção e viabilizem a conclusão, revela-se a exposição dos estudantes ao racismo institucional. A falta de ação sobre os fatores de exclusão educacional perpetua a situação excludente enfrentada pelos estudantes negros.

Apesar de todas as dificuldades e desafios já discutidos, os estudantes expressam um carinho significativo pelo IFPE, demonstrando apreço pela forma como foram acolhidos ao serem convidados para participar das entrevistas. Além disso, destacam que o IFPE representa uma mudança de perspectiva em suas vidas, proporcionando uma compreensão mais ampla do mundo e a continuidade de seus estudos.

Eu gosto aqui. Eu aprendi a amadurecer aqui... Abriu minha mente pra justamente essa questão do que... Do que a minha mente era fechada pra muitas coisas. Eu não sei lhe explicar o que é, eu vivia dentro de uma caixinha. E aqui no IF, ele me abriu a minha mente pra tudo...(E1).

Mesmo eu afirmando que não concluí o ensino médio aqui, muito do meu conhecimento e das minhas vitórias, passar em vestibular, passar em concurso público veio da base aqui do IFPE (E3).

A fala dos estudantes apontam para uma eficiência da política de reserva de vagas quando, ao possibilitar o acesso ao IFPE, promove em consequência a inclusão dos estudantes em uma proposta pedagógica institucional que não apenas desenvolve uma formação profissional, mas é pautada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e oferta diversas atividades numa perspectiva de formação integral dos estudantes como expresso no PDI 2022-2026.

Eu gosto daqui. Eu aprendi a amadurecer aqui... Abriu minha mente pra justamente essa questão do que... Do que a minha mente era fechada pra muitas coisas. Eu não sei lhe explicar o que é, eu vivia dentro de uma caixinha. E aqui no IF, ele me abriu a minha mente pra tudo, entendeu?... abrir minha mente pra todos os tipos de coisa, pra aprender a fazer um estágio, pra poder ir pro jovem aprendiz, pra poder ter um interesse em aprender línguas estrangeiras de outro local... me fez abrir minha mente em tudo. Aqui me fez amadurecer... (E1).

Mesmo eu afirmando que não concluí o ensino médio aqui, muito do meu conhecimento e das minhas vitórias, passar em vestibular, passar em concurso público veio da base aqui do IFPE (E3).

Era bem mais difícil do que o ensino que eu vinha, mas também eu cresci muito, assim, aprendi, fiz coisas variadas, assim, que eu não tinha acesso a isso no ensino regular do Estado. Tem acesso à cultura, tem aquele grupo de

música, tinha vários... acesso à pesquisa, e várias coisas que não tinham o ensino fundamental (E2).

Nota-se nas falas dos estudantes que, apesar dos desafios e contradições, eles reconhecem a importância do IFPE em suas trajetórias. No entanto, é importante destacar que os estudantes E2 e E3, conforme seus relatos, contaram com grande incentivo e apoio de seus pais durante suas trajetórias acadêmicas, o que representa um fator que vai além da formação escolar oferecida pelo IFPE.

4.2.2.3 Trajetória Profissional

Inicialmente, é importante lembrar que todos os estudantes evadiram do curso, motivados pela dificuldade de conclusão, pela necessidade de finalizar o Ensino Médio para ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir com estudos em cursos de nível superior, além das alternativas de conclusão do Ensino Médio por meio do ENEM e de exames supletivos. Em relação ao sentimento acerca da saída do curso, exceto para aquele que decidiu mudar de área, da construção civil para a saúde (medicina), os outros estudantes expressaram tristeza por não terem concluído o curso.

As trajetórias profissionais e acadêmicas dos estudantes foram diversas. Para a maioria, a saída do IFPE foi seguida pela necessidade de realizar atividades remuneradas para conquistar autonomia financeira. Apenas um estudante não ingressou diretamente no mercado de trabalho devido à opção pelo curso de medicina, o qual exige dedicação integral, impossibilitando o trabalho enquanto estuda.

Observa-se que a maioria dos estudantes buscou o ingresso no mundo do trabalho por questões financeiras. Assim, a questão econômica se revela como um dos principais desafios enfrentados por eles para continuar seus estudos.

Apesar da necessidade de trabalhar, todos buscaram dar continuidade à sua formação. Dois dos três participantes ingressaram em cursos de graduação — um em medicina e outro em direito — enquanto o terceiro optou por cursos técnicos que possibilitaram a ele assumir uma posição de gerência na ótica onde trabalha.

Diferentemente do ingresso no IFPE, quando contaram com apoio da família, de ONGs e de uma bolsa do IFPE, nesta fase da vida, necessitaram prover integralmente sua formação, pois ingressaram em instituições privadas. No caso do

estudante que ingressou em um curso de medicina em uma universidade pública, a família continuou a colaborar financeiramente para sua manutenção, além do auxílio que a universidade oferece para garantir a permanência no curso.

Conforme mencionado anteriormente, apenas um estudante não ingressou no mundo do trabalho. Os outros dois começaram a trabalhar logo após saírem do curso. Um deles manteve o vínculo com o IFPE por mais tempo para continuar seu estágio em um tribunal. Os empregos que conseguiram não estavam relacionados aos cursos que iniciaram, envolvendo atividades informais como supervisor do IBGE, integrador, panfletista, vendedor e gerente de ótica.

Apesar de essas atividades não terem relação com os cursos que iniciaram no IFPE, os estudantes relatam a importância da instituição em suas trajetórias profissionais.

Eu hoje graças a Deus eu tenho meu trabalho, eu tenho minha independência. Não sofro mais como antigamente (rsrsrs). Graças a Deus eu consigo me financiar em tudo, né? Se eu quiser viajar, eu viajo, se quiser fazer alguma outra coisa, eu faço exatamente as coisas que eu quero para mim. Mas eu sei o quanto eu passei para conseguir tipo... O IF que me ajudou em muitas coisas, porque assim, quando eu saí do ensino fundamental, eu estudava na escola pequena ... muito fechada, em tudo, eu não tinha noção de nada, nem que eu acreditava que ia passar no projeto que era para poder entrar aqui no IF (E1).

Até esse ponto da entrevista, apenas uma estudante tocou na questão racial, sendo ele o E3 que destacou o fato de ter estagiado em um escritório de um advogado negro, ressaltando que foi uma coisa muito boa pra ele.

Tive a oportunidade de conhecer um advogado preto. Aí chegou ao ponto. Tive esse primeiro contato, foi um advogado negro, uma surpresa, mas quando nós íamos para a delegacia, por exemplo. Íamos pra tribunal éramos os negros. Os outros negros, ou estavam sendo presos, ou estavam limpando o chão (E3).

É relevante considerar que, até o momento, nenhum outro entrevistado havia mencionado a questão racial, abordando-a apenas quando provocados em um momento posterior da entrevista. Isso pode indicar uma atuação diferenciada do Estudante 3 no que diz respeito às questões raciais. Destaca-se que o Estudante 3 participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da universidade em que estuda, o que aparentemente influencia sua perspectiva sobre as relações

raciais no cotidiano.

Embora não tenham concluído os cursos e estejam estudando ou atuando profissionalmente em áreas distintas das que iniciaram no IFPE, todos os participantes relataram que a formação recebida na instituição contribuiu significativamente para suas trajetórias profissionais, devido à qualidade de ensino que tiveram. Essa qualidade transcende o currículo dos cursos, abrangendo toda a vivência e as oportunidades proporcionadas pelo IFPE.

4.2.2.4 Política de Reserva de Vagas

Os estudantes não tinham conhecimento da política de reserva de vagas antes de se inscreverem nos vestibulares. Mesmo considerando que todos participaram de algum curso preparatório, não sabiam que poderiam participar da reserva de vagas. Isso indica uma deficiência no processo de divulgação dessa política nas escolas municipais onde estudavam.

Partindo de um desconhecimento inicial sobre a política de reserva de vagas ao se inscreverem no vestibular do IFPE, os participantes demonstraram um profundo entendimento do significado dessa política. Utilizando diferentes construções, os Estudantes 2 e 3 concordaram que a política representa uma forma de discriminação positiva, visando reduzir as disparidades sociais por meio do acesso à educação. É importante ressaltar que essas construções foram desenvolvidas a partir das experiências no IFPE e em outros espaços acadêmicos que os participantes tiveram acesso após a saída da instituição. Nota-se que o Estudante 3, cursando direito, utilizou uma linguagem com termos jurídicos, enquanto os Estudantes 1 e 2 não empregaram essa terminologia.

Porque a maioria das pessoas que estudavam em colégios como Souza Leão, como o Zuleide Constantino...nas top de, eram alunos que a maioria eram brancos, que tinham condições boas de ter que viver. E que passavam. Eu não ia conseguir concorrer com alunos desse tipo de... que era não de educação. Então, pra mim é isso não. Então eu vou escolher concorrer com alunos que tenham as mesmas condições que as minhas (E1).

[...] discussões dentro do IF falando sobre as hipóteses das cotas, pra redução de disparidade social, de melhor ascensão das pessoas menos privilegiadas E a gente foi vendo, que cada vez mais a importância das cotas, as pessoas que precisam ingressar no ensino público que muitas vezes não tinham condições de passar porque é muita disparidade. É como se tivesse três, cinco passos atrás de uma pessoa que tem condições e que

estudou em escola privada (E2).

Aí eu vejo que, à exceção da política de cotas fez com que eu não eu saísse desse rumo que já estava meio socialmente estabelecido para mim..., mas se não tivesse com essa política de cotas, provavelmente eu estaria na situação bem parecida com meus pais (E2).

Eu acessei o IFPE através do sistema de cotas, certo? É uma discriminação positiva, para dar uma equilibrada no jogo. Acessei a universidade atual através do sistema de cotas.

Eu vejo que um sistema de cotas com uma discriminação positiva é um ato de reparação histórica que, nem de longe, é o que nos tiram (E3).

Esses dois participantes também ingressaram em universidades nas quais estão em cursos de graduação, medicina e direito, nas vagas reservadas pelas instituições para estudantes pretos. Daí destacam a importância dessas políticas na trajetória acadêmica deles, quando puderam ingressar em curso de direito e medicina devido às políticas de reservas de vagas das universidades.

Todos os estudantes apresentaram compreensões da política de reserva de vagas que são coerentes com as justificativas para a criação das políticas. Argumentos que vão desde as disparidades educacionais e econômicas quando se trata das pessoas pretas comparadas a pessoas brancas. Apontando para o entendimento que as disparidades historicamente construídas deixam as pessoas negras em condições de acesso desfavorecida frente às pessoas brancas, que, normalmente, estão nas melhores escolas.

Apontaram para a justiça da política ao abrir possibilidades de pessoas negras ocuparem, por meio do acesso à educação, lugares socialmente ocupados por brancos.

Eu vejo que a política de cotas entra nesse combate ao racismo na questão de oferecer uma mudança de perspectiva de inserção dessas pessoas no mundo, tanto social quanto econômico. E aí ele vem de se ter de diminuir essa disparidade, de que as pessoas normalmente pretas, né, estão mais ocupando locais menos privilegiados da sociedade. Então durante a minha vida eu nunca fui reivindicado por um médico negro, nenhum advogado negro (E2).

Os estudantes observam que a política de reserva de vagas atua principalmente no combate às desigualdades, promovendo o acesso de estudantes negros a espaços formativos que são majoritariamente ocupados por pessoas brancas. Segundo o Estudante 3, essa política "evidencia o racismo", indicando que a

sociedade é, de fato, racista.

Como principal suporte do IFPE para a permanência no curso, todos os estudantes citaram ter sido atendidos por meio do programa institucional Bolsa Permanência. Um estudante destacou que, além da Bolsa Permanência, foi acompanhado por uma psicóloga a partir do terceiro período, o que foi extremamente benéfico para ele na época. No entanto, ele enfatizou que, se tivesse recebido esse acompanhamento desde o início do curso, poderia ter tido um percurso diferente na instituição, com menos retenção e, possivelmente, uma conclusão bem-sucedida do curso. Isso indica a necessidade de a instituição desenvolver estratégias de apoio aos estudantes que promovam a permanência, além do simples repasse de recursos financeiros.

Os motivos que levaram à evasão dos cursos foram, basicamente, dois, conforme os relatos dos estudantes. O primeiro foi a falta de identificação com o curso, que levou um estudante a desistir de cursar componentes curriculares técnicos em meados do curso, enquanto outro buscou um novo curso técnico na modalidade subsequente.

Quando começou a ter as matérias mais técnicas e quando começou a ter visita técnica. Aí eu vi que eu fui lá no ambiente de trabalho, aí eu vi que não era muito o que eu queria. Mas desde o começo do ensino médio e essa eu já falei, ah, é aqui que eu quero ficar porque o ensino médio aqui é bom (E2).

Outro motivo bastante citado foi a retenção, que provocou uma falta de perspectiva para conclusão do curso e conseqüente desânimo dos estudantes.

E foi me atrapalhando no dia a dia, porque eu já tava sobrecarregado de disciplinas e não tinha como me manter mentalmente nem fisicamente aqui na escola. E eu tava me empurrando aos poucos, no que dava.

E aí eu fiquei meio que preso durante uns dois períodos nesse segundo período, porque eu não tava conseguindo avançar (E1).

Nas falas dos entrevistados, foi observado que eles avaliam positivamente o ingresso deles no IFPE por meio do sistema de reserva de vagas. Destacam que, mesmo não tendo concluído o curso, as experiências vivenciadas na Instituição possibilitaram uma mudança de trajetória de vida, especificamente no tocante a renda, quando comparada aos seus pais.

[...] se não fosse a educação daqui do IF, que era puxada, eu não teria passado no concurso do IBGE... se eu tivesse continuado (na escola de origem), eu não sei como eu estaria hoje, eu não sei como eu poderia tá... Eu ia estar ainda morando com os meus pais, estudando ou alguma coisa do tipo, e estaria sem minha independência financeira, ainda (E1).

Aí eu vejo que, à exceção da política de cotas fez com que eu não eu saísse desse rumo que já estava meio socialmente estabelecido para mim. E o que seria eu que não teria condições de nada, que não ia estudar, mas que eu tive as oportunidades, aproveitei, dediquei a minha realidade, e aí fui achando aqui. Mas se não tivesse com essa política de cotas, provavelmente eu estaria na situação bem parecida com meus pais (E2)

Mesmo eu afirmando que não concluí o ensino médio aqui, muito do meu conhecimento e das minhas vitórias, passar em vestibular, passar em concurso público veio da base aqui do IFPE (E3).

A partir das falas dos entrevistados, é possível compreender que a política de reserva de vagas do IFPE impactou diretamente as trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes, contribuindo para uma mudança nas dinâmicas familiares. Sem acesso a instituições de ensino como o IFPE e universidades públicas, essas famílias frequentemente vivenciaram situações marcadas por trabalhos informais e de baixa remuneração, além de altos índices de desemprego, tema amplamente abordado nas entrevistas.

É interessante notar que, ao discutirem as estratégias utilizadas para a permanência, os estudantes mencionaram a oferta de recursos financeiros como a principal ação institucional voltada à permanência, além do atendimento psicológico disponibilizado. Apesar de reconhecerem a importância dos recursos materiais para a manutenção dos estudantes na instituição, é crucial ressaltar que não foram mencionadas ações específicas para a superação das dificuldades nas disciplinas, especialmente em matemática, que foi a mais citada.

Essa inação da instituição em relação às reprovações nas disciplinas de matemática no primeiro período resultou em uma alta taxa de retenções, conforme relatado pelos estudantes, configurando-se como o principal fator de evasão. A falta de expectativa de conclusão do curso, motivada por essas reprovações, foi a razão mais citada para a evasão, um cenário que poderia ter sido mitigado por meio de estratégias que identificassem e abordassem as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Observa-se nas falas dos entrevistados uma constante auto culpabilização pelo

fracasso, evidenciada pela expressão "deixando para pagar depois" (E3), que revela um reconhecimento das fragilidades da formação anterior e uma tentativa de justificar que, apesar do esforço despendido, isso não foi suficiente. Essa situação evidencia o quanto os estudantes estavam expostos a condições institucionais que, ao acolhê-los, falharam em atuar sobre todos os aspectos que poderiam facilitar sua permanência e sucesso acadêmico.

4.2.2.5 Questão Racial e Trajetória Acadêmica

Todos os estudantes apontaram para uma compreensão do racismo como algo estrutural, que foi construído e sedimentado no Brasil e que criou lugares específicos para as pessoas a dependerem de sua cor. Neste ponto, observa-se que os participantes, sem citar autores, concordam com a compreensão de Almeida (2019) ao tratar o racismo como algo estrutural.

Ele serve para diminuir uma questão estruturada, uma dívida estruturada há mais de um século. Porque se for parar pra perceber hoje, a maioria das pessoas de rua são negras, a maioria das pessoas que cometem crime são negras. Não é ser racismo nem nada, é pela tendência porque hoje eu estou aqui pelos meus antepassados (E1).

...é uma condição estrutural, a partir da ascensão econômica e social dessas pessoas. E aí conseguem, a partir dessas medidas de políticas afirmativas, acessar ambientes que, antes pra eles, com condições sociais, econômicas e outras, quase impossível, ou muito difícil (E2).

O racismo em si é um ato extremamente desumano. Numa perspectiva de desqualificar o ser meramente pela hegemonia branca de dizer, você não é igual a mim, você tem que ser inferior. O racismo, ele foi estruturalizado no Brasil para a separação, de fato. A gente fala do branco e do preto, mas é bem claro também (E3).

Quanto à vivência de preconceitos raciais, todos os participantes apontam que já sofreram preconceitos. Considerando seus relatos, fica evidente a perspectiva do racismo como algo estruturado na sociedade, onde há lugares racialmente demarcados para pessoas negras e não negras. Isso é observado tanto em palavras expressas em manifestação racista individuais, quando é dito que "pessoas como você não pode fazer isso", como em atitudes que racista não explícitas, mas que reforçam a existência de lugares específicos para pessoas pretas, como a ocupação de funções de apoio em hospitais (maqueiro) e entradas diferenciadas em tribunais.

Eu consegui voltar uma vez para o Sul. Na primeira vez eu não vi isso, eu via muitas situações de pessoas falar... A, ela é baiana, vê uma pessoa negra dizer logo que é baiana. Agora o pior foi quando eu fui da segunda vez, que ali sim eu sofri racismo, a diretora do hospital ela queria de todo o jeito que eu não cuidasse de uma senhora que eu estava cuidando no hospital. E tanto prova que ela foi lá...

Ela colocou o dedo na minha cara, e eu chorando tá, ela botou o dedo na minha cara e disse pra mim, você, não é pra você chorar não, pessoas como você não é pra tá fazendo isso não. (E1).

Mas aquele racismo meio que... das entrevistas e... Você consegue ver, por exemplo, há, quando eu estagiei num serviço privado de Recife... muitas pessoas nem diziam que eu era estudante de medicina, perguntavam se eu era maqueiro, se era serviços gerais, algumas pessoas perguntavam isso, sabe. Mesmo eu andando de jaleco, que identificava que eu era estudante de medicina, da federal... (E2).

Mas recentemente, foi no tribunal movimentar, despachar um processo, não lembro exatamente o ato, que eu ia fazer, mas tava tendo um certo tumulto na entrada, e aí eu fui procurar me informar para poder ir ao meu lugar e o policial olhou pra mim e fez - tu veio assinar, foi? - não eu vou para o lugar fazer outra coisa, ele disse, a não é por aqui. Esse assinar era o pessoal que estava respondendo a algum inquérito policial, algum termo circunstanciado de ocorrência, toda essa data o pessoal vai e assina, pra mostrar que tá com boa conduta... Detalhe, eu não tava de chinelo, tênis ou calça jeans. Tava de social, sapato social, calça social, camisa social... eles olham primeiro pra cor. Antes de abrir a boca pra dizer alguma coisa, eles olham primeiro pra cor da gente (E3).

É marcante na fala dos estudantes a manifestação do racismo estrutural, mesmo com a explícita ação racista, ou que Almeida (2019) classifica como expressão individualista do racismo, do caso do E1, todos os discursos tratavam da diferenciação dos lugares. Ainda mais notórios são os casos citados em hospitais e tribunal, quando, mesmo utilizando jaleco com identificação de estudantes de medicina ou quando os trajés se aproximavam mais de um advogado em um tribunal, o que predominou no imaginário do policial ou dos pacientes foi a cor preta, que não condizia com a cor (branca) comum para médicos e advogados.

Quanto ao efeito do racismo na experiência acadêmica dos estudantes no IFPE, todos informaram que não perceberam tais efeitos. Ao contrário de vivenciar experiências racistas, o E1 destacou que na instituição ele aprendeu o que era diversidade.

No IF eu aprendi sobre diversidade. Entrei com uma mente fechada aqui e saí com uma mente totalmente aberta (E1).

Aqui no IFPE eu realmente não me recordo de ter sofrido ou visto alguém

sofrer ato racista. Não estou dizendo que não aconteceu, estou dizendo que não me recordo. Transpassando a instituição, principalmente nos ambientes de trabalho da minha profissão, é muito, muito comum mesmo. Óbvio que não pode tratar tão escancarado, né? Que é todo mundo da lei, então uma abertura pra uma fala dessa envolve processo, envolve danos morais e a repercussão que dá (E3).

As falas dos estudantes revelam contradições ao se referirem ao racismo como uma estrutura marcada pela exclusão histórica de negros e negras, enquanto não percebem que suas diversas reprovações nas disciplinas iniciais dos cursos no IFPE são reflexo da invisibilização das questões raciais nos processos de ensino. Esse fenômeno é uma manifestação do racismo institucional, conforme observado por Werneck (2013) e Almeida (2019). Ao desconsiderar as condições formativas que impactam os estudantes negros e negras que ingressam nos cursos, a instituição perpetua as desigualdades raciais já arraigadas na sociedade, tornando-se necessário intervir nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes para evitar reprovações e retenções.

Nos relatos sobre suas experiências no mundo do trabalho e em ambientes de estágio, os participantes compartilharam episódios que evidenciam diferenças de tratamento em função da cor da pele. Esses relatos ressaltam o racismo estrutural presente na sociedade, que posiciona os negros em lugares subalternos, gerando estranhamento em relação à presença de indivíduos negros em espaços tradicionalmente ocupados por brancos.

Ao discutirem a influência do racismo nas trajetórias de vida de suas famílias, os estudantes estabeleceram conexões com o acesso a diferentes níveis de formação e de ocupação. As observações feitas pelos estudantes evidenciam os impactos do racismo, que se manifestam no tempo limitado de estudos dos pais e na dificuldade de acesso a determinadas posições no mercado de trabalho.

[...] levando em consideração as questões do acesso à educação para o meu pai. Minha mãe é parda e meu pai é negro. E aí, até entre os dois, você vê que tem diferença. Minha mãe conseguiu estudar mais do que meu pai que é negro...você vê que dentro, quando você compara negro comparado com pardo, pardo comparado com branco, você vê que o negro é pior no sentido de acesso à qualidade de ensino e oportunidades (E2).

[...] tenho uma fala especial a respeito disso. Assim, óbvio que meu pai e minha mãe já sofreram racismo, eu não consigo contar, mas eu tenho uma fala especial da minha mãe. Minha mãe fala que na juventude, antes de eu nascer, ela trabalhava numa empresa e eu não sei se a função era limpadora, que a SG hoje, né. Ou se era servir cafezinho, era um dois. Mas ela falava que quando tinha promoção nunca era pra ela, nunca era pra ela, que era

promovida era sempre uma mulher branca (E3).

As falas dos estudantes levantam temáticas que variam desde um maior privilégio às pessoas brancas na ocupação de determinada posição no trabalho, mesmo que não sendo uma posição de chefia, à diferenciação que é feita entre pessoas pretas e pardas, quando observam que pessoas pardas têm melhor acesso do que pessoas pretas. Tais falas revelam inclusive, a dimensão da interseccionalidade do racismo incidente sobre a mãe negra que era preterida nas promoções da empresa frente às mulheres brancas, que ocupavam o mesmo cargo delas. Como Carneiro (2011) revela, que as mulheres negras são colocadas em condições extremas de exclusão, sofrendo com as consequências do racismo e sexismo.

CONCLUSÃO

O racismo criado na colonização por homens brancos europeus, que colocavam as pessoas brancas como ideal de humanidade, tratou de colocar as pessoas pretas como o extremo oposto das pessoas brancas, atribuindo a elas características consideradas indesejáveis no processo civilizatório. Tal construção serviu para justificar o terror da escravidão, que massacrava homens e mulheres pretas, tratando-os como mercadorias no comércio transatlântico.

Essas mesmas pessoas pretas, que tanto foram exploradas para enriquecer a nobreza e os mercadores europeus, também eram classificadas como preguiçosas, violentas, promíscuas, intelectualmente incapazes e tendentes à criminalidade. Logo, eram consideradas prejudiciais ao progresso do país, sendo então alvos das teorias eugenistas e da criminologia que, no final do século XIX e início do século XX, propunham tanto a eliminação das pessoas negras por processos eugênicos como a esterilização quanto a extradição dessas pessoas para a “África”.

Isso acontece em concomitância ao processo de abolição, que, ao mesmo tempo que proibiu a escravização de pessoas pretas, não considerou os direitos dessas pessoas como cidadãos que deveriam participar como sujeitos do processo de construção da República Federativa do Brasil. Tais pessoas tiveram que se submeter a trabalhos em condições análogas à escravidão enquanto o país envidava esforços para embranquecer a população com incentivos à imigração de pessoas brancas europeias.

As pessoas pretas, então, foram jogadas para os guetos e favelas, vivendo no subemprego e expostas a todo tipo de exploração e violência, mesmo quando o país passou a vender uma imagem de democracia racial, dada a elevada miscigenação da população. Mesmo não havendo proibições formais de acesso à educação para pessoas pretas no pós-abolição, a elas não eram dadas condições de acesso à educação, salvo quando em iniciativas assistencialistas e de controle social, como pode ser entendida a iniciativa de Nilo Peçanha em criar as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Apesar de o Brasil sempre ter buscado vender a imagem de passividade das relações raciais desde a colônia, pessoas pretas resistiram desde o início do processo

de escravização colonial, se aquilombaram e utilizaram várias formas de resistência. Mesmo com todas as iniciativas para embranquecimento do país, movimentos negros se ergueram e resistiram. Uma das principais lutas foi a luta pelo acesso à educação, entendida como uma importante estratégia para a melhoria na qualidade de vida dessa população.

Apesar da persistência estrutural do racismo, esses movimentos tiveram conquistas importantes. Uma grande conquista no campo da educação foi a obrigatoriedade da inclusão da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, conforme a Lei nº 10.639/03. Outra lei conquistada após muita luta foi a que estabelece a política de reserva de vagas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, Lei nº 12.711/12.

Embora a aplicação de reservas de vagas para pessoas negras ter sido iniciada desde 2003 na Universidade Federal de Brasília e ter passado a ser aplicada por outras instituições ao longo dos anos até 2012, foi só com a promulgação da Lei nº 12.711/12 que a adoção de políticas de reservas de vagas foi amplamente adotada pelas universidades e institutos federais. Ressalta-se, inclusive, que a Lei nº 12.711/12 não estabelece apenas a reserva de vagas para pessoas negras; a primeira categoria da reserva são estudantes de escolas públicas, ficando as outras categorias de cotas distribuídas dentro da primeira categoria.

Ao levantar os dados dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPE, *Campus Recife*, considerando a aplicação da política de reserva de vagas, é possível observar que, mesmo a população preta e parda sendo maioria, pessoas brancas e amarelas são maioria nas vagas não reservadas ou de ampla concorrência, mesmo dentro do grupo da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas sem recorte racial. Tal dado mostra o quanto foi importante a política de reserva de vagas para ingresso nos cursos técnicos integrados do IFPE, *Campus Recife*.

Entendida a importância da política de reserva de vagas para ingresso, observou-se que estudantes pretos, pardos e indígenas apresentam índices de conclusão muito inferiores aos estudantes brancos. Estudantes pretos e pretas com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos são os que menos concluem os cursos, sendo as mulheres pretas as que apresentam os menores índices de conclusão. É fundamental que a instituição promova ações direcionadas ao combate à evasão e à

retenção desses estudantes, especialmente aqueles que ingressaram nas vagas reservadas. É necessário dar especial atenção às estudantes pretas com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e aos estudantes indígenas.

A partir do levantamento nas entrevistas, é possível destacar como o racismo é entendido pelos entrevistados, suas formas de manifestação e, principalmente, os impactos na vida de pessoas negras ao longo da história. Com base na compreensão que têm sobre o racismo, os estudantes apresentam seus entendimentos sobre o impacto da política de reserva de vagas do IFPE em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Em relação ao racismo, os estudantes expressaram a compreensão dele como estrutural, construído ao longo da história, e destacaram seus efeitos no cotidiano, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação e ocupação de pessoas negras. Outro ponto relevante é a percepção de que existem lugares socialmente reservados para negros, fazendo comparações com lugares reservados para brancos, sem abordar outras raças como indígenas ou asiáticos. Além disso, eles diferenciam o racismo vivenciado por pretos e pardos, observando que o racismo contra pretos tende a ser mais severo do que o enfrentado pelos pardos.

Ao compreenderem o racismo como estrutural, os estudantes adotam uma perspectiva que coincide com a de Almeida (2019), destacando que, mais do que manifestações individualistas ou institucionais, o racismo permeia as estruturas sociais. Essa compreensão foi evidenciada também nos relatos das experiências dos estudantes com tratamentos racistas.

Por exemplo, perseguir um jovem negro no local de trabalho e, ao vê-lo chorando, dizer que "não é pra você chorar não, pessoas como você não devem estar fazendo isso" (E1), representa uma manifestação de racismo. Embora possa ser vista como uma atitude individual, reflete uma compreensão de que pessoas negras não devem demonstrar fragilidade.

Enxergar um jovem negro como maqueiro, mesmo que ele esteja usando um jaleco indicando que é estudante de medicina, reflete a ideia de que é natural que jovens negros ocupem posições como maqueiros e não como estudantes de medicina. Essa compreensão pode ser atribuída a diversos motivos, incluindo a observação nos serviços de saúde, onde negros frequentemente ocupam funções de apoio, como serviços gerais, enquanto profissões como médico são majoritariamente

ocupadas por pessoas brancas. Além disso, há uma construção histórica racista que perpetua a ideia de inferioridade intelectual dos negros, restringindo-os de ocupar posições historicamente reservadas para brancos.

Questionar um jovem negro, estudante de direito, se ele está no tribunal para pagar uma dívida com a justiça, quando na verdade ele está buscando um departamento para despachar um processo, mesmo que sua vestimenta seja similar à de outros profissionais presentes, é outro exemplo de racismo enraizado na sociedade. Isso reflete a ideia de que jovens negros em um tribunal são naturalmente vistos como possíveis réus ou acusados, e não como profissionais do direito. Esse episódio ilustra como a estrutura racista permeia as relações sociais, especialmente dentro do campo jurídico, conforme explica Schwarcz (1993).

Esses exemplos demonstram como o racismo estrutural molda percepções e expectativas sociais baseadas na raça, limitando o reconhecimento e a inclusão de pessoas negras em papéis profissionais que historicamente foram reservados para brancos. Trata da estratégia racista da branquitude, como fala Bento (2022), de reservar o poder aos homens brancos, sendo uma forma de manutenção e garantia dos privilégios e riquezas daqueles que lucraram absurdamente com o sequestro e exploração de homens e mulheres pretas de vários povos africanos.

Contudo, foi observado que a política de reserva de vagas para ingresso nos cursos técnicos integrados do IFPE teve um impacto significativo nas vidas dos estudantes entrevistados. Tanto na vida profissional, como no caso daqueles que ocupam atualmente posições de gerência, quanto na vida acadêmica, como os que estão atualmente em cursos superiores de direito ou medicina. Todos atribuem à sua passagem pelo IFPE um papel fundamental para estarem nos lugares onde estão atualmente. Eles estão quebrando barreiras impostas pelo racismo e reivindicando seu direito de estar em qualquer lugar e a ocupação que desejarem.

Os estudantes enfatizam a importância da política de reserva de vagas como uma forma de reparação histórica para as gerações de pessoas negras, que foram privadas de acesso à educação e, conseqüentemente, de oportunidades de trabalho mais bem remuneradas ao longo da história. Eles concordam com Feres Júnior *et al.* (2018) ao afirmar que essa política promove uma igualdade subjetiva nos processos seletivos para ingresso na universidade.

Ao discutirem a relevância do ingresso no IFPE, os estudantes fazem comparações com as trajetórias escolares e profissionais de seus pais, relacionando a baixa escolarização deles às ocupações que desempenharam, frequentemente em trabalhos informais. Destacam que o acesso ao IFPE possibilitou uma educação de nível médio mais qualificada, abrindo caminhos tanto para assumir posições de liderança, como a de gerente em uma empresa, quanto para ingressar em cursos superiores, como medicina e direito.

É fundamental considerar que os entrevistados frequentemente mencionaram a qualidade da formação geral oferecida pelo IFPE, bem como o nível de ensino da instituição. Destacam também iniciativas como os núcleos de teatro, música e o atendimento psicológico como fundamentais para suas trajetórias. A oferta de recursos financeiros foi citada como essencial para sua permanência na instituição.

No entanto, houve pouca menção específica à formação profissional recebida pelos estudantes, o que pode indicar que essa dimensão foi colocada em segundo plano desde o início. Alternativamente, os entrevistados podem optar por não comentar sobre a formação profissional por não terem concluído os cursos técnicos ou por não se identificarem com as áreas escolhidas. De qualquer forma, esse fato é um indicativo importante para uma instituição que tem a formação profissional como sua principal oferta, ressaltando a necessidade de promover uma reflexão junto aos colegiados dos cursos e aos gestores sobre as causas do desestímulo ou desinteresse nas disciplinas técnicas.

Analisando as falas dos estudantes, é possível observar que as principais dificuldades foram nas disciplinas de formação geral nos primeiros períodos e que as reprovações contribuíram para o desestímulo em relação ao curso, além da falta de identificação com a área após a escolha. Dessa forma, a instituição precisa repensar as formas de oferta e construção dos currículos. Ao examinar as trajetórias acadêmicas dos entrevistados, notam-se os efeitos do racismo institucional, que, ao não abordar suas dificuldades acadêmicas básicas, principalmente nos períodos iniciais, impôs a eles o peso da não conclusão dos cursos.

Outros pontos importantes a serem considerados incluem os atrasos nos pagamentos da bolsa permanência, que acarretam prejuízos para os estudantes, que não podem contar com recursos de forma regular, sendo obrigados a recorrer à ajuda de familiares. Além disso, o fato de todos os estudantes não terem recebido

atendimento psicológico desde o início do curso é preocupante, uma vez que, conforme relato de um dos estudantes, essa assistência poderia ter contribuído para uma trajetória mais positiva na instituição. Portanto, é essencial considerar estratégias de apoio financeiro e acompanhamento dos estudantes, com ênfase nos primeiros períodos, para prevenir retenções e aprofundamentos nas dificuldades de permanência e conclusão dos cursos.

Apesar dos relatos dos estudantes sobre as contribuições da formação recebida no IFPE para suas trajetórias acadêmicas e profissionais após a saída do curso, há um discurso que mescla sentimento de culpa e decepção em relação à não conclusão dos cursos. Contudo, eles não atribuem à instituição as reprovações, mesmo diante da inadequação curricular e dos processos de ensino que poderiam ter facilitado sua aprovação nas disciplinas, evidenciando uma falta de compreensão sobre os impactos do racismo institucional em suas trajetórias ao não agir diretamente sobre os principais fatores que levaram à evasão.

Embora o IFPE aplique a política de reserva de vagas conforme a Lei nº 12.711/2012, é crucial que a instituição enfrente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que ingressam nas vagas reservadas, compreendendo suas realidades e agindo sobre suas necessidades. É necessário superar o racismo institucional, promovendo ações afirmativas em todos os espaços institucionais, desde a recepção e acompanhamento dos estudantes até a organização curricular dos cursos técnicos integrados, visando tornar-se uma instituição verdadeiramente antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. 264 p.
- ARANTES, A. K.; COSTA, M. H, B. C. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal. **ForScience: Revista científica do IFMG**, Formiga, v. 7, n. 2, p. e00697, 2019.
- ARRUDA, M. A. L. **Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. 145 p.
- ALMADA, D. R. **A política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida**. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2016. 83 p.
- ASSAD, L. Cotas de acesso ao ensino superior ajudam a transformar a universidade pública. **Ciência Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 1-9, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2021.
- BARROS, C. F. R. Universidade e mercado de trabalho: a trajetória social dos alunos cotistas egressos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 43, p. 172–186, 2019.
- BEZERRA, E. K. **A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a Comunidade Quilombola do Castainho**. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Instituto Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Presidência da República, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/523728/publicacao/15770776>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96 e no Decreto Federal 2.208/97 e dá outras providências (tratada rede federal de educação tecnológica). Brasília: MEC, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 73, de 1999.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 2.736, de 30 de setembro de 2003.** Revoga a Portaria 646, de 14 de maio de 1997. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...] Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 146, de 25 de março de 2021**. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-146-de-25-de-marco-de-2021-310597431>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CAMPOS, L. A.; BARBOSA, R.; RIBEIRO, J.; FERES JÚNIOR, J. **Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Relatório das Desigualdades Raciais (GEMAA), IESP-UERJ, p. 1-22, 2022.

CARVALHO, M. A. M. de. **Nilo Peçanha e a Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices No Contexto Da Primeira República (Eaas): 1910 – 1914**. 7ª Conferência Internacional de História Econômica e IX Encontro de Pós-graduação em História Econômica (ABPHE - Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - USP), 2018.

CASTRO, F. G. **Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Gurupi: reflexos da lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. 205 p.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, UFSC, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2002.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011. 192 p.

CECHIN, M. R.; PILATTI, L. A. Da formação de artífices à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Pro-Posições**, Unicamp, v. 34, p. e20210113, 2023.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO - CEFET. **Resolução nº 39/2007**. Destina 50% das vagas nos cursos oferecidos pela instituição aos alunos oriundos de escolas públicas. Pernambuco: CEFET, 2007.

CONIF. **15 anos dos Institutos Federais**. 2023. Disponível em: <https://15anos.redefederal.org.br/#in%C3%ADcio>. Acesso em 15 Mar. 2024.

DIAS, M. T. **Lei de Cotas: um estudo da reserva de vagas em uma instituição federal de ensino através da descoberta de conhecimento em bases de dados**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 88 p.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 1-10, 2007.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Trajectories in higher education: ProUni in focus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Cesgranrio, v. 25, n. 95, p. 308-329, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

GUERRA, C. A. F. de M.; NUNES, A. O.; PONTES, S. R. de; SANTOS, F. A. A. dos. **Educação & Linguagem**, v. 7, n. 1, p. 40-54, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estudos e pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 03 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 06/2010**. Estabelece o Sistema de Cotas e fixa o percentual de cotas para ingresso de alunos Oriundos de Escolas Públicas da Rede Estadual ou Municipal do Território Nacional, nos Cursos Oferecidos nos Campi Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns do IFPE. IFPE: Pernambuco, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 37/2012**. Estabelece o Sistema de Cotas e fixa o percentual de cotas para ingresso de alunos oriundos de Escolas Públicas do Território Nacional, nos Cursos Oferecidos nos Campi do IFPE. IFPE: Pernambuco, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 51/2012**. Autoriza no âmbito do IFPE a inclusão da sub cota de 25%, destinada a estudantes oriundos do campo que optem por curso de vocação agrícola, dentro do percentual de 50% das vagas destinadas a cota social para escolas da rede pública. IFPE: Pernambuco, 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - IFPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 41/2013**. Estabelece o Sistema de Cotas e fixa o percentual de cotas para ingresso de alunos oriundos de

Escolas Públicas do Território Nacional, nos Cursos oferecidos nos Campi do IFPE. Recife, 08. ago 2013. IFPE: Pernambuco, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. Ministério da Educação. **Resolução nº 25/2019**. Revoga, *ad referendum*, a Resolução IFPE/Consup nº 041/2013, e implementa reservas de vagas para ingresso de estudantes. IFPE: Pernambuco, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Edital nº 104/2012**. Processo seletivo para os cursos de nível técnico e superior presenciais e a distância. Publicado no DOU Nº 184, Seção 3, de 21. set. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Manual Cursos Técnicos. Vestibular 2013**. IFPE: Pernambuco, 2013. Disponível em: https://cvest.ifpe.edu.br/vestibular2013/arquivos/Manual_Cursos_Tecnicos_2013_Re_tificado_29_05_13.pdf. Acesso em 13 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - IFPE. **Manual Cursos Técnicos. Vestibular 2014**. IFPE: Pernambuco, 2014. Disponível em: https://cvest.ifpe.edu.br/vestibular2014/arquivos/Manual_Cursos_Tecnicos.pdf. Acesso em 13 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Histórico – Campus Recife**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/o-campus/historico/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Histórico – Campus Pesqueira**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/pesqueira/o-campus/historico/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE. **Histórico – Campus Ipojuca**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/ipojuca/o-campus/historico/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; CARVALHAES, F.; KLITZKE, M.; COELHO, R. **Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas**. In: HERINGER, R.; CARREIRA, C (Orgs). 10 anos da lei de cotas: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ, Ação Educativa, 2022.

JACOUB, L. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: TEODORO, Mário (Org.). As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após a Abolição. Brasília, IPEA, 2008.

JÚNIOR, J. F.; LUIZ, J. Site do Mettzer. **O Congresso e a Lei de Cotas**. NEXO, 2022. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/O-Congresso-e-a-Lei-de-Cotas>. Acesso em: 20 fev. 2022.

- LEMPERT, R. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, v. 17, n. 40, p. 34–91, 2015.
- MELGAÇO DA SILVA, L.; CIASCA, M. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2011.
- MORAES, R. C. C. de. Paradoxos do ensino superior norte-americano: uma nota de pesquisar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 25–45, 2013.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 1-8, 2001.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, USP – São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2007.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- OLIVEIRA, P. P. **Desfazendo a maldição de Cam por meio dos assentos de batismo de escravos adultos na Matriz do Pilar de Ouro Preto 1712-1750**. In: |XI Seminário sobre Economia Mineira, 2004, Diamantina. CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, p. 40-45, 2004.
- PACHECO, E. **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2012.
- PIMENTA, A. J. Análise da decisão do Supremo Tribunal Federal na ADPF 186/DF e sua repercussão na lei de cotas. **Revista Conexões de Saberes**, v. 3, n. 1, p. 33 - 48, 2019.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Vol. 5. Curitiba: IFPR, 2014.
- SHIMIZU, Y. Cem anos da Educação Profissional Industrial no Brasil. **Revista Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, v. 24, n. 39, p. 7– 38, 2010.
- SANTOS, S A. **Introdução**. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2007.

SANTOS, S. A. dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC: UNESCO, 2007.

SANTOS, S. A.; FREITAS, M. Sistema de Cotas e Conflitos Raciais Violentos no Brasil em Tempo de Políticas de Ação Afirmativa: fato ou suposições infundadas? **Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais**, v. 13, n. 27, p. 16–49, 2022.

SILVA, L. R. **A implementação da lei das cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 174 p.

SILVA, L. S. **Cotas étnico-raciais no IFSUL Campus Bagé sob o olhar do aluno cotista**. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018. 93 p.

SILVÉRIO, V. R. **Ações afirmativas e diversidade étnica e racial**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219–246, 2002.

THEODORO, M. **A Formação do Mercado de Trabalho e a Questão Racial no Brasil**. In: TEODORO, Mário (org.). As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008.

VASCONCELOS, C. M. S. C. **Gente jovem colorida: trajetórias acadêmicas de estudantes cotistas**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2020.

VIEIRA, R. S.; ARENDS-KUENNING, M. Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. **Economics of Education Review**, v. 73, p. 101931, 2019.

VIEIRA JÚNIOR, R. J. **Rumo ao Multiculturalismo**: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC: UNESCO, 2007.

WERNECK, J. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. São Paulo: Instituto da Mulher Negra; Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES – PPGEI

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES COTISTAS
FORMADOS/AS OU EVADIDOS/AS**

Data:

Local da entrevista:

formado evadido

Duração da entrevista:

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Sexo:

Cor/raça: Branca Preta Parda Amarela Indígena

Curso:

Ano/semestre de entrada no IFPE:

Ano/semestre de conclusão/evasão:

Bolsista (quais bolsas, periodicidade das bolsas, valor das bolsas):

Renda familiar/ número de pessoas que trabalham na família:

Responsável/is pelas finanças da casa:

Tipo de reserva de vagas que participou:

Escolaridade dos pais:

Raça/cor de acordo com os critérios do IBGE:

Quanto ao seu ensino médio ou fundamental e/ou médio:

cursou integralmente em escola pública

cursou parcialmente em escola pública

cursou integralmente em escola privada > com bolsa sem bolsa

1 - MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO IFPE

- O que você levou em consideração para ingressar no IFPE, no curso escolhido? (condições de acesso, cursos disponível, concorrência,...)
- Como sua família percebeu a escolha do curso? (influenciou ou não, ficou satisfeito? não opinaram?)

2 – VIDA ACADÊMICA

- Como foi sua trajetória como estudante do curso técnico integrado do IFPE? O que mais gostou? O que menos gostou?
- Sentiu alguma dificuldade ao longo da formação? Quais?

3 – TRAJETÓRIA DA VIDA PROFISSIONAL

- Como se sentiu ao concluir o curso/ sair do curso?
- O que você fez após a conclusão/evasão do curso técnico integrado? Voltou a estudar?
- Você trabalha ou já trabalhou após a saída do IFPE? Em que lugares?

4 - POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS

- O que você entendia por política de cotas antes de entrar no IFPE? E atualmente, como compreende?
- O que você pensa sobre o sistema de reserva de vagas do IFPE *campus* Recife? O que achou bom e o que precisaria melhorar?
- Na sua experiência pessoal, a reserva de vagas para estudantes negros e negras diminuíram ou aumentaram o racismo?
- Além do acesso, você tem/teve outro suporte do IFPE para permanência no curso?
- (CASO SEJA EVADIDO) O que levou você a desistir do curso? Você se arrependeu de ter desistido? O que pesou para que desistisse?
- O ingresso no IFPE nas vagas reservadas para negros/as no curso técnico integrado influenciou em algo na sua trajetória acadêmica e/ou profissional? O que?

5 - QUESTÃO RACIAL E TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- O que você compreende por racismo?
- Em algum momento da sua vida, você já sofreu algum preconceito pela cor?
- Na sua experiência acadêmica no IFPE, em algum momento, sentiu os efeitos do racismo? fale sobre esta experiência
- Na sua experiência profissional, em algum momento você sentiu alguma diferença de tratamento em função da cor?
- Você presenciou alguma situação que possa ter causado constrangimento a algum de seus colegas de sala?
- Você observa que o racismo influenciou as trajetórias de vida do seu núcleo familiar (pais e irmãos/as)? Comente.

Obrigada pela colaboração!



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
 FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
 IDENTIDADES – PPGECI

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa ANÁLISE DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS, DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPE, que está sob a responsabilidade do pesquisador Emílio Vieira de Sousa, Rua Treze de Maio, nº260, CEP. 54.766-035 - Fone (81)988508047, **e-mail: emilio.sousa011083@gmail.com, para contato do pesquisador responsável** (inclusive ligações a cobrar).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos foram dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via será entregue a você e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você 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: A pesquisa objetiva estudar as trajetórias acadêmicas e profissionais de estudantes formados ou evadidos de cursos técnicos integrados ao ensino médio, que ingressaram no IFPE nas vagas reservadas, é importante para o aprofundamento da análise da política. A partir desse estudo é possível compreender os efeitos da política na vida de estudantes negros e negras, possibilitando, inclusive, seu aperfeiçoamento e a criação de outras ações afirmativas direcionadas para esses estudantes.

Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.

As entrevistas serão agendadas com os participantes, com o tempo máximo de duração de 120 minutos.

RISCOS diretos para o voluntário: Considerando que as informações coletadas serão de uso apenas acadêmico e que não haverá identificação dos participantes na

escrita da dissertação, não há riscos para os participantes. Todas as informações compartilhadas serão utilizadas apenas na pesquisa.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: Dada a importância da análise da política de reserva de vagas, os participantes desta pesquisa terão como benefícios indiretos a participação em uma pesquisa que pode contribuir para aperfeiçoamento da política e apontar para as ações afirmativas complementares necessárias ao efetivo combate ao racismo institucional.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e 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 (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em pastas de arquivo de computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, 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 _____ (colocar o nome completo da pesquisa) _____, 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.

Por solicitação de _____, que é (deficiente visual ou _____ está _____ impossibilitado _____ de _____ assinar), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____

Assinatura do participante/responsável legal