

Maria das Graças Oliveira

Dos Desvalidos da Sorte às

Cotas Sócio Raciais

no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará - IFCE



Dos Desvalidos da Sorte às

Cotas Sócio Raciais

no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará - IFCE

Maria das Graças Oliveira

Dos Desvalidos da Sorte às
Cotas Sócio Raciais

no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará – IFCE



Rio de Janeiro
2021



A AUTORA responsabiliza-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo desta OBRA, bem como isenta a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente da violação de direitos autorais ou direitos de imagem nela contido, que declara, sob as penas da Lei, ser de sua única e exclusiva autoria.

Dos desvalidos da sorte às cotas sócio raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Copyright © 2021, *Maria das Graças Oliveira*
Todos os direitos são reservados no Brasil.

PoD Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8 – sala 1110
Centro – Rio de Janeiro – 20060-030
Tel. 21 2236-0844 • www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Capa e Diagramação:

Maria Eduarda Muniz de Moura

Impressão e Acabamento:

PoD Editora

Revisão:

PoD Editora

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização da autora.

**Catálogo Na Publicação
Sindicato Nacional Dos Editores De Livros, Rj**

O48d

Oliveira, Maria das Graças

Dos desvalidos da sorte às cotas sócio raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE / Maria das Graças Oliveira. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Pod, 2021. 238 p. ; il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-65-5947-003-7

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2. Programas de ação afirmativa na educação - Ceará. 3. Negros - Política governamental - Ceará. 4. Negros - Educação (Superior) - Ceará. I. Título.

21-69419

CDD: 379.26098131

21/01/2021

CDU: 378.014.5:342.724(813.1)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Corpo Editorial

Antonio Carlos Ritto, UERJ – IME - Pós Doutor em História das Ciências das Técnicas e da Epistemologia da UFRJ, Doutor em Ciências Informáticas pela Pontifícia PUC-Rio.

Diana Cristina Damasceno Lima Silva, Pós-doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea, PACC, UFRJ. Doutora em Letras, Mestra em Letras. Professora universitária em cursos de Graduação e Pós-graduação nas áreas de Comunicação Social e Letras.

Janaína Dória Líbano Soares, IFRJ Farmacêutica, Doutora em Ciências Biológicas.

Marinilza Bruno Carvalho, UERJ – IME - Doutora em Educação pela UFRJ, Mestra em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.

Patricia A. S. Schettert, IFRJ, Doutora em Saúde Coletiva. Coordena o grupo de pesquisa (GIASEX) na Instituição Federal de Ensino Superior. Atual professora do IFRJ e tutora e pesquisadora com o PET: Sexualidade, educação sexual/ MEC/SESU/IFRJ).

Rachel Alexandre de Carvalho, UFRJ - Pós-doutora no Depto de Entomologia do Museu Nacional em Ciências Biológicas (Zoologia) UFRJ.

Sérgio Sklar, UERJ – DESF - Doutor em Filosofia (USP), Professor-Adjunto do Departamento de Estudos da Subjetividade Humana da UERJ.

Susana Engelhard Nogueira, IFRJ Psicóloga, Doutora em Psicologia Social (PPGPS/UERJ)

Dedico esse estudo a minha
mãe que, ante as dificuldades
enfrentadas, teve sabedoria para
criar um mundo melhor.

Agradecimentos

A minha mãe, Francisca Lino mulher guerreira que serviu de inspiração para eu continuar na luta e por amar aos filhos sem limites.

Aos meus avós Antônia e Francisco que, com seu amor incondicional, me conduziram a acreditar que o amor cura tudo.

Ao Jorge, meu amor, meu companheiro de 25 anos, pela força constante e incentivo.

Aos nossos filhos, Paulo, Davi e João Lucas, razões do meu viver.

Aos meus irmãos João (in memoriam), Pepe e Emanuel, pela força e amor demonstrado por todo esses anos.

À Cícera, pelo suporte dado no meu dia a dia.

A minha orientadora, Profa. Dra. Antônia, pela paciência, escuta e orientação.

Aos membros de minha banca - Profa. Dra. Socorro Sousa e Prof. Dr. Samuel.

Aos meus amigos de trabalho, Valdo, Cleide, Tereza, Nagla, Mauro, Prof.a. Marilene, Profa. Cíntia, Prof.a. Roberta, Prof. Vicente e a todos os docentes do Departamento de Contabilidade/UFC que, de alguma maneira contribuíram para a feitura deste ensaio.

A minha amiga de todas as horas, Suely, pela força desde a preparação até o final dessa jornada.

A todos os meus amigos do PROFEPT, pela oportunidade de conhecê-los e de ver que a solidariedade constrói um mundo melhor.

Em especial ao Euguenys, ao Paulo e ao Pedro, que me fizeram acreditar que poderia concluir essa jornada.

As minhas companheiras de jornada Aline, Keila, Heveline, Isabel e Regina, que choraram e sorriram junto comigo nessa caminhada.

Aos professores e às professoras do PROFEPT.

As meninas da Coordenação, Raquel Casemiro e Raquel Leal,
pela presteza e dedicação.

Ao IFCE, por me ensejar a realização de um sonho.

À Paula, à Letícia e ao João Paulo, pelo auxílio na elaboração do
meu produto educacional.

Enfim, a todos os que contribuíram para que esse “filho” nascesse.

“Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
Levanta essa cabeça
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você mermo)
Respira fundo e volta pro ringue (vai)
‘Cê’ vai sair dessa prisão
‘Cê’ vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós, faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio
Ano passado eu morri mas esse ano eu não morro”.

(Emicida – Rapper)

Apresentação

Esta obra está estruturada em seções, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. No segmento introdutório temos o objeto estudado que trata das ações afirmativas no Brasil. Dividido assim, abordaremos também no primeiro segmento as questões metodológicas, buscando esclarecer a problemática, os objetivos, a metodologia, a justificativa e o referencial teórico.

Em seguida, na segunda seção, mostramos o histórico da gênese da educação profissional no Brasil, ressaltando seu caráter assistencialista. Logo após, expomos um breve panorama da educação profissional no Mundo. Ainda nessa seção, partiremos para a segunda etapa da educação profissional no Brasil, dos anos de 1930 até os dias atuais. Faremos, então, uma retrospectiva das ações afirmativas no Brasil e, então, passaremos a analisar as cotas na educação superior com ênfase na educação superior e as polêmicas que a permeiam.

Na terceira seção, buscamos centrar nossa análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Incurremos na investigação dos instrumentais utilizados pela instituição no que tange à implementação e permanência dessa política, a partir da Lei 12.711/2012. Inclui-se em nossa análise, também, o histórico do IFCE, seus instrumentos como editais, planos e núcleos e comissões que são utilizados por esse Instituto para que essa política afirmativa se configure como um elemento de expressão e inclusão com intuito de assistir os discentes beneficiados. Por conseguinte, realizamos uma breve análise da política de assistência estudantil, ratificando esta, como uma ação imprescindível para a permanência e êxito dos discentes. Na presente seção, apresentamos o produto educacional, no formato de um vídeo educativo que possibilitará, de forma lúdica e didática, conhecer a Educação Profissional e as demandas das políticas de cotas no IFCE.

Na quarta e derradeira seção, estão abordadas as considerações finais, com ênfase no que o IFCE vem fazendo para auxiliar os estudantes cotistas no ingresso, permanência e êxito educativo e o que precisa ser feito para que essa política afirmativa se aperfeiçoe, promovendo assim, seus efeitos e fins desejados na perspectiva do avanço e na melhoria da formação da classe trabalhadora. Que seja de forma digna e de qualidade.

Destarte, cumpre-se ressaltar que nesta obra está impresso um trabalho que retrata um instante da luta diária da classe trabalhadora pelos seus direitos e conseqüentemente suas bases formativas para que usufruam da parcela de riqueza construída pela humanidade ao longo de sua existência, ou seja, a educação. A Educação que se coaduna ao trabalho na perspectiva da formação do ser humano em sua completude. Isso significa assumir a educação Integral dos trabalhadores como utopia.

Boa leitura!

Maria das Graças Oliveira

Fortaleza-CE, Fevereiro de 2021.

Sumário

Apresentação.....	13
Introdução	17
Capítulo 1. Educação profissional e as políticas afirmativas: dos des- validos da sorte as políticas de cotas no Brasil.....	43
1.1 Breve retrospectiva da Educação Profissional no Brasil.....	43
1.1.1 Conceito de ações afirmativas e seu desenvolvimento no Brasil e no Mundo	57
1.1.2 Política de cotas adotadas na Educação Profissional de nível supe- rior.....	91
1.2 Tipos de cotas adotadas pelas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 nos Insti- tutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	103
1.3 Polêmicas acerca das cotas no Ensino Superior	111
Capítulo 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a democratização do acesso ao ensino superior por meio das cotas.....	139
2.1 O IFCE dentro de uma perspectiva histórica.....	139
2.2 As cotas no IFCE, apreensão por parte desta instituição.....	148
2.2.1 Análise dos editais de ingresso discente.....	155
2.2.2 Plano de Permanência e Êxito – PPE.....	164
2.3 Plano Pedagógico Institucional – PPI (2018), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019 – 2023) e a Comissão de Heteroidentificação do IFCE.....	170
2.4 Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) no IFCE – História, composição e encontros formativos.....	181
2.5 Política de Assistência Estudantil no IFCE: instrumentos para o fortaleci- mento das cotas no Instituto.....	188
2.6 Panorama dos dados sobre cotas: análise do Sistema Q-Acadêmico do IFCE.....	191
Capítulo 3. Produto educacional – visibilização: cotas sócio raciais no IFCE	201
3.1 Elaboração do vídeo educacional.....	201
Considerações finais.....	213
Referências.....	223
Abreviaturas.....	238

Introdução

Compreender a Educação Profissional e as ações afirmativas, dentro de uma perspectiva histórica, econômica e política, como meio de compensar a defasagem cultural e a dificuldade de aprendizado, relacionadas ao fracasso da educação das classes menos favorecidas, forçou o governo brasileiro a adotar ações que favoreçam essa população. Cabe ressaltar que a materialização de tais políticas foi fruto das reivindicações por parte dos movimentos sociais, em especial, os movimentos dos negros. Destaquemos os anos de 1990, período em que as discussões sobre as políticas públicas e ações afirmativas se acentuam, sendo precursor desse debate diversas agremiações do movimento negro paulista, destacando-se a Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida (ABREVIDA), o Movimento Negro Unificado (MNU); o Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (NCN); e os Movimentos Reparações Já (MRJ). (FONSECA, 2009). Na contextura mundial, tem como ápice a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e as Intolerâncias Raciais e Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul.

Dessa maneira, veio preencher uma lacuna e permitiu a promoção da igualdade e democratização do ensino. Tal sucedeu em virtude da expansão da Rede Federal de Ensino em 2008 e a instituição das políticas de cotas nas Instituições Federais de Ensino – IFES, entre essas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, instituídas pelas Leis nº 11.892/2008 e nº 12.711/2012, respectivamente, tendo como função principal a democratização do ensino e a inclusão de uma parte da população que se manteve excluída dos direitos fundamentais, entre eles a educação.

Este modelo de educação e de ações não existiram do “dia para a noite”. Elas foram estabelecidas sob polêmicas discussões, encontros e desencontros, projetos de leis por vezes autoritários e discriminatórios, que fizeram parte do cotidiano das discussões sobre as políticas de Educação, em especial a Profissional, e de cotas sociais e/ou raciais, pois essas atitudes mexem com privilégios das elites.

Nesses termos, o experimento ora relatoriado tem como objetivo analisar a apreensão do sistema de cotas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), com foco na Educação Profissional, pela Lei nº 12.711/2012, bem como entender as implicações destas políticas na vida dessa Instituição; e se propõe, ainda, buscar identificar, entre outros questionamentos, como se deu sua apreensão, quais desafios do Instituto para essa ação e como ocorre a trajetória acadêmica dos discentes beneficiados por tal política, e, ainda, se essa política atinge sua finalidade de inclusão e ascensão social da classe trabalhadora. Assim, este intento investigativo busca o fortalecimento do estudo sobre cotas, dentro da Educação Profissional, em especial no IFCE, pois, como pesquisado por nós, poucos estudos foram encontrados, entretanto, a Educação Profissional não entrou no cerne da discussão.

Como veremos nesta pesquisa, a Educação Profissional e o tema cotas sempre foram muito polêmicos no interior da sociedade brasileira. Dentro da normatização da Educação Profissional no Brasil, o que se percebe é um sentido ambíguo de suas ações, educação propedêutica para os filhos da elite e uma Educação Profissional, sempre aligeirada e voltada para o mercado, para a classe trabalhadora, contudo, dentro do campo cotas, os favoráveis acreditam que tais medidas são meios de amenizar as desigualdades, seja na seara social ou racial. Outros argumentam que elas são medidas inócuas, que não atingem sua finalidade, qual seja, diminuir as desigualdades, mas, ao contrário, aumentaram a discriminação entre os beneficiados por tais medidas.

Os questionamentos são inúmeros. Desde o critério econômico-social ao sócio-racial, ideológico, político, jurídico, passando pela vertente da inconstitucionalidade, pois se afirmava que essas medidas feririam o princípio da igualdade. Na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 186, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), antes da Lei nº 12.711/2012, foi reconhecida a constitucionalidade das cotas, considerando-as como medidas que têm como finalidade tratar como desigualdades os desiguais, na medida em que tenta igualá-los. Isto porque uns defendiam somente o critério social, acreditando que somente este aspecto estaria em jogo. O critério racial vivenciado dentro do panorama da democracia racial, vivida por décadas pela sociedade brasileira, não colocaria o negro e seus descendentes como parte dos excluídos no Brasil. Muitas discussões foram feitas no âmbito da sociedade acadêmica e da imprensa nesses anos em que surgiram tais ações.

Ressaltamos neste estudo que os questionamentos sobre Educação Profissional e cotas vistos em separado surgem da comunidade acadêmica, pesquisadores da área, da imprensa, de parlamentares, dentre outros, argumentando que o governo, em vez de defender essas políticas, que para eles são pontuais, deveria sim investir numa educação pública de qualidade, dando ênfase na Educação Profissional, dentro de uma vertente politécnica¹, que olhasse o trabalhador como ser social, no entanto, as desigualdades sociais se acirram ano a ano e nem uma Educação Profissional emancipadora aparecia, tampouco políticas afirmativas que rompessem esse ciclo.

O ápice das discussões veio com o sancionamento da Lei nº

¹ Saviani (1989) utiliza os estudos de Pistrak com arrimo em Marx para consubstanciar o conceito de politécnica, discorrendo que “[...] o trabalho com madeira e com metal tem um grande valor educativo, ao passo que o trabalho com couro não tem nenhum valor educativo...” (PISTRAK, apud SAVIANI, 1989, p.17). Com isso, Saviani arremata que a politécnica está ligada ao domínio dos fundamentos científicos das variadas técnicas da produção moderna.

12.711/2012, lei das cotas, que formalizou na esfera federal o sistema de reservas de cotas nas Universidades e nos IFs. Não obstante, até os dias atuais, a Educação Profissional e as cotas não se exprimem linearmente na sociedade. Percebemos é uma Educação Profissional que se amolda aos ditames do mercado produtivo, ou de políticas governamentais que não atendem aos interesses dos trabalhadores, e, em relação às cotas, surgem questionamentos acerca da legitimidade de tais políticas, de seus benefícios, se atingirão seu fim. Aparecem, com isso, na imprensa, no meio acadêmico e entre pesquisadores do assunto, dúvidas sobre a eficiência e efetividade de tais ações.

Disso incorre o seguinte questionamento, que também embasou nossa pesquisa: - Como os temas Educação Profissional e cotas surgiram no contexto das nossas análises? Recordamo-nos do primeiro dia de aula no Curso de Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), quando uma professora fez um levantamento de quantos alunos tinham estudado em escola pública. Do universo de 40 alunos(as), para nossa surpresa, somente um(a) levantou o braço. Naquele momento, o assunto passou despercebido, no entanto, ele sempre voltava à tona nas nossas reflexões. Durante todos esses anos, sempre nos questionávamos sobre: - Por que só uma pessoa teria vindo de escola pública, em um curso que não era considerado de elite? Quando surgiu o assunto cotas, nossas respostas começaram a aparecer. Observamos o abismo imenso que havia entre os alunos dos cursos superiores e os estudantes de escola pública. Dessa maneira, entendemos que havia a necessidade de aprofundar o assunto e, de algum jeito, ir respondendo as questões que permanecem latentes. A Educação Profissional surgiu do mesmo caminho, pois, quando concluímos o ensino fundamental em uma escola pública, tentamos a seleção para a Escola Técnica Federal do Ceará, e, como a seleção era bastante acirrada, pois à época só existia ela nessa modalidade de ensino em Fortaleza, não obtivemos êxito, todavia, o sonho perma-

neceu, quando prestamos exame vestibular, concomitante àquela seleção. Ingressamos na UECE e na Escola Técnica, e cursamos as duas ao mesmo tempo (tínhamos a possibilidade de cursar mais de uma instituição pública). Com efeito, vimos que os assuntos se entrelaçavam. Quando passamos no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no IFCE, vimos a possibilidade de aproximar os dois assuntos. Em razão das dificuldades colocadas para entrar na Escola Técnica, com o término do ensino fundamental e na Universidade com o termo do ensino médio, vislumbramos a oportunidade de conhecer com profundidade a essência de tais assuntos.

Considerando todas as implicações trazidas pela implementação destas políticas afirmativas nos IFs, junto ao nosso interesse pelo intento, é necessário refletirmos sobre os seguintes questionamentos que nortearam nosso percurso investigativo: - Como as políticas de cotas contribuem para inserção de grupos antes alijados do ensino superior? Quais medidas foram tomadas por essas instituições para colaborar com a permanência e êxito desses estudantes? E quais seus desafios?

Seguindo a perquisição central, que passa pela apreensão das políticas de cotas nos IFs, por via da Lei nº 12.711/2012, foi traçado como objetivo geral de pesquisa analisar os instrumentos utilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), para apreensão das ações afirmativas, política de cotas, por meio da Lei nº 12.711/2012, com foco na manutenção e permanência dessas políticas no ensino superior, no âmbito da referida Instituição.

Para decompor o objetivo geral da pesquisa, temos como objetivos específicos - a) Realizar levantamento bibliográfico sobre Educação Profissional e ações afirmativas com foco nas cotas; b) Identificar a relação entre Educação Profissional e ações afirmativas, observando os mecanismos utilizados no decorrer destes anos,

para que as cotas se tornassem uma realidade dentro do IFCE; c) Propor um Produto Educacional em formato de mídia (vídeo) para divulgar a importância das cotas sócio-raciais como política afirmativa de inclusão no âmbito da Educação Profissional.

Ademais, este ensaio enfatiza reflexões e análises acerca da viabilidade de uma educação profissional emancipadora e como as cotas, seja do prisma social, seja sob o espectro racial, como caminho possível e viável para ascensão da população mais carente, se mostram como uma via importante, não apenas na senda educacional, mas também em posições e situações de prestígio social, cargos públicos etc; isto pelo fato de conceder a essa parcela da população a oportunidade para participar da vida sociopolítica de seu país, ampliando suas perspectivas em torno de melhores condições de vida objetivas e/ou subjetivas.

Quanto ao *locus* nos reportamos às políticas de cotas no âmbito do IFCE com seus *campi*, pois entendemos que a sua expansão e interiorização possibilitaram um conjunto maior de oportunidades para os discentes, ou melhor, de uma educação pública e de qualidade. A escolha do IFCE foi possível pela sua importância em termos de Educação Profissional, dentro do Estado do Ceará, como os seus mais de 100 anos de oferta e busca por uma educação que vise a, não só, atender ao mercado capitalista, mas, sobretudo, possibilitar a emancipação dos sujeitos, na qualidade de seres sociais históricos. Ressaltamos que a ampliação das oportunidades dadas pela expansão dos Institutos e o reforço da Lei nº 12.711/2012 possibilitam-nos acreditar nessa emancipação. Certamente, as discussões têm de estar em pauta constante, principalmente pela comunidade acadêmica em conjunto com a sociedade civil.

Nessa perspectiva, Instituto sob estudo reserva, segundo a Lei nº 12.711/2014, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos e/ou pardos, indígenas e portadores de necessidades especiais.

Particularmente neste trabalho acadêmico em senso estreito, enfocamos a análise em torno das cotas implementadas pela Lei nº12.711/2012 e da expansão da Educação Profissional por via da Lei nº 11.892/2008, considerando-as mecanismos essenciais e de grande importância para o fortalecimento do processo democrático do ingresso à educação superior. Justificamos, desse modo, que essas políticas públicas se mostram apresentam-se como reforço à porta de entrada para uma educação pública e de qualidade em face das violações históricas e cotidianas contra as minorias sócio-raciais em nosso País à extensão de sua história educacional.

As políticas de ações afirmativas, ou seja, as cotas implementadas pela Lei nº 12.711/2012, dão a possibilidade de os filhos da classe trabalhadora terem acesso a uma educação pública federal, reconhecida e de alta qualidade, com estrutura e corpo docente qualificado. Compreendemos, todavia, que somente o acesso não constitui eficácia da política, mas o cuidado na garantia da permanência e manutenção, trazendo meios para que os discentes adentrem o ensino superior e continuem até sua formação final, conseguindo dessa maneira o principal intuito dessas medidas, que é uma formação do ser humano em sua plenitude, ou seja, pronto para atuar na superação da mera qualificação para o mercado produtivo capitalista.

Justificamos, também, que o tema demandado proporciona reflexão e análise sobre a visibilidade das políticas de cotas no ensino profissional superior público, dando ênfase aos Institutos Federais, focando no IFCE como importante terreno de pesquisa. De outra parte, o assunto, sobremaneira, é marcado por diversas celeumas, com opiniões contrárias e favoráveis, já que essa temática envolve sonhos, oportunidades, ascensão e a própria manutenção e reprodução do *status* dominante, no caso das leis de cotas raciais e sociais consideradas como meio de democratização de acesso e diplomação do ensino superior (SANTOS JÚNIOR, 2016). Per-

cebemos, assim, no decurso da investigação que o tema ainda se encontra sem um entendimento ao nível do IFCE. Desse modo, vislumbramos a necessidade de uma análise mais acurada do assunto para consubstanciarmos novas pesquisas e assim colaborarmos com o aprimoramento de sua relevância na qualidade de política pública que beneficia o estrato da sociedade mais vulnerável.

Ante fatos históricos, como ocorrem de ser o problema racial e a desigualdade social no Brasil, bem assim a falsa percepção de que nosso País não compactua com a discriminação racial, é que precisamos colocar sempre em pauta políticas focadas na diminuição das desigualdades, tanto no âmbito social como racial, educacional, analisando criticamente seus objetivos e os alcances a que elas se propõem. Além do mais, a área da Educação Profissional, na qual a política de cotas se coloca como fonte de pesquisa, como ação afirmativa, oferece a essa população, antes excluída do ensino superior, a oportunidade de se inserir nesse processo, em passado recente vista por ela como algo utópico, inatingível. Tais políticas dão a possibilidade real desses sujeitos ao acesso às instituições de natureza pública federal. E, como assinala Ribeiro (2020), esse acesso a uma educação mais qualificada significa para a população em geral o rompimento de barreiras de exclusão e precarização e, como bem abordado pela autora, isso engendra desconforto para uma parcela da classe dirigente da sociedade.

Consideramos como legítimo tratar esse tema no IFCE, pois se faz relevante evidenciar uma temática antiga realidade nacional, em que, especialmente desde os anos de 1990, efetivamente, é discutida, como bem exprimem Brandão (2005) e Fonseca (2009), mas com uma abordagem nova, que se colocou como política social mediante a Lei nº 12.711/2012, além da expansão dos Institutos Federais por intermédio da Lei nº 11.892/2008, ambas precisando ser analisadas e compreendidas pelos sujeitos envolvidos, tendo em

vista a importância e os efeitos que elas causam no ensino, em especial o superior, no Brasil. Portanto, na realidade atual da sociedade brasileira, em que direitos estão sendo negligenciados, precisamos discutir e analisar esse assunto em sua essência para que não se perca, e que, em vez de ser suprimido, seja ampliado e venha abranger maior número de pessoas.

Este conforma um tema relativamente novo na criação da política e especialmente no IFCE, com poucos trabalhos com este enfoque, como foi verificado por nós à cata de trabalhos acadêmicos em sítios eletrônicos como o Portal eduCapes², a própria biblioteca do Instituto, dentre outros, que abordassem tais aspectos no âmbito dos Institutos Federais e outras instituições. Percebemos, nessa empreitada, discussões somente em nível de educação básica, ou seja, escolar, o que evidencia carência de discussão sobre a temática em tela. Com efeito, entender e analisar como o IFCE fez e faz para apreender e manter as cotas, dentro de uma realidade que também se configura para ele como novo, tendo em vista a sua expansão, novos territórios surgiram, outros sujeitos que demandaram novos desafios, tudo isso precisa ser visto e compreendido pelo próprio IFCE e por todos que são beneficiados por tais ações. Buscamos, assim, estudos que cuidam de efetivar a redução das desigualdades sociais no Brasil, justificando tal estudo. Incorre-se em erro colocar as ações afirmativas apenas como paliativo. E, por esse pretexto, se faz necessária uma compreensão maior do tema, para que assim não fiquemos apenas em discussões isoladas, a exemplo dos que são contra ou a favor das medidas, esvaziando o seu conteúdo essencial. Não havemos de fingir que os problemas não

² O eduCAPES é um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. Existe um acervo com milhares de objetos de aprendizagem, como textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, vídeoaulas, áudios, imagens e outros materiais licenciados de maneira aberta, publicados com autorização dos autores sob domínio público. Nossa busca registrou cerca de 308 páginas com informações sobre trabalhos com a temática “cotas”, o que exprime uma razoável quantidade de produções, porém considerada a necessidade de novos estudos que venham expandir esse assunto.

existem, como foi feito, historicamente, com o racismo e outros temas sociais (gênero, violência, entre outros). Devemos, isto sim, fortalecer tais políticas e acima de tudo compreendê-las, para que os movimentos contrários a elas não sejam vitoriosos no embate permanente do nosso cotidiano.

Em vista disso, quando nos propomos falar de políticas de cotas, como ações afirmativas, dentro realidade da Educação Profissional, teremos que ter a compreensão de determinados conceitos, para, então, percebê-los como junção de meios e ações encontrados pelo poder público para diminuição das desigualdades sociais, raciais, de gênero. Por conseguinte, compreendermos essas políticas insertas num âmbito sociopolítico e incluímos em nossa análise, dentre esses conceitos, o direito de igualdade, analisando-o em determinados momentos históricos e suas dimensões e como esses conceitos são abordados sob a perspectiva pedagógica e como ele veio influenciar na ampliação da Educação Profissional e na efetivação das ações afirmativas no interior dessa categoria.

Destaca-se, sob o prisma dessa análise, a igualdade em três dimensões: a igualdade formal, onde diz que todos são iguais perante a lei; a igualdade material, que corresponde ao ideal de justiça distributiva, arrimada no critério socioeconômico; e, por fim a igualdade material, enquadrada no ideal de justiça como reconhecimento de identidades, um tipo de igualdade expressa pelos critérios de gênero, orientação sexual, etnia, raça etc.

A respeito da nossa temática, quando falamos em políticas sociais, estamos nos reportando a direitos sociais, sendo defeso deixar de visualizar as diferenças específicas, que são de suma importância para distinguir um indivíduo do outro, um grupo de indivíduos de outros grupos. Destarte, quando nossa diferença nos inferioriza, temos o direito de ser iguais e temos o direito de sermos diferentes quando nossas diferenças nos descaracterizam, como bem fala Santos (2007). Esse conceito de igualdade passa pelos estados his-

toricamente postos: Estado Liberal³, Estado de Bem-Estar Social⁴ e Estado Democrático de Direito⁵, que passou a ser compreendido como equidade dentro da lógica do Estado de Direito colocado por John Rawls (2000). Nesses termos, o conceito de equidade se fundamenta por uma concepção qualificada de justiça, na qual em destaque teremos a igualdade de oportunidades e o reconhecimento de oportunidades (ARAÚJO, 2009).

Consoante essa temática, as políticas sociais compensatórias e reparatórias são produtos de uma orientação de políticas de governo de democracias liberais comprometidas com a eficácia da função social do Estado. Para o Estado Liberal, tais políticas têm como fundamento sua sobrevivência, ao passo que, para a classe trabalhadora, servem como instrumento de ascensão social. Elas possibilitam a quebra da precarização do ensino para classe trabalhadora e faz “borbulhar demandas sufocadas”. (RIBEIRO, 2020, p. 01).

Como leciona Neves (2005), existe ainda uma ideia de liberdade que esteve na base das ideias liberais dos séculos XVII e XVIII e de igualdade, que reforçou as reivindicações sociais dos séculos XIX e XX das classes populares pelo aumento da cidadania e crescimento da demanda de reconhecimento social dos grupos que tentam transformar o seu imaginário sobre o lugar que ocupam na sociedade.

De modo assim expresso, não compreendemos os direitos

³ Estado Liberal é entendido como a modalidade, ao mesmo tempo, racional e intuitiva de organização social em que prevalece a vontade da maioria quanto à coisa pública, e que está livre de qualquer fundamento filosófico ou religioso capaz de limitar ou impedir a liberdade individual e a igualdade de direitos, e no qual o desenvolvimento e o bem-estar social dependem da divisão do trabalho, do direito de propriedade, da livre concorrência. Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/289427/estado-liberal>.

⁴ O Estado é o agente principal, que deve promover e organizar a vida social e econômica da população em geral, proporcionando bens e serviços essenciais, como saúde, educação, segurança, dentre outros.

⁵ O Estado democrático de direito designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica. As próprias autoridades políticas estão sujeitas ao respeito das regras. Fonte: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/o-estado-democratico-de-direito>.

sociais sem passar pela tão importante declaração dos direitos dos homens. Todo o debate sobre os direitos do homem vem de movimentos pós-segunda Grande Guerra, por via da Declaração Universal dos Direitos do Homem, discutida por autores como Bonavides (1994), que destaca a liberdade de todos os povos sem distinção de raça, sexo, religião e com respeito a dignidade do ser humano.

Para Norberto Bobbio (2004), a Declaração Universal dos Direitos dos Homens representa a manifestação da única prova mediante a qual um sistema de valores pode ser humanamente fundado e reconhecido de maneira geral. Um sistema de valores, pela primeira vez na história, se torna universal, não de maneira abstrata e sim de fato, à medida que a consonância sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos das nações foram expressas claramente - deixando esse sistema de ser pensado, para ser realizado, ganhando assim uma concretude. Esse documento deu ênfase aos conceitos de favorecimento às minorias e possibilitou a visualização, perante as sociedades, desses agentes invisíveis. A Declaração Universal dos Direitos dos Homens trouxe a oportunidade de se rever conceitos liberais, como o da igualdade formal e ampliá-lo para a igualdade material.

Quando nos propomos estudar as políticas de ação afirmativa, no contexto da Educação Profissional, nos postamos na condição de arrostar situações tanto no âmbito filosófico, como sociológico, político e da justiça, tendo em vista suas perspectivas otimistas a respeito de sua validade para mudanças estruturais na sociedade, o que também reforça visões críticas trazidas do sistema neoliberal, demonstrando ser um instrumento capaz de reduzir as tensões entre a luta de classe e alcançar seus propósitos relativos às mudanças estruturais na sociedade capitalista, como perceberemos, tanto na gênese do ensino profissional brasileiro, quanto na reivindicação da implementação de políticas afirmativas..

Com esteio em renomeados autores, como Ciavatta (2014),(2005), Ramos (2014), Frigotto (2018),Kuenzer(1997) Sousa e Oliveira (2014), Brasileiro Filho(2013), estudamos ainda a Educação Profissional brasileira e sua gênese até os dias atuais, dentro de uma perspectiva de análise da histórica dualidade estrutural no Brasil, como perceberemos no decorrer do estudo, entrelaçando aos conceitos de ações afirmativas colocadas por autores como Brandão(2005),Gomes (2001), Menezes (2001) e Piovesan (2012), a serem vistas como políticas públicas e/ou privadas voltadas à concretização dos princípios constitucionais da igualdade material e a diminuição dos efeitos causados pela discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, bem como de aparência física. Portanto, apreender esses conceitos nos possibilita, não só, o combate da discriminação de fundo cultural, como também a estrutural, tão entranhada na sociedade brasileira (GOMES, 2001) e possibilita ainda entender a importância da Educação Profissional e como a ação afirmativa vem trazer para essa modalidade de ensino a ampliação da inclusão dos excluídos, ou seja, a classe trabalhadora e seus descendentes.

Conforme discorre Menezes (2001), a unidade de ideia **ação afirmativa** nos dias atuais se coloca como de amplo alcance, designando-se como um conjunto de estratégias, iniciativas e políticas que tem como finalidade favorecer grupos ou indivíduos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade, tendo em vista as práticas de discriminações negativas, sejam elas atuais ou passadas. São modelos especiais que buscam minimizar os desequilíbrios entre determinados segmentos, entre certas categorias sociais, até que eles sejam atenuados, o que é procedido por meio de ações desvantajosas (MENEZES, 2001). Tais conceitos estão ligados às ações políticas, sejam elas públicas ou privadas, e que têm como fundamento a busca pela igualdade material, buscando, assim, reduzir as desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero.

Quando nos referimos a ações afirmativas dentro do Estado brasileiro, percebemos tais políticas desde o seu nascimento, consoante comprovamos em autores como Fonseca (2009) e Bonavides (1994). Verificamos que essas ações sempre existiram em nossa sociedade. Avistamo-las nos dias atuais com destaque para nossa Constituição Federal de 1988, que se propôs favorecer a materialização de tais políticas, o que facilitou a implementação de reivindicações pedidas por parte dos movimentos sociais, em especial, os motos dos negros. Destaquemos os anos de 1990, período no qual as discussões sobre as políticas públicas e ações afirmativas se acentuaram, sendo precursores desse debate diversas agremiações do movimento negro paulista, destacando-se a Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida (ABREVIDA), o Movimento Negro unificado (MNU); o Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (NCN); e os Movimentos Reparações Já (MRJ). (FONSECA, 2009). A contextura internacional tem como ápice a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e as Intolerâncias Raciais e Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul.

Antes, temos como referência em nosso País a Constituição Federal de 1988 e toda legislação que encerra em seu âmbito políticas afirmativas no decorrer dos anos. Destarte, temos a necessidade de desvelar determinados conceitos até chegarmos às políticas de cotas, em especial, a que se encontra no interior da Educação Profissional, situação trazida pela Lei nº 11.892/2008, fazendo-se necessária uma compreensão dessas políticas como instrumento utilizado pelo sistema capitalista no intuito de reduzir as desigualdades sociais e ou raciais e permitir à classe trabalhadora a possibilidade de ascensão social.

Como comprovado nos documentos averiguados, as Universidades e os IFs passaram por grandes transformações nestes últimos anos, principalmente nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como eixo primordial em sua gestão a expan-

são e interiorização das vagas. Esse processo se deu principalmente em consequência do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No mesmo caminho ocorreu a Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), expressa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei nº 11.892/2008, que inicialmente criou 38 Institutos Federais.

Cabe destaque, no segundo mandato do Governo Lula, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. Com o PDE, dá-se início à segunda fase de expansão da RFEPT, tendo em vista que essa expansão estava entre as ações do PDE, cujo foco principal era o de construir mais de 150 unidades voltadas para formação de mão de obra, os quais deveriam estar distribuídos em igual número de cidades, colocando-se nas 27 unidades da Federação (FRIGOTTO, 2018).

A adoção de medidas que fundamentassem a democratização ao acesso aos cursos ofertados pelo REEPT foi fundamental na formulação de seus objetivos. Ressaltamos as políticas de cotas para pessoas oriundas da escola pública e afrodescendentes como medidas que qualificam a expansão desse sistema, permitindo, assim, que não sejam apenas apropriados por uma minoria privilegiada, como acontece na sociedade brasileira historicamente, educação de qualidade para os filhos da elite, que possuem meios mais adequados para adentrar essas instituições, e aligeirada para os filhos dos trabalhadores.

Em 2007, antes de a Lei nº 11.892/2008 instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu diretrizes para a integração de instituições federais e de Educação tecnológica para que dessa forma fossem feitas os IFs. Conforme assinalam Ferres Jr e Daflon *et al* (2015), cabe salientar que, antes da Lei nº 12.711/2012, 69% (sessenta e nove por cento) das universidades federais já possuíam

algum tipo de medida afirmativa de acesso. A lei, no entanto, avançou no sentido de tornar obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, além de incluir os Institutos Federais. Segundo o autor, porém, ela retrocede quando vinculou aos critérios sociais, negando, assim, as cotas puramente raciais, que, para os autores, seria um avanço no reconhecimento dos efeitos do racismo, independentemente da condição social do sujeito.

Ante as discussões a favor e contra, a democratização do ensino superior, por meio da ampliação das IFES, dos cursos, das vagas, da interiorização dos *campi*, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e do ingresso dos estudantes oriundos de grupos antes excluídos, vem se dando paulatinamente por medidas, dentre as quais a de maior efetivação a lei sancionada pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, no ano de 2012, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que dispõe sobre a ampliação do número de vagas para os estudantes cotistas nas instituições de ensino superior federal do País, propondo discussões e avaliações em um prazo de dez anos.

A Lei nº 12.711, aprovada no ano de 2012, tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e alunos de escola pública e de baixa renda para as universidades e institutos federais. Antes da entrada em vigor dessa Lei, as políticas em funcionamento contemplavam uma gama de tipos de beneficiários, entre eles: alunos advindos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos, beneficiários da reforma agrária, entre outros (GEMAA, 2016). Dessa maneira, a lei trouxe uma uniformização para os beneficiados.

Estudamos o histórico da Educação Profissional e as implicações dessa Lei nº 12.711/2012 nessa modalidade de ensino, começando pelo artigo 1º, onde é proposto que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reser-

varão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Vale ressaltar que a política de cotas, hoje, se caracteriza como uma das poucas políticas afirmativas adotadas no Brasil que busca uma reparação sobre desigualdade de acesso às Universidades públicas brasileiras. Então, passaremos a analisar o histórico da Educação Profissional, tendo como pano de fundo o IFCE e sua apreensão à Lei de Cotas e todos os instrumentos utilizados por essa instituição para que tal política se efetivasse. Buscaremos, nesse ínterim, arcabouço teórico sobre elas.

Nesse decurso, analisemos Brandão (2005), para quem a política de cotas para negros e/ou pardos ingressarem nas universidades públicas brasileiras é vista como uma ação isolada, no contexto desigual socioeconômico da sociedade. É para ele uma medida paternalista, como predominância da visão elitista. A questão seria, então, de cunho social e não racial.

Um dos principais argumentos a favor das cotas é o de se corrigir uma distorção histórica de acesso elitizado ao ensino público de nível superior, no intuito de reduzir as desigualdades sociais. Dentre os principais argumentos contrários às cotas destaca-se aquele que diz respeito à suposição de que alunos cotistas alcançariam rendimentos menores em relação aos alunos não cotistas, o que dificultaria a manutenção do alto nível de qualidade supostamente pretendido na formação universitária (SANTOS, 2012).

Nesse arremate, a pesquisa realizada nos mostra que argumentos favoráveis e desfavoráveis aparecem predominantemente na grande mídia, que, a serviço da classe dominante, tenta ressaltar a todo o momento os pontos contrários, concedendo, como ressaltam Campos e Feres Júnior (2016), um caráter de neutralidade. Percebemos, entretanto, que foram mais argumentos contrários

do que favoráveis em 2001, quando do surgimento dos primeiros debates sobre tais ações, os jornais Folha de São Paulo e Globo trouxeram 2.123 argumentos contrários e apenas 864 favoráveis (FERES JUNIOR, JOÃO *et al.*, 2016).

A implantação de ações afirmativas foram conquistas de gerações e dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Sua manutenção e aperfeiçoamento, todavia, correm risco, caso não haja comprometimento por parte da academia, dos movimentos sociais e do governo, no estabelecimento de metas de acompanhamento e avaliação social e econômica para que se fortaleça cada vez mais essa prática. Desse modo, a análise em questão reforçará o estudo de cotas e seus benefícios, bem como identificará os aspectos relevantes para o ensino, para formação profissional, que possibilitem aos estudantes se apropriarem do conhecimento dentro de uma perspectiva de vida digna.

Nesse prisma de possibilidade de reflexões sobre o tema cotas, nos propomos pesquisar e aprofundar sobre a temática em tela. Ademais, temos também o intuito de fortalecê-la e contribuir para assegurar sua permanência e desvelamento das categorias dentro da Educação Profissional.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, como foi seu desenvolvimento até culminar na feitura do produto educacional, exigência do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que terá o formato de mídia digital – vídeo educativo, sobre como se deu a apreensão das cotas pelo IFCE, e os instrumentais utilizados por esse Instituto, temos o percurso metodológico, no qual buscamos identificar os instrumentos dessa pesquisa e que foram relevantes para sua feitura. Neste prisma, há necessidade de escrever e analisar os aspectos legais e documentais que historicamente estruturam o modelo de Educação Profissional no Brasil e a inserção das políticas de ações afirmativas na modalidade cotas sociais/raciais, e como se desenvolveu nesse modelo de

ensino, com ênfase no IFCE, assim como compreender as relações subjetivas e interpessoais intrínsecas desta estrutura. Desta maneira, o trabalho tem como modelo de pesquisa procedimentos quantitativos e qualitativos, seguindo um padrão misto de investigação.

Quando nos propomos trabalhar com modelos qualitativos e quantitativos de cunho descritivo, aspiramos a identificar os dados numéricos quantitativos e, assim, compreender os significados que determinado fenômeno tem na compreensão dos participantes da pesquisa. Nesse entendimento, Minayo (2012) coloca o método quantitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais. Para Leite (2008), as pesquisas que aplicam métodos quantitativos são as que se utilizam das estatísticas, da Matemática, como principal ferramenta para sua análise. Na qualitativa, segundo o citado autor, a pesquisa “possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contextos” (LEITE, 2008, p. 100).

A pesquisa também encerra análise bibliográfica, pois, como preconizam Marconi e Lakatos (2010), nenhuma pesquisa parte da estaca zero, acreditando-se que em algum lugar já se deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, buscando, assim, maior número de informações sobre o tema (MARCONI, LAKATOS, 2010). Ressaltamos a importante contribuição de renomeados autores que fundamentam as buscas, arremadas no método científico, acerca da temática sobre cotas na EPT, demonstrando o estado da arte da literatura basilar.

Assim expresso, o estudo aqui desenvolvido com base em outros exames a respeito da matéria, na perspectiva da análise exploratória documental de prescrições legais sobre o processo de apreensão dessa nova realidade por parte do IFCE, é o que dá suporte

teórico a esta investigação e vem apontar alguns indicativos acerca de outras maneiras, de outras visões para o mesmo tema, suas relações e amplificações na contextura atual.

Ainda para Leite (2008), a pesquisa bibliográfica é a que é feita por meio de livros e de documentos e serve de apoio para a análise e interpretação, logo, constituindo um novo trabalho científico. Além do mais, esse tipo de pesquisa torna-se de fundamental importância, pois, além de ser livre, isto é, independente das outras, serve de alicerce para justificar e alcançar os objetivos demandados, constituindo uma base para outros estudos acadêmicos científicos.

Em contato com a legislação pertinente ao tema no Instituto, notamos que, no decorrer desses anos, desde a sanção da Lei de Cotas até o momento vigente (2020), houve uma preocupação em ampliar o alcance e contemplação das ações afirmativas, inclusão e diversidade, em seus textos. Então, o que percebemos é uma busca constante de tornar efetivas tais políticas, seja impositivamente, como veremos mais adiante, seja por ações da própria comunidade acadêmica. Assim, tem-se notadamente o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para inclusão e universalização do acesso, a elaboração de meios que favoreçam a permanência e êxito destes discentes, estabelecendo, então, uma educação fundamentada em princípios éticos, de solidariedade, de cidadania, de respeito, entre outros, princípios esses primordiais para convivência e formação humana.

Com esteio na fundamentação epistemológica delineada na revisão literária, visamos a elaborar o conhecimento sobre o debate teórico e estudos em torno das políticas afirmativas no Brasil e no Mundo, compreendendo suas implicações socioeconômicas das populações beneficiadas. Do modo assim expresso, resgatar historicamente tais ações nos possibilita a compreensão de sua importância diante do cenário de desigualdade tão cruel posto pelo sistema capitalista em nosso País, principalmente nas políticas edu-

cacionais colocadas pelo governo brasileiro no decorrer desses anos, políticas essas que fundamentam o dualismo estrutural na educação nacional.

Entendemos, portanto, que o estudo sobre cotas não pode ocorrer dissociado das reflexões sobre multideterminação conforme, ou seja, concebendo o homem como um ser cujas naturezas independem da interferência do meio em que vive. Suas qualidades são apresentadas como universais, independentemente de seu momento histórico, tipo de sociedade e relações que vivem (YANNOULAS, GARCIA, 2017).

O caráter histórico e complexo da Educação Profissional e as políticas de cotas, adotadas no Brasil, posto à diversidade de atores envolvidos na trama, corpo discente, e toda sua especificação, pede um conjunto de técnicas que venham atender as demandas. Dessa maneira, justifica-se a escolha de técnicas quali-quantitativas para atender os modelos requeridos na pesquisa sob relato.

Utilizamos, ainda, o método histórico, pois entendemos que este se faz necessário, no sentido de esclarecer pontos expressos no decorrer da implantação dessas políticas, e que não foram devidamente esclarecidas pelos sujeitos envolvidos.

No primeiro momento, será realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema Educação Profissional, políticas de cotas, no Brasil e no Mundo, selecionando o material pertinente. A pesquisa foi realizada por meio de livros, artigos, dissertações, teses, *sites* especializados, legislação pertinente, entre outros. Depois faremos um levantamento dos documentos institucionais, de como foi implantada a política de cotas no IFCE, e toda a documentação pertinente, como resoluções, editais, planos institucionais etc.

Destarte, a pesquisa é exploratória, histórica e documental, com uma interpelação qualitativa e quantitativa. É caracterizada, ainda, como descritiva, porquanto se propõe a identificar, registrar e analisar os procedimentos ou os elementos que se conectam

com o objeto de estudo e que se prontificam a analisar os fatos de maneira descritiva e criticamente, por meio de instrumentos teórico-metodológicos a respeito dos debates em torno da Educação Profissional, das ações afirmativas e do sistema de cotas, bem como os documentos da Instituição. Este estudo, assim estruturado, nos possibilita maior apreensão do objeto. No tocante à pesquisa documental, ela nos ensina adentrar as fontes primárias da pesquisa e traça um panorama das ações utilizadas pelo IFCE para que tal política se efetivasse.

Utilizamos, também, o método dialético, pois, segundo Ramos (2008), quando estudamos um processo de trabalho, não olhamos apenas para sua estrutura formal e procedimental visível, mas tentaremos captar os princípios e as relações que o concebem. Esta investigação intenta compreender um determinado fenômeno em sua essência, logo, nessa perspectiva, a recorrência ao materialismo histórico dialético embasado no pensamento de Karl Marx fora imprescindível no entendimento da concepção do tema cotas sócio raciais, tornando mais consubstanciado o referencial teórico demandado à análise dos dados.

No segundo momento, com os dados coletados, partimos para a elaboração de instrumentos que auxiliaram a comunidade acadêmica, docentes, discentes, entre outros, no entendimento das políticas de cotas e como estas poderiam ser ampliadas e compreendidas pelos beneficiados e não beneficiados por tais políticas. No decurso da coleta de informações, operacionalizamos a elaboração de um vídeo educativo (Produto Educacional). O vídeo é fruto da inovação tecnológica, que, segundo Silva (2013), é um modo de aproximação da realidade e que nos dias atuais é muito utilizado para divulgação de um determinado assunto. No caso em foco, o vídeo nos auxilia na interação com os sujeitos da pesquisa, dando uma maior dinamismo à análise social.

Elaboramos, assim, um produto educacional no formato de

vídeo educativo, de acordo com os resultados da pesquisa e análise sobre o assunto em pauta. Esses vídeos foram produzidos por nós, com o suporte técnico de uma aluna do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE, nominada Paula Thais. A aplicação do produto nos dará um panorama da Educação Profissional no Brasil e as políticas afirmativas no Brasil e no Mundo, dando ênfase às políticas de cotas implementadas pela Lei 12.711/2012, no âmbito do IFCE. Terão em seu conteúdo uma visão geral das questões afirmativas, os tipos de cotas apropriados por esse Instituto, dentro da perspectiva da Educação Profissional, contextualizando dentro de um entendimento social, político e jurídico. Esses vídeos serão de fundamental importância para aproximação da realidade dos estudantes cotistas no IFCE, desvelando as suas dificuldades, além de possibilitar a identificação e posterior análise dos desafios encarados por eles. Ademais, esse material tecnológico se configura como um elemento capaz de propiciar ao seu expectador uma análise do tema central deste estudo de modo mais lúdico.

Cabe destacar, ainda, que a utilização de vídeos em pesquisa qualitativa permite aos envolvidos um olhar mais acurado sobre o assunto a ser compreendido, na medida em que esse instrumento aceita a revisão constante e, portanto, uma maior compreensão do assunto.

Temos como objetivos do produto educacional a ser apresentado o seguinte: a elaboração de um vídeo educativo sobre políticas de cotas no IFCE com enfoque e conceitos sobre estas como ação afirmativa; disponibilização para o corpo discente, bem como para as plataformas digitais do IFCE, para que estes examinem tais políticas.

As técnicas de coletas e análise de dados têm como propósito dar fundamentos aos objetivos propostos, sendo utilizados, ao mesmo tempo, os métodos qualitativos e quantitativos (MINAYO, 2012; GIL, 2007).

Assim, temos um trabalho dissertativo organizado em seções, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. Dividido assim, abordaremos no primeiro segmento as questões introdutórias e metodológicas do trabalho, buscando esclarecer a problemática, seus objetivos, sua metodologia, justificativa e referencial teórico.

Em seguida, na segunda seção, mostramos o histórico da gênese da Educação Profissional no Brasil, ressaltando seu caráter assistencialista. Logo após, expomos um breve panorama da Educação Profissional no Mundo. Ainda nessa seção, partiremos para a segunda etapa da Educação Profissional no Brasil, dos anos de 1930 até os dias atuais. Faremos, então, uma retrospectiva das ações afirmativas no Brasil e, então, passaremos a analisar as cotas na educação superior com ênfase na educação superior e suas polêmicas.

Na terceira seção, centramos a análise no IFCE. Fazemos uma análise dos instrumentais utilizados pelo instituto para introdução e permanência dessa política, a partir da sanção da Lei 12.711/2012. Analisamos historicamente o IFCE, os instrumentos como editais, planos e núcleos e comissões que são utilizados por esse Instituto como instrumentos para que essa política afirmativa se expresse a fim de permitir a inclusão e permanência dos discentes beneficiados. Realizamos, também, uma breve análise da assistência estudantil, pois concebemos essa ação como primordial para permanência e êxito dos discentes. Nesta, ainda, configuramos o produto educacional, um vídeo educativo, que permitirá uma visão lúdica e didática da Educação Profissional e das políticas de cotas no IFCE.

Na quarta e derradeira seção, estão abordadas as considerações finais, ou seja, o que o IFCE fez e está fazendo para ingresso, permanência e êxito dos estudantes cotistas e o que precisa aperfeiçoar para que tal política surta os seus efeitos e fins desejados na perspectiva do avanço e na melhoria do acesso da classe trabalhadora à educação de qualidade.

A seguir, prosseguimos com o estudo dissertativo acadêmico,

ao abordar a Educação Profissional no Brasil, ressaltando seu caráter assistencialista, para, na sequência, enunciar as ações afirmativas o País e no Mundo.

Capítulo 1. Educação profissional e as políticas afirmativas: dos desvalidos da sorte as políticas de cotas no Brasil

Não obstante, após reflexões metodológicas propostas no segmento introdutório, e no percurso metodológico, o capítulo que ora passaremos a discorrer abordará sobre a Educação Profissional em seus aspectos históricos fundamentais e as políticas de ações afirmativas no Brasil, com ênfase na política de cotas adotada pelos Institutos Federais (IFs) nos cursos superiores. Por fim, analisaremos em específico os tipos de cotas preconizadas pela Lei nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 nos atuais IFs e as discussões que cercam tais ações.

1.1 Breve retrospectiva da Educação Profissional no Brasil

Não podemos compreender a Educação Profissional apenas no momento atual, mas devemos nos aprofundar nas raízes sociais que a alimentam (CIAVATTA; RAMOS, 2011). É, pois, nos acontecimentos ocorridos na primeira década do século XXI e na base secular da colonização e da fixação do capitalismo que devemos buscar esclarecimento para seu nascimento e permanência. Nestes termos, passaremos sucintamente pela história da Educação Profissional até chegarmos às políticas de cotas adotadas pelo Estado Brasileiro na contemporaneidade.

Para isto, recorreremos a renomeados autores como Ramos (2008; 2011; 2014), Ciavatta (2011), Saviani (2007), Frigotto (2018), Kuenzer (1997),(2007),Cunha(2000) Sousa e Oliveira

(2012), Brasileiro Filho(2013) Silva (2017), Gomes (2003), Rawls (2000), além de outros de alta relevância. Ademais, esses autores nos darão, dentro do universo da Educação Profissional e das ações afirmativas, a fundamentação epistemológica e consequente compreensão de conceitos vinculados à temática sob exame.

Neste tópico, resgataremos os condicionantes políticos, históricos e econômicos, determinantes para a gênese da Educação Profissional no País e como as ações afirmativas se interligam com essa modalidade de educação. Para tanto, surgem no decorrer da pesquisa muitos questionamentos, dentre os quais, indaga-se: - Por que a Educação Profissional necessitaria da política de cotas, tendo em vista que esta, conforme o contexto histórico analisado, se destinara desde sua gênese aos excluídos e alijados de direitos na sociedade?

Dessa maneira, evidenciaremos nesta pesquisa a necessidade de tais políticas. Ainda que o cerne da investigação seja a política de cotas, divisamos tais referenciais históricos importantes para compreender a implementação desses dispositivos no âmbito da Educação Profissional, com foco nos Institutos Federais.

Desse modo, a compreensão de determinados referenciais fundamenta a pesquisa em curso e não poderia estar fora do embate. Começamos, então, na relação trabalho e educação, que historicamente tem grande importância na compreensão do desenvolvimento da educação na sociedade capitalista, em especial, a brasileira.

Fundamentando os pressupostos teóricos e visualizando a história da educação nacional, em particular a Educação Profissional, voltada para a formação da classe trabalhadora, em sua relação com a educação básica, percebe-se a dualidade estrutural tão presente nessa relação.

Kuenzer reporta-se a Gramsci, para compreender a naturalização dos privilégios e diferenças entre classes, possibilitando o entendimento da perpetuação dessa dualidade, em que

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e Educação Profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural do modo de produção capitalista. Para compreender esta diferenciação, a afirmação de Gramsci (1978), quando se refere ao caráter antidemocrático da escola tradicional, que ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola, perpétua o exercício de funções intelectuais e diretivas, caracteriza bem a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação rígida. (KUENZER, 2007, p. 1157).

Portanto, como explicita a autora, a educação básica e a Educação Profissional no Brasil historicamente estão marcadas pelo caráter dual, coincidindo com a história da luta de classes no capitalismo (RAMOS, 2008), Ou seja, educação para classe trabalhadora e educação para elite, o que se tornou natural, como bem exposto por Kuenzer, asseverando as desigualdades e injustiças sociais, o que, à primeira vista, nos propõe reflexões sobre o porquê das ações afirmativas e para quem elas se destinam.

Kuenzer (2007) nos alerta para a superação da dualidade, deixando claro que ela não será superada apenas com educação, propondo novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade. Para ela, no entanto, “[...] a dualidade só será superada, se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho”. (P.1162).

A citada autora, contudo, ainda que se posicionando na ideia de a educação não possuir o poder de superação do dualismo estrutural do ensino, tendo em vista as próprias contradições colocadas pelo sistema capitalista e em conformidade com o movimento dialético transmissor da história, quando possibilita as classes excluídas acesso a uma educação de qualidade, seguindo seus interesses comerciais, o capital abre oportunidades para ação contra-hegemônica.

Kuenzer ainda fundamenta sua proposição :

Mesmo com todos os limites impostos pela sua condição burguesa, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem a mediação entre a teoria e a prática. Assim, oferecer possibilidades de acesso em níveis cada vez mais ampliados a um número cada vez maior de trabalhadores tem consequências, uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera. (2007, P. 1175).

Com base nesses pressupostos e considerando a temática a ser abordada, por engajamento com as lutas sociais, o resgate histórico precisa ser compreendido. A realidade nos concede a oportunidade de escolher qual tipo de sociedade queremos quando pensamos em educação. Isso nos faz refletir: a exclusão e a discriminação que cindem os sujeitos e lhes negam direitos estão colocadas no modelo de educação que almejamos? Ou desejamos uma sociedade inclusiva, que percebe nos sujeitos suas diversidades, suas diferenças, sua habilidade de criação, possibilitando uma apreensão plena de seus direitos? Desta maneira, o resgate da história nos possibilita um direcionamento sobre nossas escolhas.

Ainda nesse momento, abordaremos a gênese da Educação Profissional no Brasil e seu caráter assistencialista, passando pelos anos de 1930-40 até chegarmos à configuração atual da Educação Profissional, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trazendo novos conceitos que dão aos sujeitos envolvidos uma nova roupagem à Educação Profissional – síntese do que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua trajetória, traz a ousadia, a tecnologia e inovação, condizentes com a proposta de uma escola comprometida com a sociedade democrática e socialmente justa.

Os Institutos Federais trazem elementos novos como: a verticalidade, a qual atua em todos os níveis de ensino, constituindo-se um dos fundamentos deste; a certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; a formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; a capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e o compromisso com as políticas públicas.

Ante esta nova realidade da Educação Profissional, não poderíamos deixar de nos reportar a sua gênese em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, D. João VI, transformando-se no decorrer do século XIX, com a criação de várias instituições, direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cuja destinação eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, como o Asilo de Infância dos Menores Desvalidos⁶ (RAMOS, 2014). Portanto, percebemos seu nascimento intrinsecamente ligado ao caráter assistencial, onde a intenção de amparo aos pobres e desvalidos da sorte era a tônica do discurso. Dirigiam-se para a formação obrigatória de força de trabalho manual, empregando os miseráveis. A Educação Profissional era dada aos que não tinham as condições mínimas de sobrevivência, como saúde e moradia e viviam nas ruas cometendo pequenos delitos e incomodando a classe burguesa.

Percebemos, ainda, que a educação em geral, nesse período, teve intervenções mínimas do Estado, sendo, portanto, diminutas e pendidas para o ensino superior, ou seja, para o ensino das elites. Desse maneira, a educação superior se expandiu durante esse período, graças à intervenção da pequena elite urbana que se expandia e almejava seu espaço e reconhecimento na sociedade. Portanto, firmado o caráter dual da educação brasileira, as ações para

⁶ O Asilo de meninos desvalidos foi criado na cidade do Rio de Janeiro, em 1875, formado por meninos entre seis e doze anos que fossem encontrados na rua em estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância (CUNHA, 2000).

a Educação Profissional convergiam para o caráter assistencialista, destinadas às camadas mais pobres e que assentava com a base escravocrata da sociedade e, ao mesmo tempo, serviam de regulação e disciplinamento das camadas populares, nesse sentido, contendo os conflitos sociais e reforçando o modelo de exclusão advindo do período colonial.

No início do século XX, período Republicano, a Educação Profissional do País começava a se desenhar no plano institucional, saindo do âmbito assistencial da preparação dos órfãos e abandonados para uma preocupação em qualificar os operários para exercer uma profissão. Com efeito, em 1909, foi criada a Escola de Aprendizes Artífices, pelo Presidente Nilo Peçanha. Por via do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, foram instituídas 19 escolas destinadas ao ensino profissional primário e gratuito e indicadas para habilitar para o trabalho os filhos dos trabalhadores (RAMOS, 2014). Vale ressaltar que essas Escolas se configuram como as primeiras versões dos atuais IFs.

Essa iniciativa se configurou como o marco inicial da entrada do Estado na responsabilidade da Educação Profissional no País, na formação para o trabalho, tendo em vista que as experiências dessa educação estavam relegadas à iniciativa privada, às instituições religiosas, ou ao MP, por meio das corporações. Essas escolas seriam financiadas pela União, por intermédio do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

A criação dessas escolas, bem como das escolas agrícolas, representou um passo à frente no tocante à Educação Profissional, saindo do campo meramente assistencialista para o atendimento de demandas emergentes da sociedade brasileira à época, seja na agricultura, seja na indústria que timidamente ia se instalando no País. Percebemos, no entanto, mesmo com essas novas mudanças na estrutura do Estado Brasileiro, com o nascimento da República, é que o caráter dual da educação persistia. A lei apenas instituo-

nalizou o que já existia na realidade, com uma educação para a classe dominante (escolas secundárias e superiores) e outra para os trabalhadores (escola primária e profissional). Essas escolas para o povo, eram mínimas e precárias, de baixa qualidade, reforçando o que a sociedade brasileira sempre privilegiou: a educação para elite, que detêm o poder econômico e político.

Ainda assim, tais escolas não se destinavam à qualificação da mão de obra da classe trabalhadora para suprir as demandas decorrentes do processo inicial de industrialização que se instalava no País. O Decreto referia-se ao dever de formar cidadãos úteis, reforçando o caráter assistencialista da medida, tendo em vista o público a que se destinava, classes proletárias, filhos dos desfavorecidos de fortunas. Com o aumento da população urbana, especialmente das classes menos favorecidas, resquícios do modelo escravocrata adotado por três séculos no Brasil, o número de marginalizados e excluídos cresceu, surgindo a necessidade de contenção de conflitos advinda dessa parcela da população. Assim as Escolas serviam de controle desses conflitos, confinando e corrigindo os mais pobres, afastando, desse modo, da ociosidade, do vício e do crime, ensejando a esses marginalizados uma educação para o trabalho nos moldes impostos pelo Estado, mesmo que tenha avançado, como foi aventado.

Também se faz evidente na criação dessas Escolas, com as experiências anteriores profissional, é que, nessa vertente, o projeto educacional era comum às várias unidades de ensino, comandado pelo mesmo poder administrativo, ou seja, a União, que mostrava um currículo e uma metodologia diferenciados, demonstrando, assim, um avanço na Educação Profissional no Brasil. Cunha (2000) ressalta que, mesmo sem grandes inovações em termos ideológicos e pedagógicos, essa rede de escolas trouxe novidades em relação à estrutura de ensino, por se estabelecer como o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Saímos, então, da perspectiva da Educação Profissional assistencialista para o redirecionamento ao atendimento das necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chegam os anos de 1930-40, conhecidos por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais no Estado brasileiro (RAMOS, 2014).

Os anos 1930 e 1940, por serem marcados por grandes transformações, concederam novo rumo à Educação Profissional, saindo do seu fulcro inicial assistencialista para o atendimento das necessidades dos empreendimentos agrícolas e industriais, como já citado. A saída da população do campo, ocasionada pela crise econômica mundial de 1929, retirou as pessoas da área rural, trazendo-as para a cidade em busca de melhores condições de vida, ocasionando o processo de urbanização das metrópoles brasileiras, bem como o embrionário processo industrial do País. A sociedade brasileira, dessa maneira, mudou o seu perfil, o que ocasionou a necessidade de adoção de políticas públicas, tendidas para a área de educação, que atendesse as novas demandas socioeconômicas.

Nessa nova realidade, a educação dos trabalhadores agora é voltada para o atendimento dessas novas necessidades, ou seja, atender a expansão industrial, todavia, em 1931, Francisco Campos implementou uma reforma educacional, que foi consagrada pela Constituição de 1934, que enalteceu o ensino secundário, mantendo, no entanto, o caráter elitista desse ensino, ressaltando o ensino propedêutico e relegando o ensino profissional, reforçando o caráter dual da educação brasileira. Além do mais, não manteve nenhum vínculo entre eles.

As Escolas Profissionais saíram do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, abrindo-se um novo horizonte para as escolas profissionais. Tinha-se a esperança de um aporte maior de recursos para essas instituições e, por consequência, uma melhoria nos prédios e oficinas.

As Constituições de 1934 e 1937 determinavam que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborasse um Plano Nacional de Educação. O CNE redigiu esse documento e dedicou um capítulo ao ensino profissional, que passou a se chamar ensino especializado. Foi dividido esse ensino em três ramos: elementar, médio e superior. Portanto, como uma das primeiras Constituições a tratar do ensino profissional, a de 1937 estabelecia obrigações do Estado e das indústrias para formação dos trabalhadores e dos seus filhos. Ela, no entanto, expressava, mais uma vez, a dualidade na educação. Como observamos, estas leis oficializaram o ensino profissional como ensino destinado aos mais pobres e, assim, o Estado deixava clara, por intermédio da escola, a discriminação social, fato que se repercutiria por todas as regulamentações posteriores. Nesse mesmo período, as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em liceus profissionais, que estendiam o ensino profissional em todos os ramos e graus (BRASIL, 1937).

Percebemos, nitidamente, o reforço à dualidade da educação nacional. Legitimou a separação do ensino secundário e os cursos profissionalizantes, favorecendo mais uma vez os setores empresariais privados e as estatais, em detrimento da formação da classe trabalhadora (MANFREDI, 2016). A Educação Profissional, à época, ligava-se ao desenvolvimento industrial. Ressaltamos haver sido nesse período que se deu a criação do sistema “S”, SESC, SENAI, SENAC, entre outras, que tinham como finalidade a qualificação de mão de obra.

Nos anos de 1950, no então governo de Juscelino Kubitschek, com a sua famosa meta dos 50 anos em 5, foi que se deu a abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro, trazendo ao País grandes multinacionais, tendo como finalidade proporcionar a modernização e o desenvolvimento. Com elas vieram grandes transformações socioeconômica e de infraestrutura, o que gerou a necessidade de mão de obra especializada para atender essas novas demandas, principalmente o setor automobilístico, sendo consi-

derado como a consolidação da indústria nacional. Nesse período, as escolas industriais foram transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão, por meio da Lei nº 3.552/1959 e do Decreto nº 47.038/1959, que regulamentou a Lei. Com isso, foi dado mais um incremento ao ensino profissional do Brasil, reforçando a formação de técnicos para o atendimento das grandes indústrias.

Nos anos de 1960, e todas as suas nuances, época de grandes movimentos sociais, de lutas políticas, a educação encontrava-se dentro das reivindicações desses movimentos. O golpe de 1964, no entanto, trouxe uma nova configuração no cenário político nacional. Um regime autoritário se configurava, dentro de uma leitura liberal, com interferência dos Estados Unidos da América, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas diversas áreas, dentre elas a da educação, agora para formação de mão de obra por meio do ensino profissional, direcionado às demandas do mercado produtivo e do ensino tecnicista, dando ênfase ao acordo MEC-USAID, que tinha a finalidade de ampliar a educação para o desenvolvimento econômico, assim fornecendo diretrizes políticas e técnicas para o funcionamento da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/71 instituiu a compulsoriedade do ensino profissional aos currículos de ensino de segundo grau (BRASIL, 1971), nos anos de 1970, dando a entender que a Educação Profissional passaria a ser para todos. Essa compulsoriedade posta pela Lei apresentou dificuldades em sua implementação, principalmente porque o “Milagre Brasileiro” anunciado pelo governo não se efetivara, o que aumentou a dívida externa do Brasil. Faltavam condições físicas e materiais para as escolas atenderem o que a Lei preceituava. Em decorrência das dificuldades encontradas pelas escolas particulares, ficaram restritos os ditames dessa Lei somente às escolas públicas.

No ano de 1978, as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná

e Rio de Janeiro foram transformadas em CEFET, por força da Lei nº 6545/78, tendo como finalidade oferecer educação tecnológica superior e de graduação, pós-graduação e licenciaturas, cursos técnicos e de educação continuada, além de realizar pesquisa aplicada na área de tecnologia (BRASIL, 1978).

Em 1982, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro, tirou a obrigatoriedade imposta pela Lei 5.692/71 do ensino profissional no ensino do segundo grau, deixando a critério de cada escola a habilitação profissional (BRASIL, 1982).

No ano de 1985, após o período ditatorial, apareciam no cenário nacional ares democráticos, pois o país voltava a ter um presidente civil, eleito indiretamente pelo Congresso Nacional. O novo governo enfrentava as novas demandas instituídas pelo Estado Democrático de Direito, tanto no campo econômico, com o enfrentamento da crise econômica, quanto no plano educacional. Para o seu projeto de desenvolvimento, o governo criou o Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Técnico (PROTEC), que objetivava a implantação de 200 escolas técnicas industriais e de 1º e 2º graus (RAMOS, 2014), projeto cujos objetivos eram políticos, clientelistas e produtivistas da educação.

Segundo Brasileiro filho (2013, p. 121), foi observada, nesse período, “uma gradativa abertura política”, gerando críticas ao Estado de Bem-Estar Social e o início de sua crise. Percebemos também, nessa conjuntura mundial, a crise do petróleo, o fim do milagre econômico brasileiro e a queda do muro de Berlim, fatos esses que influenciaram nova concepção de educação. A educação, segundo o autor há pouco mencionado, assumiria um papel para consolidação da cidadania, o que permitiria a participação desses cidadãos na redemocratização do País.

Dentro desse novo modelo de educação que se propunha, e com a promulgação da Constituição, no ano de 1988, a redemocratização do País foi reforçada. Dispôs em seu conteúdo, em espe-

cial no capítulo III, bases legais para o direito à educação, ficando mais especificados no artigo 208, garantindo, assim, a educação como direito social fundamental, conforme está no artigo 6º. Neste, o trabalho aparece com a mesma prerrogativa, o que solidifica a Educação Profissional, mesmo que de maneira implícita, como direito social de todo cidadão nacional. Já no artigo 205, que prevê uma educação pendida para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, fica explícita a importância da Educação Profissional para efetivação do direito ao trabalho (BRASIL, 1988).

Ramos (2008) expressa que esse período se caracterizou pelo projeto da escola unitária, ou seja, escola essa que vise à superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o labor intelectual. Essa dualidade, segundo a autora, era uma manifestação específica da dualidade inerente à sociedade capitalista (RAMOS, 2008).

No decorrer dos anos de 1990, houve o fortalecimento do neoliberalismo à economia do Brasil, período de grandes dificuldades para a educação pública. A recomendação, como sublinha Sousa (2014), é de que o Estado atue de maneira diminuta e permita a liberdade econômica das pessoas. Nestas condições, geralmente, as políticas de desenvolvimento são dirigidas para o atendimento das exigências dos organismos financeiros internacionais. Frigotto (2018) afirma que a educação do trabalhador estava direcionada para o “cidadão produtivo”, adaptado e com desenvolvimento das “competências” exigidas unilateralmente pelo mercado. O autor ressalta a visão mercantil da educação.

Como disserta Sousa (2014, p. 105), “Na busca de fontes alternativas privadas, o governo brasileiro, nos anos 1990, criou formas jurídicas apropriadas para desobrigar-se do financiamento das instituições de formação profissional pública, como as escolas técnicas”. A autora Antônia de Abreu Sousa nos brinda com sua

excelente análise e consubstanciação teórica sobre as orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, em especial, o modelo profissionalizante intrínseco aos Institutos Federais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei nº 9.394/96, trata da Educação Profissional no artigo 36, e, nos artigos 39 a 42, elaborada com base em intensas discussões, passou por algumas alterações até sua promulgação. A seção IV regulamenta o ensino médio, e a Educação Profissional se inclui como parte da educação básica. O artigo 36 trata do currículo do ensino médio que será composto pela Base Nacional Comum e por itinerários formativos, entre eles a formação técnica e profissional. Os critérios dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional, consideram as vivências práticas de trabalho no setor produtivo, consoante expresso no parágrafo sexto do artigo citado (BRASIL, 1996)

A seção IV-A, da LDB, em seus artigos 36-A a 36-D, pontua especificamente a Educação Profissional de nível médio. O capítulo III da citada Lei destina-se à Educação Profissional e Tecnológica. Conforme o artigo 39, a Educação Profissional e Tecnológica - EPT é integrada aos distintos níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Seus cursos são organizados em eixos tecnológicos, o que dá a possibilidade de vários eixos formativos, de formação inicial ou continuada, de Educação Profissional técnica de nível médio e de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Ademais, os artigos posteriores destinam-se à articulação da Educação Profissional com o ensino médio regular ou por distintas estratégias de educação continuada. Encerrando, o artigo 42 reporta-se à instituição de cursos profissionais destinados a comunidades, além dos seus cursos regulares (BRASIL, 2008).

No contexto de transformações estruturais, em 1999, as Escolas Técnicas foram transformadas em CEFETs. O governo instituiu

o Plano de Expansão da Educação Profissional – PROEP, ao mesmo tempo em que separou o ensino profissional do propedêutico, que passou a ser ofertado nas modalidades concomitante e subsequente.

No ano de 2007, após inúmeras discussões e acordos firmados nas comissões de educação do MEC e do Governo Federal, a Lei nº 11.892/2008 foi sancionada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, que criou os Institutos Federais, ampliando assim sua oferta de cursos e vagas, bem como expandindo sua atuação em todo o Território Nacional, com ênfase na interiorização. Dessa Lei nos ocuparemos mais à frente, considerando que ela compõe, junto à Lei de Cotas sancionada a *posteriori*, como uma série de medidas que foram tomadas para ampliação e expansão do ensino no Brasil, seja de formação geral, seja de ensino profissional.

Adiante foi sancionada a Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação que prevê oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional (BRASIL, 2014). E, prevê ainda, triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

No ano de 2017, a Lei nº 13.415/2017 introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo nesta o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissionalizante, a qual deverá considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional, bem

como a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017), constituindo-se, com efeito, mais um retrocesso nas políticas de Educação Profissional e reforçando ainda mais o dualismo do ensino no Brasil.

Destarte, traçaremos conceitos e a seguir descreveremos um panorama das ações afirmativas no mundo e no Brasil, para que possamos compreender como a Educação Profissional tem se apropriado das cotas, dentro do processo inclusivo a que essa modalidade de ensino se propõe. Por ser um tema novo no cenário da Educação Profissional, em especial nos Institutos Federais, a sanção da Lei 12.711/2012 nos permite um entrelaçamento dessas categorias, com suporte na compreensão do processo dual do ensino na sociedade brasileira e da necessidade de ampliação da inclusão da classe trabalhadora excluída historicamente por essa dualidade.

1.1.1 Conceito de ações afirmativas e seu desenvolvimento no Brasil e no Mundo

Considerando esses pressupostos teóricos da história da Educação Profissional brasileira, e observando o caráter dual que perpassa toda sua existência, lançaremos neste momento a difícil e árdua missão de trazer as ações afirmativas como uma aliada desta modalidade de educação, para a diminuição deste dualismo que vem acompanhando sua existência e que exclui os menos favorecidos dos direitos fundamentais, entre eles a educação. Para chegarmos à apreensão de determinado tema, todavia, deveremos partir de conceitos que se tornam conteúdo de ensino estruturado nas diversas áreas de conhecimento. Traçando esse caminho, perceberemos que os conhecimentos gerais e conhecimentos específicos somente se diferenciam em termos metodológicos e para seus fins posicionados historicamente, entretanto, esses conhecimentos formam uma unidade. Assim, passaremos a seguir a colocação desses conceitos, posicionados historicamente, dentro de um cenário de abrangência macro.

Iniciaremos conceituando as ações afirmativas e, dentro desse desdobramento conceitual, abordaremos outros princípios, como o da igualdade, equidade, entre outros, situando-os dentro de um plano jurídico, sociológico, filosófico e econômico, para possibilitar ao leitor o entendimento da necessidade de tais ações. Por isso, a definição de Ações Afirmativas, por Oliven (2007), faz-nos compreendê-las como “[...] um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos em determinada sociedade que tenha sido discriminada no passado...” (OLIVEN, 2007, p. 153).

Já Gomes compreende as ações afirmativas como:

Políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (2001, p. 6-7).

Notemos, por conseguinte, a extensão do conceito de ação afirmativa, o qual possibilita um espaço para disputa teórica e política, principalmente no que concerne aos princípios macroeconômicos, como os abordados pelo liberalismo, keynesianismo e o neoliberalismo.

Outro autor, Menezes, conceitua as ações afirmativas:

Ação afirmativa, nos dias correntes, é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias

sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências em posições desvantajosas. (2001, p. 30).

Desse jeito, como explicita Araújo (2009),

[...] não obstante a pluralidade histórica e terminológica que marcou a especificidade do desenvolvimento jurídico-político de diferentes sociedades ocidentais contemporâneas, pode-se dizer que as ações afirmativas se situam no âmbito dos chamados direitos ou interesses ‘transindividuais’ ou ‘metaindividuais’ – gênero no interior do qual costumamos diferenciar várias espécies, tais como: interesses ‘difusos’, ‘coletivos’ e ‘individuais homogêneos’. (P. 27).

Cada ser humano tem uma situação própria, peculiar, a pedir cuidados necessários, que o direito deve dessa forma resguardar e tutelar na medida de suas necessidades. Como bem sabemos, existem diferenças consideráveis entre os seres humanos, mas o que não podemos conceber é um tratamento próprio para cada um. Como bem acentuou Mello (1995), no entanto, quaisquer elementos presentes nas coisas, pessoas ou em situações diversas pode ser apreendido pela lei como fator discriminatório.

Assim, as políticas de ação afirmativa constituem um dos mecanismos propostos pelo Estado e pelos movimentos sociais regulados com o fim de reduzir a desigualdade social que está tão presente na sociedade brasileira. Tem o intuito maior de arrematar membros de grupos sub-representados, discriminados, a serem trazidos para participar da sociedade, por meio de algum programa beneficiador.

As chamadas ações afirmativas são práticas que vêm sendo adotadas há, pelo menos, meio século no plano internacional e surgiram em contextos de reconhecimento de desigualdades econômicas, sociais, raciais, religiosas e de gêneros dentro de uma cultura de grupo ou individual, nas especificidades de cada país que as

assumiram. O uso destas políticas serve como instrumento de inclusão social, com a possibilidade de beneficiar diversos setores da sociedade, como mulheres, deficientes físicos, dentre outros. Elas fazem parte de uma política estatal compensatória. São utilizadas como medidas alternativas para equilibrar situações de desigualdade e vulnerabilidade social de determinados grupos socialmente certificados por erros e injustiças sociais. Essas medidas têm como finalidade prevenir ou corrigir erros decorrentes dessas injustiças, indicando meios de superação para aqueles segmentos da sociedade que historicamente foram alvo de algum processo de opressão, discriminação ou segregação étnico-religiosa, social, econômica, política, cultural, de gênero etc.

Por via das ações afirmativas, busca-se, então, transformar a discriminação negativa, em uma nova modalidade de discriminação, desta vez integradora, ativa e marcada pelo desejo de emancipação, denominada discriminação positiva (ARAÚJO, 2009). Denota como fundamento transformações sociais e culturais relevantes, capazes de impor aos sujeitos sociais a utilidade e a necessidade da prática dos princípios do pluralismo e da diversidade, nos mais diversos campos da convivência humana. Demonstra, assim, como uma das mais expressivas da moderna ideia do Estado promovedor, atuante, sendo que sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todas as esferas de poder estatal. Refere-se, também, a um instrumento sociojurídico, capaz de viabilizar a paz e a harmonia social. Assim, condiz com o fortalecimento do desenvolvimento econômico do País, à proporção que a ampliação ao acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inevitável o crescimento macroeconômico, ampliando o crescimento generalizado dos negócios, desenvolvendo o País como um todo.

O Brasil, como parte de um cenário internacional, também se colocaria dentro dele e, a partir dessa conjuntura, visualizaremos as políticas afirmativas e como estas foram sendo necessárias para possibilitar a inclusão de grupos excluídos historicamente, propondo-

-se a fundamentar a necessidade delas para Educação Profissional, considerando sua gênese assistencialista e na sequência para um modelo voltado para os interesses de mercado.

Desse modo, os sujeitos lutam diariamente por direitos universais e por conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história. É preciso ter em mente a feitura de um projeto de ensino e de sociedade que supere a dualidade entre os sujeitos, entre ensino profissional e ensino geral, entre classes, focando seus objetivos no ser humano. Com efeito, a história nos mostra a luta para tentativa de rompimento dessa dualidade, dentro de modalidades institucionais ou não, com base na compreensão de seus direitos na sociedade capitalista.

O pós-Segunda Guerra Mundial, considerado uma marco histórico para a humanidade, foi o início da hegemonia política que viabilizou maior integração entre as sociedades mais industrializadas, com base na aceitação, pela maioria da sociedade, de políticas de redistribuição e reconhecimento especialmente para os trabalhadores, como educação, saúde, assistência social, destinadas às classes menos favorecidas.

O direito dos homens, compreendidos como seres sociais⁷, despertou na sociedade pós-guerra a necessidade de um maior desdobramento no plano local e/ou internacional. Desta maneira, todas as declarações recentes dos direitos dos homens são compreendidas, dentro dos direitos individuais tradicionais, como liberdade, nos chamados direitos sociais, que consistem em poderes. Exigindo, assim, obrigações entre si, os direitos sociais determinam uma cota de sacrifício dos direitos individuais. E no campo dos direitos sociais fundamentais, como direito ao trabalho, educação e a saúde, pode-se afirmar de modo genérico e retórico que todos são iguais perante a lei.

⁷ O homem é um ser social e é na sociabilidade, na interatividade social (forma própria de existência do homem), mediante processo de apropriação do acúmulo histórico e socialmente produzido pelo gênero, que ele se forja verdadeiramente como humano (MARX, 1989b).

Dentro desse direito de igualdade, faz-se necessário o esclarecimento do que seja essa igualdade. Destacam-se três dimensões: a igualdade formal, onde diz que todos são iguais perante a lei; a igualdade material, que corresponde ao ideal de justiça distributiva, igualdade pautada pelo critério socioeconômico e, por fim, a igualdade material, enquadrada no ideal de justiça como reconhecimento de identidades, um tipo de igualdade pautada pelos critérios de gênero, orientação sexual, etnia, raça etc. Na atribuição dos direitos sociais, não podemos deixar de visualizar a questão das diferenças específicas, que são de suma importância para distinguir um indivíduo do outro, um grupo de indivíduos de outros grupos. Portanto, quando nossa diferença nos inferioriza, temos o direito de ser iguais e temos o direito de ser diferentes quando nossas diferenças nos descaracterizam, como bem fala Santos (2007).

A respeito dessas dimensões, José Afonso da Silva coloca-se bem acerca da igualdade ou isonomia formal ou material, discorrendo que:

Nossas constituições, desde o Império, inscreveram o princípio da igualdade, como igualdade perante a lei, enunciada que, na sua literalidade, se confunde com a mera isonomia formal, no sentido de que a lei e suas aplicações tratam a todos igualmente, sem levar em conta as distinções de grupos. A compreensão do dispositivo vigente, nos termos do art. 5º, caput, não deve ser assim tão estreita. O intérprete há que aferi-lo com outras normas constitucionais, conforme apontamos supra e, especialmente, com as exigências da justiça social, objetivo da ordem econômica e da ordem social. Considerá-lo-emos como isonomia formal para diferenciá-lo da isonomia material. (2017, p. 214).

Esses princípios precisam ser esclarecidos, pois eles dão sustentação, como frisou Neves (2005), às ações afirmativas dentro do processo de reconhecimento dos sujeitos que buscam seu papel

dentro da sociedade, colocando no caso em foco a educação como centro desse fundamento.

Seguindo com o princípio da igualdade jurídica, compreendemos que ele não se limita apenas a uma igualdade formal ou isonômica, mas se amplia dentro da igualdade material, ou seja, passa a ser utilizado como instrumento para implementação, no plano concreto, de uma igualdade efetiva, real, em sintonia com as diretrizes constitucionais previstas em cada caso específico, deixando de ser um princípio fundamental do Estado de Direito, como preconizaram os revolucionários franceses, para ser um dos pilares do Estado Social, que passa a ter reconhecimento em âmbito constitucional, no início do século XX, com o oferecimento de prestações positivas, de natureza material, como serviços de educação, saúde, moradia, seguridade social, de caráter universal.

Nessa contextura, vem despertando um aprofundamento do conjunto de valores universais, dentro da perspectiva do respeito pela pessoa humana, às noções de responsabilidade individual, de mérito no liberalismo, como uma formulação filosófica deste movimento apresentado no pós-guerra como necessário para sobrevivência do homem.

No decorrer da história, como bem enfatiza Bobbio (2004), o elenco dos direitos dos homens vai se modificando, dependendo das condições históricas, ou seja, das carências e dos interesses das classes que estão no poder, das estruturas disponíveis para que esses se realizem. Nasce gradualmente das lutas dos homens, como seres históricos, para a própria emancipação e das transformações nas suas condições de vida.

Assente em ideias liberais, o capitalismo brasileiro, no entanto, exacerba esse modelo que, segundo Sorman (1988), não consiste uma extinção total do Estado. Muito pelo contrário, uma sociedade liberal não pode funcionar sem a clareza do papel do Estado dentro dessa sociedade. É, portanto, o liberalismo o regime do Es-

tado de Direito, separado da sociedade civil por uma fronteira clara e estável, de natureza constitucional. É função desse Estado de direito garantir a ordem e a segurança. Enquanto isso, a sociedade civil fica responsável pelas mudanças a serem colocadas.

Para Bobbio (1997), o Estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas jurídico do Estado democrático. Eles são correlatos em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia - em que para o autor são necessárias determinadas liberdades para que o poder democrático se efetive, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, em que para se ter garantidas determinadas liberdades fundamentais se faz necessária a garantia de um poder democrático. É pouco provável para o autor que um Estado não liberal possa endossar um correto desempenho da democracia, e, de outra parte, é pouco provável que um Estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais.

O Estado moderno, para os liberais, é baseado no Direito. O Estado de Direito é uma conquista histórica, um dos marcos do progresso mais decisivos das experiências entre nações. Para Sorman (1988), “Ele” nos protege da violência, seja ela internacional, seja social ou econômica, enquanto que, para Bobbio (2004), o Estado de Direito é o Estado onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos dos homens, é o Estado dos cidadãos. Segundo Sorman (1988), a ambição liberal não é para agravar o caos, mas para afastá-lo de nós o mais rápido possível, fazendo com que o Estado recupere seu sentido. A missão do Estado, para ele, consiste em manter a ordem, esta consistindo como um conjunto de regras e princípios permanentes, amadurecido pela experiência e interiorizado pela opinião pública. Cabe, no entanto, à sociedade civil conduzir a mudança, dentro de seu amadurecimento, de suas curiosidades, imaginação e do gosto pelo risco.

Liberalismo, segundo Stewart Júnior (1995), é a liberdade política e econômica; é a ausência de privilégios; é igualdade perante

a lei; é responsabilidade individual, é cooperação entre estranhos; é competição empresarial; é mudança permanente; é a revolução pacífica (STEWART JÚNIOR, 1995).

Destarte, a sociedade liberal capitalista ocidental tem como uma de suas ideias-chave a noção de neutralidade estatal, neutralidade econômica, no domínio espiritual e na esfera íntima das pessoas. Acredita-se que a mera igualdade formal bastaria para garantir uma sociedade harmônica, onde seriam assegurados a todos, independentemente de raça, credo, gênero ou origem, efetiva igualdade de oportunidades (GOMES, 2003).

Como percebemos, no decorrer dos tempos é que essa neutralidade tem se tornado um fracasso, especialmente nas sociedades com um longo passado escravista, como a sociedade brasileira, onde determinados grupos foram colocados sob o prisma da subjugação legal, e inferioridade legitimada pela lei. Apesar das inúmeras disposições legais, em que a igualdade formal era instituída, percebe-se é que esses grupos continuam numa posição marginalizada, e para isso foram criados mecanismos para inclusão desses grupos, políticas sociais ou modalidades de adequação à sociedade vigente.

As transformações históricas por que passou o Estado liberal determinaram os conceitos e as diretivas políticas a serem pactuadas para manutenção da instabilidade institucional e da legitimidade dos governantes de países capitalistas, que passaram a incluir a questão social em suas agendas políticas. Foram proclamados os direitos sociais, que mostram o amadurecimento de novas demandas, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, que poderíamos chamar de liberdade por meio do Estado. Com o nascimento desses direitos sociais, emerge o Estado de Bem-Estar ou Estado Social. A proteção social dentro das políticas compensatórias e de reconhecimento servem como ressarcimento, consideradas como fundamentos éticos da revisão ideológica do liberalismo político mais tradicional, segundo o qual caberia ao Estado somente a ma-

nutrição da ordem jurídica protetora dos direitos de propriedade e da estabilidade social em geral. Essa revisão ideológica se deu com predominância no século XX, dentro da dinâmica econômica de mercado, nos países capitalistas, tendo em vista o aumento acentuado das desigualdades sociais, tanto do plano de obtenção de renda, quanto no acesso de bens sociais considerados de primeira necessidade.

Desde o reconhecimento por parte dos governos dessas desigualdades sociais, centrado nas denúncias das injustiças sociais, vislumbra-se a função social do Estado. Cabe ao poder público intervir na ordem social, por meio de ações específicas financiadas com recursos públicos, com o intuito de compensar carências historicamente colocadas, pelas desigualdades sociais, de raça, gênero etc. Há, portanto, oportunidades de acesso a requisitos sociais básicos para diminuição dessas desigualdades.

Os princípios da justiça expressos pelo Estado de direito colocam, segundo Rawls (2000), quais semelhanças e diferenças entre pessoas são relevantes na determinação de direitos e deveres, especificando qual divisão de vantagens é apropriada, tendo como objeto primário da justiça a estrutura básica da sociedade, ou mais precisamente como as instituições básicas distribuem direitos e deveres fundamentais e como determinam a divisão dessas vantagens provenientes da cooperação social. Por instituições básicas entende Rawls (2000) a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais, tendo como papel principal dessas instituições sociais definir os direitos e deveres dos homens e influenciar seus projetos de vida, o que eles querem e o bem-estar econômico que almejam.

Para Rawls (2000), a estrutura social contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida distintas, determinadas, em parte, pelo sistema político, bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. As

instituições aqui colocadas, então, favorecem certos pontos de partidas mais do que outras. Essas proporcionam desigualdades profundas, não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos (RAWLS, 2000), contudo não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. Como centro da concepção de Estado Democrático Social de Direito, Rawls (2000) traz a ideia de justiça como equidade. Juntando em síntese o Estado do Bem Estar-Social (Welfare State), desenvolvido após a 2ª Guerra Mundial com as realizações do Estado de Direito de cunho liberal. Nessa perspectiva, equidade se fundamenta por uma concepção qualificada de justiça, na qual em destaque teremos a igualdade de oportunidades e o reconhecimento de oportunidades (ARAÚJO, 2009).

Com a evolução do Estado Liberal, que incorporou o Estado de Bem-Estar, percebemos que as políticas compensatórias e de reconhecimento foram sendo ampliadas e que a concepção de que o direito social deve ser protegido e assegurado pelo Estado tem sido cada vez mais acentuada à medida que as estruturas capitalistas vão se tornando mais complexas, tanto nas relações econômicas quanto nas relações políticas. A consequência disto são a ampliação e a diversificação de políticas públicas que compensam e reconhecem indivíduos ou grupos que tenham se tornado carentes de algum bem social ou de reconhecimento de direitos de declaração e preservação de identidades coletivas.

Surgiu nesta evolução a tríplice classificação dos direitos fundamentais, como: direitos da primeira, da segunda, da terceira geração. Foram assim colocados para o advento de uma nova concepção de universalidades desses direitos, conforme Paulo Bonavides (1994), impregnada pela Declaração dos Direitos dos homens de 1789, uma declaração de compromisso ideológico definido.

Os direitos de primeira geração foram esculpidos pelo lema revolucionário do século XIX, da liberdade, igualdade e fraterni-

dade. Constituindo estes os direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, os direitos civis e políticos têm por titularidade a pessoa. Os direitos de segunda geração dominaram o século XX, do mesmo modo que os de primeira geração dominaram o século anterior. São esses os direitos sociais, culturais e econômicos, bem como os direitos coletivos ou da coletividade (BONAVIDES, 1994), sendo colocados nas diversas ordens constitucionais, das distintas formas de Estado social. Nascera dessa maneira uma consciência, como bem colocara Bonavides (1994), de que tão importante quanto salvaguardar o indivíduo, conforme ocorreu na teoria clássica dos direitos da liberdade, era proteger a instituição, uma realidade social muito mais rica e aberta à participação criativa da sociedade.

Os direitos de terceira geração surgiram da bipartição do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Assentando-se na fraternidade, não compreendem unicamente o indivíduo ou coletivos. Dotados dessa forma de altíssimo teor humanista e universal, eles tiveram ênfase no fim do século passado, enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses individuais, de um determinado grupo ou Estado, tiveram como destino final o gênero humano.

Com a tripartição dos direitos fundamentais por teóricos do Direito, percebemos, assim, que a universalidade dos direitos fundamentais os situa como estando num grau de juridicidade, concretude, positividade e eficácia desde o princípio, sendo, dessa forma tão importante para essa universalidade o ano de 1948 quanto o ano de 1789, de inspiração liberal. Entendido assim, não podemos deixar de mencionar os efeitos da Declaração Universal dos Direitos dos Homens, aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mediante resolução 217, quando foram assentados os direitos das três gerações, que proporcionou a esses direitos a concretude da tríplice geração, na titularidade de antes de ser homem, deste ou daquele país, de uma

sociedade desenvolvida ou subdesenvolvida, “[...] é pela condição de pessoa um ente qualificado por sua pertinência ao gênero humano...” (BONAVIDES, 1994, p. 525), objeto da universalidade desses direitos fundamentais. Com essa declaração, o humanismo político da liberdade alcançou seu ápice, tratando-se de um documento de tendências e, ao mesmo tempo, de síntese. Síntese - por permitir naquele momento a lapidação de direitos e garantias fundamentais que nenhuma constituição individual lograra congregiar, ao redor de um consenso universal; tendências a anseios e esperanças aos povos que a subscreveram, após a Segunda Guerra, sem dúvida, um dos momentos mais graves em relação às liberdades e direitos vivenciados pelas nações.

Bonavides cita um trecho da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

[...] é o estatuto de liberdade de todos os povos, a Constituição das Nações Unidas, a carta magna das minorias oprimidas, o código das nacionalidades, as esperanças. Enfim, de promover, sem distinção de raça, sexo e religião, o respeito e a dignidade do ser humano. (P. 529, 1994).

Também sobre o documento que preconiza a Declaração dos Direitos dos Homens, Bobbio (2004) exprime que ela representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser humanamente fundado e reconhecido de maneira geral. Um sistema de valores, pela primeira vez na história, se torna universal, não de maneira abstrata e sim de fato, à medida que a consonância sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos das nações foi expressa claramente, deixando de ser pensado, para ser realizado, ganhando assim uma concretude, contendo, segundo Bobbio (2004), um germe da síntese do movimento dialético, que começa com a universalidade abstrata dos direitos naturais, passando para a particularidade concreta dos direitos positivos, terminando na universalidade não mais abstrata, mas concreta, dos

direitos positivos universais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX, como frisa esse autor.

Nos contextos sociais modernos, a concepção política do Estado social, principalmente nos países cujo processo de industrialização modificou consideravelmente sua estrutura social, tendo em vista o crescente aumento da urbanização e dos problemas dela advindos, como no Brasil, sentiu-se a necessidade de intervenções públicas para minimizar os problemas trazidos por essa nova configuração social, traduzindo-se em políticas públicas sociais. Configurando-se o Estado de Bem-Estar ou Estado Social, que passa a compensar os indivíduos que sofrem as consequências das desigualdades, proporcionando a esses uma condição de vida digna e níveis de consumo adequados. Passamos, então, a compreender o conceito de política compensatória como toda e qualquer ação de investimento público que tem como finalidade a melhoria de vida das pessoas, garantindo-lhes o acesso de bens e serviços que proporcione uma vida digna, segundo padrões socialmente estabelecidos de equidade social.

No que tange à concepção de *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, segundo Esping-Andersen (1990, p. 99), é a de que este Estado “[...] envolve a responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos”. Ele questiona, no entanto, se esse tipo de política serve para emancipação da classe trabalhadora; ou se somente ajuda na legitimação do sistema vigente, ou seja, o capitalismo. Ele não é apenas um meio que intervém, ele “[...] É uma força ativa no ordenamento das relações sociais”. (ESPING- ANDENSEN, p. 104, 1990).

As políticas sociais compensatórias e de reconhecimento são produtos de uma orientação de políticas de governo de democracias liberais comprometidas com a eficácia da função social do Estado. Muitos consideram essas políticas compensatórias como

propostas marxistas e ou socialistas e que ferem valores cristãos e liberais, encarando esses mecanismos como um perigo em potencial de divisão da sociedade brasileira, tendo em vista que seriam políticas separatistas a dividir pobres e ricos, brancos e pretos, homens e mulheres.

Conforme percebemos, a Educação Profissional, bem como as ações afirmativas, se exprimem como mecanismo de integração da ordem vigente, no entanto se mostram como possibilidade de quebra da sequência tão cruel para a classe trabalhadora, de exclusão de direitos fundamentais e da não possibilidade de interferir nos marcos decisórios de sua vida.

Com relação às ações que interferem nas políticas de ações afirmativas e na Educação Profissional no Brasil, temos as cotas, as quais reclamam por mecanismos legais e formais de inclusão na lógica competitiva de mercado de bens materiais e simbólicos realizados pelo sistema capitalista vigente (FONSECA, 2009).

Dessa maneira, as políticas compensatórias e reparatórias não estão amparadas em princípios revolucionários ou na constituição de uma nova ordem, firmadas por separações. Elas firmam-se na lógica da unidade e na diversidade de talentos para criação cada vez maior de sujeitos qualificados para atender ao mercado. As ações afirmativas têm como escopo reformas estruturais dentro da sociedade que permitam uma maior participação de indivíduos da cidadania republicana, assim como ampliação do universo de participantes que efetivamente construíram a nação.

As ações afirmativas só atingiram o *status* de políticas públicas de integração depois de um forte movimento de valorização de identidades até o momento marginalizadas e discriminadas, rejeitadas até mesmo por aqueles que por elas eram identificadas e também com a materialização do princípio da igualdade, por parte do Poder Judiciário em sua dimensão mais expressiva e forte, se aproximando dessa maneira ao conceito de equidade expresso em

Rawls (2000), na Teoria da Justiça, reforçando seu caráter essencial para combate às desigualdades e à discriminação.

Como se apercebe, as ações afirmativas têm origem no liberalismo que, como descrito, apostam no talento e na capacidade individual, mas que necessitam da ordenação e regulação do Estado liberal para se efetivar. Não é à toa que organismos multinacionais, como o Banco Mundial, e a própria ONU, almejam que o Brasil adote tais políticas, permitindo dessa maneira que indivíduos talentosos presentes em grupos excluídos possam ser inseridos na sociedade capitalista competitiva e de consumo.

Percebemos a inserção dessas políticas afirmativas nas agendas governamentais de países socialistas, liberais e neoliberais, pois, necessitamos de políticas que atendam os grupos excluídos historicamente, buscando por meio do Direito romper com os impasses deixados pelo nosso passado, na busca de avançarmos por uma sociedade mais justa e igualitária.

De um modo geral, a adoção de medidas afirmativas é justificada com o argumento de que esse tipo de política social seria apto a atingir uma série de objetivos que não seriam atingidos, caso a estratégia de discriminação viesse com regras normativas, meramente de caráter proibitivo. Visto assim, não adianta somente proibir, pois se faz necessário também promover, tornando comum a observância de princípios do pluralismo e da diversidade, de tal modo que se promova uma mudança no comportamento e nos costumes no âmbito coletivo, possibilitando que a sociedade se veja como plural e diversa, atingindo o ideal de igualdade de oportunidades, bem como de induzir transformações de ordem cultural, social, pedagógica, econômica e psicológica, retirando do imaginário coletivo o conceito de supremacia e subordinação de raças em relação a outras.

As políticas compensatórias, em suma, são ações governamentais que têm como finalidade aumentar esse padrão de vida de in-

divíduos que de algum modo estão fora do estabelecido pela classe dominante e pelo padrão dominante de distribuição das riquezas dentro da sociedade, minimizando, assim, as desigualdades sociais específicas. Dentro desse conceito geral estabelecido de políticas sociais compensatórias, é que o governo estabelece as opções políticas e sociais a serem historicamente aplicadas.

Compreendidas não somente pela perspectiva retrospectiva, no sentido de reparar danos causados pela discriminação, elas devem ser vistas em perspectiva, no sentido de estimular a transformação social e a criação de uma realidade, para que seja reforçado o reconhecimento do ser humano na qualidade de ser social que têm direitos constituídos. Ressaltamos que as ações afirmativas nos possibilitam enfrentamentos tanto no campo filosófico, como sociológico, político e da justiça, na medida em que, em suas perspectivas otimistas a respeito de sua validade para mudanças estruturais na sociedade, reforçam visões críticas trazidas do sistema neoliberal, demonstrando ser um instrumento capaz de combater e diminuir as tensões entre a luta de classe e o alcance de seus propósitos relativos às mudanças estruturais na sociedade capitalista.

Abordando esses conceitos iniciais sobre políticas sociais compensatórias e de reconhecimento, como estas estão inseridas no âmbito sócio-histórico, torna-se primordial o entendimento das ações afirmativas, como forma de compensação e reconhecimento da defasagem cultural e da dificuldade de aprendizado relacionado ao fracasso da educação das classes menos favorecidas. Com efeito, adotar políticas que favoreçam essa população fecharia esta lacuna, promovendo efetivamente a igualdade e a democratização do ensino.

Para Neves (2005), uma concepção ampla de justiça arrimada em normas de paridade participativa demonstra tanto o caráter redistributivo quanto o de reconhecimento das ações afirmativas, dando uma ampliação maior aos dois conceitos. Na concepção de Fraser (2007), a justiça contemporânea tanto exige redistribuição

quanto reconhecimento. Na redistribuição, a injustiça socioeconômica é ressaltada e buscada dentro de uma perspectiva igualitária. Já no reconhecimento, a compreensão de injustiça perpassa um panorama cultural ou simbólico (FRASER, 2007).

A respeito das cotas sócio-raciais inseridas nas políticas contemporâneas numa perspectiva das políticas públicas afirmativas, reforçando que nem todas as ações afirmativas ocorrem por meio de cotas, evidentemente, as cotas são o que mais se destacam, e que concomitantemente causam maior polêmica e discussões. De outro modo, percebemos é que nem sempre todos os que demandam por essa proteção se constituem minorias, a exemplo dos negros, das mulheres e dos pobres, que no Brasil se constituem na maioria da população.

Cabe esclarecer que esse modelo de ação afirmativa não nasceu “do dia para a noite”. Foi constituído sobre polêmicas, discussões, encontros e desencontros, projetos de leis por vezes autoritárias e discriminatórias que fizeram parte do cotidiano das discussões sobre as políticas públicas de cotas sociais e raciais. São as expressões mais contemporâneas da “[...] evolução do Estado Democrático Social de Direito, sua luta pela transformação da ‘igualdade formal’ para ‘igualdade material’...” (ARAÚJO, 2009, p. 28). Ressaltemos, conforme o autor, exatamente a substituição da igualdade perante a lei ou em face da lei pela igualdade através da lei.

As ações afirmativas possuem um caráter redistributivo e restaurador, entendendo as desigualdades e discriminação historicamente expressas para a sociedade, sendo colocadas como alternativa temporária e vinculadas a objetivos sociais de equidade. Essa modalidade de discriminação positiva se faz necessária à correção de desigualdade e marginalização histórica dentro de uma determinada sociedade.

Num contexto histórico global, a ideia de ação afirmativa surgiu em 1940, na Índia, o que faz desse país uns dos pioneiros na implementação de tais políticas. Estas foram implantadas ainda

sob o comando colonial britânico, no início do século XX. Diante do monopólio exercido pelos “Brâmanes”, nas áreas econômicas e educacionais, sentiu-se a necessidade da adoção de políticas que viessem a favorecer as classes mais baixas, no caso da Índia os “Rajs”, “intocáveis”, para que esses tivessem a possibilidade de ascensão social. Já estava presente na Constituição da Índia, de 1950, documento promulgado logo após a independência do País (GEMMA, 2016).

É da Índia que provém a expressão *creamy layer*, utilizada para nominar coletivamente os indivíduos privilegiados pertencentes a um grupo maior de beneficiários de uma determinada política pública (FERES JÚNIOR, 2015).

Os princípios de justificação das ações afirmativas na Índia referiam-se à compensação ou reparação de injustiças cometidas no passado; proteção dos segmentos mais fracos da comunidade e igualdade proporcional, pois, cada grupo social teria que ser beneficiado na proporção de seu número de integrantes.

Nos Estados Unidos da América (EUA), em 1941, em razão da ideia trazida por Martin Luther King, quando da sua visita à Índia, e da permanente luta dos negros estadunidenses pela igualdade racial, o presidente da época, Franklin Roosevelt, proibiu a discriminação contra negros, promovendo seleção e recrutamento de pessoal para trabalhar no governo (SANTOS, 2005). Assim, essas políticas ganharam maior visibilidade no mundo.

Consequentemente, a ideia de “ação afirmativa” surgiu nos EUA, na luta contra o racismo dos negros daquele País. O Presidente John F. Kennedy, em 1961, criou uma comissão a fim de garantir oportunidades iguais de empregos. Naquela década, o País vivia um momento de tensões sociais e daí foram surgindo reivindicações, no sentido de ampliar a igualdade de oportunidades para todos. Somente, entretanto, quando as ideias foram incutidas pelo movimento de defesa dos direitos civis negros, alguns anos

mais tarde, é que foram adotadas efetivamente medidas concretas, buscando efetivação de melhorias na condição de vida das classes menos favorecidas. Observou-se que leis segregacionistas vigentes no País começaram a desaparecer. Nesse contexto, é fortalecida a ideia das ações afirmativas, sendo exigida do governo uma posição ativa sobre as questões reivindicadas pela população segregada, no caso, os negros.

Os Estados Unidos justificaram as ações afirmativas, argumentando que essas seriam parte de uma justiça distributiva. Elas seriam necessárias para se resolver determinados problemas de setores da sociedade.

Ademais, após a morte de Kennedy, outro presidente, Lyndon Johnson, se destacou no combate às desigualdades sociais, por meio da Ordem Executiva 11.246, que proibia a discriminação e orientava os órgãos governamentais a contratar somente empresas que tivessem ações afirmativas, assim contribuindo para o aumento dos funcionários que fizessem parte de grupo social minoritário.

Em 1972, o então presidente Richard Nixon sancionou a Lei de Oportunidade Igual no Emprego, como emenda à Lei de Direitos Civis, de 1964. Essa legislação tinha como objetivo determinar que todos os órgãos públicos federais, todas as empresas que prestavam serviço para o governo federal e todas as instituições que recebiam qualquer tipo de ajuda financeira deveriam estabelecer metas e prazos para admitir pessoas de minorias raciais, bem como mulheres (BRANDÃO, 2005).

No caso famoso *Griggs Vs. Duke Power Company*, a Suprema Corte Norte-Americana, reconheceu que os negros tinham sido prejudicados, todos esses anos, sendo obrigados a estudar em escolas separadas, de pior qualidade em relação àquelas destinadas aos brancos, admitindo assim duas modalidades de discriminação: o impacto contrário e a perpetuação no presente dos efeitos de discriminação ocorridos no passado (ARAÚJO, 2009).

Ainda hoje, os EUA se constituem como referência importante no assunto. Como é notório, as ações afirmativas são essenciais para promoção da igualdade. As ações afirmativas, entretanto, não se restringem somente aos EUA, país que alcançou maior visibilidade, pois há experiências positivas dessas políticas em outros países como: Índia, sendo pioneira, Malásia, Canadá, Nigéria, Cuba, África do Sul, Argentina, Brasil - entre outros Estados europeus.

A Malásia, em 1971, adotou essa política com o objetivo de garantir direitos à população nativa, promovendo a etnia majoritária (Buniputra) e que havia perdido seu território para os chineses e indianos. Essas medidas adotadas pelo governo previam a delimitação de terras, determinação e descontos na compra de imóveis em certas regiões e cotas de acesso à educação pública (BARANZELLI, 2014).

Na Europa, em 1976, com a expressão “ação ou discriminação positiva” foram direcionadas algumas ações a tais políticas. Em 1982, foi inserida no primeiro “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades” da Comunidade Econômica Europeia (SOUZA, 2017).

Na antiga União Soviética, adotou-se uma cota de 4% de vagas para habitantes da Sibéria na Universidade de Moscou (SILVA, 2003). Em Israel, tais medidas foram adotadas para acolher os *Falashas*, de origem etíope.

Em 1989, a Irlanda do Norte adotou ações afirmativas, com a intenção de padronizar o acesso ao mercado de trabalho dos católicos, tendo em vista o grande número de desempregados no grupo pertencente à religião católica. O governo, com essa atitude, buscou incentivar os empregadores a diversificar em seus quadros de funcionários pessoas ligadas à religião católica.

A África do Sul, com o fim do *apartheid* (1948-1994), começou a adotar medidas de ações afirmativas, com o intuito de reduzir os danos causados por tal regime. Naquele país, são praticados finan-

ciamentos e metas de inclusão em benefício de negros, mulheres e deficientes físicos. Nas universidades públicas e no serviço público, trabalha-se com metas de inclusão cujo descumprimento pode resultar em sanções do governo; nas instituições privadas, os empregadores são autorizados pela legislação a desenvolver os próprios programas de ação afirmativa. Não há metas ou cotas obrigatórias no setor privado, mas, por meio programa *Black Economic Empowerment*, o governo proporciona investimentos, crédito, orientação e apoio a pequenas, médias e microempresas, a fim de incrementar a participação dos negros na economia (GEMMA, 2016).

Vale salientar que a ONU tem aplicado uma política de ação afirmativa desde os anos de 1980, quando distribuiu em 50% os cargos de direção entre as mulheres (FONSECA, 2009). Nesse caso, ressaltamos que as cotas estabelecem e definem um percentual para cada grupo social, dependendo de sua representação social, sem impedir desse modo a manutenção da competitividade e o caráter liberal que caracteriza a sociedade capitalista.

Dependendo do contexto, como percebemos, as ações afirmativas assumem distintas modalidades, umas de caráter voluntário, outras obrigatórias, como programas governamentais ou privados, por via de leis ou somente de orientações. De acordo com as situações de cada país, seu público-alvo pode variar, abrangendo minorias étnicas, raciais e mulheres, com possibilidade de atuar na área educacional, como cotas para ensino superior, trabalho e política.

Quando falamos de ação afirmativa para as pessoas negras, temos como principal objetivo combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, introduzindo assim mudanças culturais e de convivência entre os chamados diferentes (SILVA, 2003).

Importa sabermos que, para as ações afirmativas serem de fato efetivadas, a oferta de oportunidades é apenas o início da caminhada. É de fundamental importância garantir aos sujeitos envolvidos

condições materiais e formais para superação das dificuldades e das diferenças, e que as escolhas sejam feitas claramente e suas consequências possam surtir efeito em médio e longo prazo. É preciso estabelecer condições para efetivação da igualdade no sentido material. Para alcançar esses objetivos, é necessário criar condições para que as pessoas, antes de serem retiradas do processo, possam ter acesso às boas escolas para assim lhes possibilitar o exercício de profissões de prestígio, destinadas até o presente momento a determinada classe social.

Ao nos reportar às ações afirmativas, em suas modalidades ou instrumentos para sua efetivação, notamos, desde o que foi discorrido, que essas não se resumem somente às cotas. Este tipo se mostra necessário e adequado nos casos em que outra modalidade demandaria muito tempo, para concretização de seus efeitos, com prejuízos para os sujeitos e grupos que sofrem pelo processo de marginalização e discriminação.

Consubstanciado no que foi supramencionado, acreditamos que as cotas são consideradas medidas urgentes, que visam a sanar, em curto prazo, danos causados na sociedade e que precisam ser reparados com prioridade de execução das políticas públicas, esclarecendo que elas, por si, não são suficientes para garantir os objetivos que se pretendem, dentro das políticas públicas de ações afirmativas.

Apontamos, ainda, como alternativa, algumas modalidades de ações afirmativas, que poderiam ser utilizadas pelo Estado. Concomitantemente às cotas, poderiam ser instituídos programas de metas, os quais seriam fixados para um determinado grupo de indivíduos tidos como minoritários, esperando-se vê-los inseridos em instituições públicas e em posições de comando e lideranças em empresas. Desse modo, na busca da efetivação desses objetivos, poderiam ser estabelecidas regras diferenciadas de tratamentos e estratégias preferências de natureza positiva em situações determi-

nadas, tais como escolas e universidades, empresas privadas, setor público determinado, trabalhos publicitários e projetos culturais dirigidos para valorização de determinados grupos marginalizados no passado.

A título de exemplo, tem-se o “sistema de bônus” muito utilizado nas diversas modalidades de promoção, nas quais se atribuem pontos em relação a outros critérios, que definiriam a escolha em um determinado certame. Além desse, os incentivos fiscais também se constituem como mecanismo de ação afirmativa, incentivando as empresas privadas a adotarem tais ações. Por fim, existe um rol de opções que poderiam ser ativadas para promoção desses grupos marginalizados.

A ação afirmativa “[...] parte do reconhecimento de que a competência para exercer funções de responsabilidades não é exclusividade de um determinado grupo étnico, racial ou de gênero”. (SANTOS, 2003, p. 38). Para esse autor, também se considera como fatores que dificultam a ascensão social de determinados grupos sociais uma complexa rede de motivações, explícitas ou implícitas, de preconceitos arraigados na nossa sociedade. É de extrema necessidade a criação de mecanismos que resultem positivamente em melhorias das condições de vida para determinados grupos sociais, dentro de um curto espaço de tempo, seu sucesso material e sua colocação como sujeitos na contextura social onde estão inseridos – o que depende fortemente dos resultados das mencionadas ações.

Saindo de um plano internacional, tecemos considerações sobre as ações afirmativas no Brasil, mostrando que, desde o Brasil-colônia, esse tipo de políticas é implementado, e como a os anos de 1990 foram primordiais para o fortalecimento de tais ações. Fundamentamos o estudo na Constituição de 1988, que trouxe em seu corpo diversos artigos que reforçam tais políticas, não deixando de ressaltar, ainda, a importância dos motos sociais, com ênfase no

movimento negro. Visto desse maneira, chegaremos à política de cotas adotadas no ensino superior, dando enfoque a sua inclusão na Educação Profissional, no âmbito dos Institutos Federais.

Discorreremos, nesse sentido, sobre as ações afirmativas no Brasil, para permitir ao leitor enxergar as implicações sociais, jurídicas, políticas, econômicas e raciais da implementação de cotas no País e todo o arcabouço histórico da educação superior, espaço historicamente da elite brasileira. O foco central desta pesquisa – a política de cotas na Educação Profissional dos Institutos Federais – poderá ser vista dentro de um espaço constante de luta da classe trabalhadora, buscando quebrar o sistema de desigualdade implementado desde a Colônia até a atualidade. Isto, certamente, compreendendo a escola como instituição ativa e criadora e identificada com os movimentos sociais da classe trabalhadora.

De fato, as ações afirmativas no Brasil tiveram como reflexo as políticas adotadas pelos EUA, entretanto, mesmo com a comparação ao modelo estadunidense, o que se percebe no Brasil é que essas políticas estão de acordo com a peculiar realidade brasileira. Comparar as ações afirmativas no Brasil com as dos Estados Unidos ou em outros países nos ajuda a fortalecê-las e aprender as principais dinâmicas intrínsecas à sociedade com seus erros e acertos. Não podemos desconsiderar nossa realidade, nossa cultura, da mesma maneira, implementá-las sem uma análise histórico-crítica, sem uma observância na atual conjuntura.

Desde as Ordenações Afonsinas (1446-47), Manuelinas (1512-13) e Filipinas (1603) implantadas no Brasil no período colonial, que vigoraram até 1916, quando se instituiu o Código Civil, impostas pelo Estado Português, revelaram-se em fortes desigualdades, uma vez que as punições a crimes eram averiguadas de acordo com o *status* social do indivíduo. O escravista não era punido, enquanto o escravizado o era severamente, exemplar e irrevogavelmente, expressando, assim, que as leis implantadas no Bra-

sil fortaleciam a ausência de qualquer norma igualitária e universal (FONSECA, 2009).

Com o advento da Lei Áurea, diversas implicações foram expressas, dentre as quais a colocação de políticas públicas por parte do Estado Imperial brasileiro, financiando progressivamente a imigração europeia, com subsídios para os imigrantes que quisessem se instalar no Brasil – subsídios esses que só tiveram fim nos anos de 1930. Tais políticas tinham como objetivos encaminhar os trabalhadores europeus para pequenas propriedades rurais situadas em lugares estratégicos (FONSECA, 2009). O governo solicitava aos proprietários rurais que facilitassem o acesso desses imigrantes à terra, cedendo inclusive pequenos lotes para que esses trabalhassem. Do final do século XIX ao início do século XX, o café se tornou o carro-chefe da economia nacional e, com toda essa transformação na economia, a mentalidade também foi transformada. Influenciada pelo liberalismo inglês, a elite cafeeira trazia as ideias da ciência racial europeia, todavia, o Brasil, formado pela miscigenação entre negros, indígenas e brancos, estava destinado ao fracasso. Assim, a necessidade de tornar “branca” a sociedade brasileira começava a tomar corpo. Acreditavam que somente com a purificação das raças o País se tornaria desenvolvido (FONSECA, 2009).

Na segunda metade do século XIX, como aponta Fonseca, foi que a imigração europeia teve uma ênfase maior, mostrando-se de fato como uma política pública voltada para o “branqueamento” da população brasileira, uma vez que eram a prioridade, entre os europeus, os alemães refugiados das guerras da unificação. Falava-se em dois discursos: um que trazia o Brasil como país humanitário, recebendo populações desfavorecidas pela história; em outro discurso, seria o melhoramento da população brasileira, sobretudo seu fenótipo e sua cultura (FONSECA, 2009).

Houve como consequência dessa política, não somente, o enfraquecimento da população, mas sobretudo impedir que os

negros, libertos, desejassem uma sociedade diferente, nos quais fossem reconhecidos os construtores do País. Esse estado novo manteria as mesmas bases sociais classistas e excludentes do período colonialista, porém ficaria a cargo da população branca de origem europeia a missão de encobrir as mazelas dos negros relegados à miséria, à invisibilidade e ao silêncio. Reportamo-nos, por azado o momento, à comparação do Brasil com outros países, em que, no caso brasileiro, inferimos os resultados de muitas carências: raça mestiça em vez de pura; enfermidades no lugar de saúde; ignorância ao contrário de cultura. Isto situa em evidência a educação como solução para tais problemas.

Em 1968, uma das primeiras propostas de caráter oficial, em relação às ações afirmativas, foi proveniente de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, no intuito de amatar a discriminação no mercado de trabalho, aprovando uma lei que obrigava as empresas privadas a terem em seus quadros um percentual mínimo de empregados negros (SANTOS, 2005). A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT já trazia, entretanto, dois artigos que poderiam ser considerados como medidas afirmativas. Listam-se o Artigo 354, que determina cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas e o Artigo 373-A, que destinava corrigir as distorções responsáveis pelas desigualdades de direitos entre homens e mulheres (SANTOS, 2005). A lei dos 2/3 procurou amenizar a falta de oportunidades que o trabalhador brasileiro tinha diante do estrangeiro, já inserido na lógica da indústria. Nisso, foi percebida a intenção do Governo brasileiro de proteger seus trabalhadores diante das forças estrangeiras. Essa lei compensou e reparou socialmente, na medida em que buscou dinamizar e equilibrar o mercado de trabalho formal.

Somente no penúltimo decênio do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988, começou o Brasil a vislumbrar a materialização dos direitos fundamentais. Em seu artigo primeiro, aparecem em destaque os direitos humanos, podendo ser verificada

no decorrer do seu texto a dignidade da “pessoa humana” se constituindo como um direito fundamental, promovendo com isso um verdadeiro alargamento do conjunto de direitos e garantias, além de incluir, no rol dos direitos fundamentais, tanto direitos civis como direitos políticos e sociais. Vê-se de igual importância os denominados direitos e interesses coletivos difusos.

Em seu preâmbulo, o documento reforça o Estado Democrático de Direito, assegurando o exercício de direitos sociais e individuais e a promoção da igualdade e a justiça como valores de excelência de uma sociedade fraterna, plural e livre de preconceitos. Ademais, estão no inciso quarto do artigo 1º da Constituição de 1988 os direitos sociais, humanos de segunda geração. “São as liberdades positivas”, que tem como finalidade tutelar os hipossuficientes, única maneira de implementar efetivamente a igualdade social, uns dos fundamentos do Estado Brasileiro (TAVARES, 2003). Conforme discorre esse mesmo autor,

Prestações positivas efetuadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilita a melhora nas condições de vida dos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais [...] Os direitos sociais elencados na Constituição Federal, não excluem outros que agreguem ao ordenamento pátrio, seja pela via legislativa ordinária, seja por força da adoção de tratados internacionais. (P. 583-585).

O Título VIII da Carta Magna de 1988 contém a “ordem social” que tem como finalidade o bem-estar comum e a justiça social, abordado também na “ordem econômica” assegurar a todos uma existência digna, conforme os ditames da justiça social. Também o direito à educação expresso na Carta Magna de 1988 é classificado como um direito social (art.6º). Nesse sentido, se posta como um direito de todos e dever do Estado e da família, consoante descrito no Art. 205 (BRASIL, 1988).

Adiante, em seu Art. 22, a referida Constituição defere competências privativas à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação (inc. XXIV), atribuindo competência concorrente à União, Estados e Distrito Federal, para legislar sobre educação, cultura e ensino (inciso IX), porém a oferta e gratuidade só é considerada dever do Estado em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio. Vê-se que a Carta de 1988 apenas exige sua “progressiva universalização” (Inc. II do art. 208). Em relação ao ensino superior, a Constituição declara que o acesso dar-se-á consoante capacidade, os méritos próprios de cada um, Inc. V do Art., o que acentua cada vez mais o viés liberal da meritocracia⁸. O artigo 211 da Carta Magna de 1988 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar um regime de colaboração entre seus sistemas de ensino, cabendo aos Municípios atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil, Art. 211, § 2º. Aos Estados incumbe, prioritariamente, o ensino fundamental e médio, Art. 211, § 3º (BRASIL, 1988).

Como inferimos, a Constituição Federal de 1988 é fecunda em seu corpo de normas, que não só proporcionam a adoção de políticas afirmativas por parte do governo, bem como de entes privados, cria de fato condições fundamentais para sua implementação, sob pena de inconstitucionalidade por omissão. O princípio da igualdade material, muito bem exposto no Artigo 5º, no *caput*, reforça o já consagrado princípio da igualdade formal. O artigo quinto e seus setenta e sete incisos consagram os direitos fundamentais na Carta Magna de 1988, recebendo, assim, um tratamento especial, cabendo ao poder público conferir eficácia máxima a tais direitos.

Com base no Art. 3º da Constituição Federal de 1988, reunimos uma série de fatos, de natureza histórica, política, cultural, sociológica, filosófica e econômica, aptos, no plano multidisciplinar para avaliar a adequação e representatividade das políticas públicas

⁸ A meritocracia no Brasil é caracterizada, grosso modo, pela possibilidade de se alcançar sucesso apenas pelo esforço de cada um.

de ações afirmativas. Nesse artigo, onde são traçados os objetivos fundamentais da República do Brasil, fala-se na constituição de uma sociedade livre, justa e solidária; na garantia do desenvolvimento nacional; na erradicação da pobreza e na marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; por fim, na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras modalidades discriminatórias (BRASIL, 1988).

Percebemos, ainda, artigos que fortalecem as ações afirmativas, como: o Artigo 37, inciso VIII, que trata da reserva de vagas para pessoas com necessidades especiais, ressaltando que “[...] a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiências e definirá o critério de sua admissão”. (BRASIL, 1988). Prevê, ainda, em seu Artigo 7º, inciso XX, a concessão de incentivos específicos a serem regulamentados por lei, para empresas que empregarem mulheres, de modo que as mulheres tenham alguma “proteção do mercado de trabalho”. (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 expõe em seus comandos, normas e princípios que se direcionam ao preceito fundamental da redução das desigualdades e da promoção das diferenças. Por conseguinte, proporcionou à sociedade uma reflexão sobre seus valores, preconceitos, injustiças, egoísmo pessoal e de classe, autoritarismo, desigualdades e suas diferenças.

Em decorrência desses avanços trazidos pela Constituição de 1988, foi concedido ao País um novo tratamento jurídico-político às matérias sociais, afastando a visão formalista e abstrata da realidade. Questões como diversidade e racismo passaram a ser discutidas, não mais, sob o prisma de uma nação mestiça, da democracia racial. O multiculturalismo, fundamentado no valor da diversidade cultural, correspondia às demandas elaboradas pelos movimentos sociais. Já reconhece as desigualdades e marginalidades em seus

primeiros artigos, tendo sido, assim, o início do reconhecimento das diferenças existentes em nossa sociedade, o que daria a possibilidade de ações concretas acerca das desigualdades e do racismo, temas tão recorrentes em nossa sociedade.

Nessas conformações, a matéria vem despertando para discussões que até então não eram situadas na pauta nacional, tendo em vista a tão propagada “democracia racial” e ao Estado autoritário que era configurado antes de sua promulgação. Apesar de o Brasil ser um país onde predominam negros, pardos e indígenas, além de ter sido, não obstante, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, somente no século XXI, as políticas de cotas para ingresso nas Universidades e Institutos Federais entram com força nas discussões da sociedade, o que desperta necessariamente para a aplicação de medidas urgentes que se tornem eficazes no rompimento da herança de exclusão étnico-racial e de desigualdades que compõem a realidade patrial. Lamentavelmente, caminhando a passos lentíssimos, no que diz respeito à quebra de estruturas preconceituosas e discriminatórias concernente às minorias.

Como vislumbramos, ainda se registra ausência significativa de ações do Estado brasileiro e do comprometimento da sociedade com as minorias, no combate às desigualdades sociais e ao racismo, impedindo, com efeito, a materialização dos direitos constitucionais e humanos de milhares de brasileiros. Essa discussão sobre políticas afirmativas é um assunto relativamente novo no Brasil, apesar de pontualmente ser vista no decorrer de nossa história, como apresentamos. Reiteramos o fato de que sua gênese mais expressiva teve seu nascimento por meio das reivindicações do movimento negro, no sentido de reduzir as discriminações sofridas por esse grupo, possuindo como herança do regime escravocrata e reverberando também em outras minorias.

No final dos anos de 1990, entrou em vigor a Lei nº 8.112, que trata dos servidores públicos federais e determina o estabele-

cimento de cotas de até 20% (vinte por cento) para os portadores de deficiências no serviço público civil da União (BRASIL, 1990).

No plano global de nossa análise, listamos a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Raciais e Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul, que despertou no Brasil a necessidade de aplicações de ações afirmativas mais contundentes em relação à população negra. A luta contra o racismo foi postada no concerto mundial pela ONU, com a citada Conferência. Esta organização internacional colocou em pauta o combate às discriminações. Tornando-se signatário do acordo que recomendava a adoção de medidas para diminuição das desigualdades nas áreas de educação, saúde e trabalho, o Brasil incluiu em suas prioridades medidas que venham a diminuir tais desigualdades.

Em 2002, foi lançado o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos, ao qual se vinculam o Programa Nacional de Ações Afirmativas e o Programa de Diversidade na Universidade. O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplou medidas de incentivos à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadoras de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa. A título de exemplo, no Programa Diversidade na Universidade, foi estabelecida a criação de bolsas de estudos e prêmios a alunos que desenvolvessem ações de inclusão no âmbito universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a criar mecanismos que tivessem o mesmo fim. Estes programas tinham como fundamento fortalecer as políticas de acesso as Universidades públicas de pessoas pertencentes a grupos sociais minoritários, como negros, mulheres, pessoas portadoras de alguma deficiência etc.

Não se restringindo somente a ações implementadas no âmbito da União, os Estados passaram a adotar políticas e planos de promoção, muitos se espelhando em planos já implementados e outros atendendo as suas especificidades regionais. Temos como

exemplo a Constituição do Estado da Bahia, com capítulos específicos a respeito dos afrodescendentes e dos índios. Outros citados são o Estado do Paraná, com a Lei nº 10.183/92, e o de Santa Catarina, Lei nº 10.064/96, os quais mencionaram sanções administrativas a empresas que incorrerem em atos discriminatórios, no caso do Paraná, em relação à mulher e em Santa Catarina em questão racial.

Entendemos, assim, que as políticas de ações afirmativas, não somente, se destinam ao combate à discriminação racial, pois elas passam por outras vertentes, como questão de gênero, social, pessoas com deficiências, dentre outras. A igualdade e a não discriminação fazem com que o Estado tenha a obrigação de implantar medidas que venham amenizar tais discriminações, no sentido de proteger as pessoas com relação a tais práticas.

Como bem salienta Piovesan (2005), as ações afirmativas são constituídas de ações especiais e temporárias que, buscando atenuar um passado discriminatório, têm como escopo acelerar o processo de igualdade, alcançando a igualdade substantiva por parte de sujeitos socialmente vulneráveis, como minorias étnicas, raciais e de gênero.

Para a citada autora, os desiguais devem ser politicamente tratados com sua devida desigualdade social, a fim de se criar um equilíbrio entre forças na sociedade. Para isso, se fazem necessárias, não somente, tais políticas, mas, sobretudo, é preciso destinar recursos financeiros, especialmente públicos, para tais fins. As políticas de ações afirmativas estão relacionadas com diversas categorias analíticas e conceitos. Não se há de tratá-las sem que tenhamos um referencial teórico que se refere a etnia/raça, a identidade, a classe social, a gênero e a outras variáveis sociais.

É sabido que há muito o que fazer, todavia, muito já se fez e se está fazendo. Afinal, a sociedade brasileira nunca foi desenvolvida linearmente, mas com altos e baixos, oscilando em sua dinâmica

social, avançando e recuando. Em sua trajetória, uma das mais importantes ações plana-se na dívida social histórica que a sociedade brasileira tem para com alguns setores formadores de nossa identidade social. Mesmo com ausência de um pensamento segregador, a sociedade brasileira não se isentou de um forte viés discriminatório, principalmente nos que traziam em sua cor, em seu físico, características de ser de um grupo étnico classificado de maneira diminuta.

No imaginário brasileiro, ainda são intensas a discriminação e a desvalorização de suas origens africanas e indígenas, estando imputado na sociedade brasileira, como cita Araújo, o branqueamento dos indivíduos, em consequência de sua ascensão social, de uma sociedade destinada prioritariamente aos homens brancos (ARAÚJO, 2009), discriminando coletivamente a grande massa de homens de cor que permanecem, ainda, em estado de miséria.

Para aumentar mais ainda as sequelas, os críticos das ações afirmativas não param de falar de sua inutilidade na sociedade brasileira, visto que, para eles, tendo como exemplo os EUA, a sociedade brasileira não se mostra segregadora, afirmando que tais iniciativas poderiam criar uma autosegregação, num país onde reinam harmonia, integração e, como dizia Freyre, uma “democracia racial”. O que se divisa, entretanto, em nossa sociedade é a segregação de segmentos – como negros, mulheres, deficientes físicos, homossexuais, crianças, idosos – que permanecem economicamente inferiorizados e marginalizados socialmente, sendo claramente divisados como pertencentes a tais grupos.

O grupo de críticos contrários a essas políticas afirmativas admite no máximo a inserção de políticas destinadas a promoção individual de sujeitos pertencentes a grupos excluídos, com ênfase e fundamento na meritocracia, e nunca a dívida histórica social da sociedade brasileira, para com estes grupos constantemente discriminados. Por vezes, admite-se saldar a dívida, ou fazer algumas

ações, mas descartam todas as possibilidades capazes de alterar a realidade, justificando que as ações afirmativas iriam contra os interesses dos beneficiários.

Em síntese, faz-se necessário gerar condições para que possa surgir todo um universo simbólico que seja significante riqueza de contribuições e possibilidades desses sujeitos inseridos em grupos sociais historicamente excluídos das benesses sociais. Portanto, criar políticas afirmativas seria também uma maneira de crescimento econômico do País, criando, concretamente, possibilidades de ascensão social de grupos marginalizados. A aprovação do princípio da dignidade do ser humano passa pelo reconhecimento da dignidade histórico-social do grupo ao qual sua identidade pessoal está intrinsecamente ligada.

Constatamos, até aqui, que as políticas de ações afirmativas foram instituídas no Brasil, em suas diversas modalidades e em determinados tempos, e, com a Constituição de 1988, presenciamos o surgimento de fundamentos que materializam o princípio da igualdade com esteio na dignidade humana, buscando romper com as injustiças sociais, com as desigualdades, tão profundas e arraigadas.

1.1.2 Política de cotas adotadas na Educação Profissional de nível superior

Na sociedade brasileira, modelo de sociedade capitalista, onde é bem clara a divisão entre classes, existe, decorrente de tal cisão, a divisão entre trabalho e educação, manifestando-se como separação entre escola e produção (SAVIANNI, 2007). Isto reflete-se, por sua vez, na divisão entre trabalho manual e labor intelectual, com o domínio deste sobre aquele pelas elites e seus dirigentes nos setores da sociedade.

Saviani (2007) reforça a noção de que a separação refletiu duplo discurso: uma proposta, dualista, de escolas profissionais para

os trabalhadores e uma escola de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, cabendo à educação superior a tarefa de organizar a cultura superior, como meio de participação plena na vida cultural, dentro de um plano mais detalhado, todos os membros das classes sociais se manifestando independentemente de sua atividade profissional (SAVIANI, 2007). É nessa perspectiva de educação que procuraremos entender a Educação Profissional e as cotas no ensino superior, numa perspectiva inclusiva, dentro da função social da Educação Profissional, refletindo dessa maneira nos aspectos culturais, sociais, jurídicos etc; uma cultura superior capaz de gerar em seus membros a difusão e discussão dos grandes problemas sociais que flagelam a humanidade.

Dentro da falsa aparência de igualdade de todos os cidadãos no Brasil perante a lei, o que detectamos é uma enorme segregação em nossa sociedade, principalmente quando analisamos os aspectos sociais, econômicos e raciais. No Brasil, o dualismo de classes sociais, a aquisição de bens e serviços produzidos pela sociedade, está incrustado na realidade brasileira por séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, 2005). Dessa maneira, diversos brasileiros permanecem sem acesso aos requisitos básicos de educação, o que lhes restringe o acesso ao nível superior, causando um aprofundamento ainda maior nas desigualdades sociais.

A realidade brasileira, como afirma Ramos (2008), exprime duas lutas que se juntam. Uma dirigida para a educação no sentido de restaurar os conceitos e fins ligados à classe trabalhadora e a outra para o rompimento da ação produtiva ou mercantilista (RAMOS, 2008). O que desejamos na realidade é uma formação pelo trabalho e para a vida, com a capacidade de transformação dos estudantes, possibilitando a esses a elaboração de outras opções, sob uma perspectiva coletiva, inclusiva e diversa.

O Estado brasileiro, mediante a implantação dos programas

sociais, partiu de um panorama político internacional e nacional, e, arrimado em problemáticas sociais e educacionais, logrou dar um passo adiante nesse problema da exclusão. A reconquista da legitimidade da Universidade pública, num plano maior, passa pela democratização no seu acesso, culminando na implantação de políticas compensatórias destinadas a minorias étnicas, raciais, sociais e econômicas. Colocar grupos que antes não tinham a oportunidade de acesso ao ensino superior, e a uma educação de qualidade, prestada pelas Instituições Federais, e que não puderam frequentar os bancos universitários desde a constituição das universidades no Brasil, propicia a eles a oportunidade de retomar seu caráter social. Como retratado anteriormente e abordado por Kuenzer (2012), a ampliação dessas possibilidades de acesso a uma educação de qualidade permite aos trabalhadores a expansão e ampliação dos seus conhecimentos e, como consequência, uma análise crítica de sua realidade.

Todo esse avanço na implantação dessas políticas afirmativas passou pelo reconhecimento dos direitos humanos no século imediatamente passado, e, acima de tudo, sua proteção. Como bem salienta Piovesan (2012), o sistema de universalização dos direitos humanos em um plano internacional permitiu a criação de um sistema de proteção destes. O tema foi abordado por tratados internacionais que permitem a proteção e ampliação de direitos básicos. Malgrado, no entanto, os avanços na contextura universal, tratar tratar genericamente as pessoas tornou-se insuficiente. Precisava-se de mecanismos que visassem às peculiaridades do sujeito de direito (PIOVESAN, 2012). Assim, as demandas desses sujeitos e determinadas violações teriam que ter respostas específicas. Como bem salienta Saviani (2007, p. 93), “[...] é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e complexifica ao longo do tempo; em um processo histórico”.

Habermas (2002) assegurou que o princípio da igualdade dependeu da sensibilidade de observadores modernos que vislum-

braram os problemas vividos por grupos e classes sociais, antes considerados desigualmente naturais, ou eram responsabilizados por seu abandono social. Nessa linha de pensamento, apesar das exclusões sociais de negros do ensino de qualidade, Nascimento (2004) ressalta que esses não aceitavam passivamente essa exclusão condicionada pela elite branca. Talvez, dentro de uma análise histórica breve, seja factível se pensar que o movimento negro de emancipação surgiu nos anos de 1970, o que configura um engano. Ressaltamos que, desde a escravidão, os negros vêm lutando e certamente continuarão enfrentando batalhas por anos e anos, até que se discuta efetivamente sua condição.

Embora haja avanços nessas últimas décadas, o racismo continua latente em nossa sociedade, pois ele serve de instrumento dentro de uma sociedade capitalista como a nossa, para aprofundamento e justificativas das desigualdades implantadas por esse sistema. Apesar do discurso de igualdade, o que visualizamos é uma constituição de direitos fundamentados nas desigualdades.

No contexto da educação, a exclusão educacional, como cita Dias Sobrinho (2010), é um fenômeno expresso de vários modos, passando por analfabetismo, evasões, repetência, carências econômicas e culturais. É um fenômeno social e racial que se exprime no Brasil desde sua colonização, como constatamos no decorrer da formação histórica da educação nacional, expresso numa prática dual de educação.

Como vemos, as políticas de ações afirmativas são propostas pelo Estado como meio de tentar reduzir as desigualdades sociais ainda existentes na educação superior brasileira. Para Silva (2003), quando se fala de inclusão no ensino superior, não cabe mais falar de medidas paliativas, levando a ascensão de determinadas categorias ditas inferiores, tendo como modelo categorias ditas superiores. As instituições de ensino superior não devem considerar as diferenças socioculturais como um fim em si mesmo, mas como

uma maneira de assumir a responsabilidade de educar dentro de uma perspectiva de inclusão, de produzir conhecimentos para a diversidade cultural. Devem elas procurar na ciência o alargamento de sua visão de mundo, visando, dentro do espaço universitário, a um processo político de negociação que proporcione uma sociedade justa. Tem-se que buscar e criar teorias que proporcionem uma perspectiva plural de sociedade, permitindo se fazer a crítica aos que desconsideram ou eliminam as diferenças.

Compreender as cotas no ensino superior e fortalecê-la é fundamental para o avanço de uma educação que faça os jovens refletirem sobre sua condição na sociedade. Uma boa alternativa é a apreensão do princípio educativo do trabalho, sob o qual os estudantes sejam conduzidos a entender, que todos somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura (RAMOS, 2008). Dentro desse entendimento, os estudantes vão superar a exploração de uns pelos outros. Tratamos, pois, de mencionar a possibilidade de a Educação Profissional formar os sujeitos em sua completude como seres sociais e não somente como uma proposição para ingresso no mercado produtivo capitalista. Estes são os desafios a serem analisados, enfrentados e discutidos numa perspectiva de avançar e assegurar que tais ações permaneçam e que beneficiem cada vez mais os excluídos. Precisamos de mecanismos de proteção para que tais políticas não se esvaziem ou percam sua finalidade, pois elas não nos foram dadas gratuitamente, mas consequências de eterna luta pela diminuição da desigualdade em nosso País. Assim expresso, quando temos um projeto de educação democrática, dentro da perspectiva da Educação Profissional como formadora do ser humano, esta assume um compromisso com a sociedade e não simplesmente para a vontade do mercado.

No decorrer dos anos 2000, houve significativa expansão das vagas em instituições federais de ensino superior. No período de 2007-2017, registrou-se um crescimento de 260% no número de vagas ofertadas. Em 2017 foram computados mais de 393.000

(trezentos e noventa e três mil) vagas em cursos de graduação (ANDIFES / FONAPRECE, 2018).

Observamos que as Instituições Federais de Ensino Superior, entre elas os Institutos Federais, passaram por grandes transformações nestes últimos anos, principalmente quando analisamos os programas desenvolvidos nos governos do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como eixo primordial em sua gestão a expansão e interiorização das vagas. Como exemplo, esse processo se deu principalmente em consequência do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI). No mesmo caminho, ocorreu a Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11.892/2008, que criou 38 Institutos Federais. Houve, então, um crescimento significativo das IFs no País, com valores maiores nas regiões Norte e Nordeste. O número de *campi* abertos no processo de expansão eram de 148 em 2002, passando para 408 em 2017, registrando-se um aumento significativo de 176% em quinze anos (ANDIFES/FONAPRECE, 2018). Em termos regionais, o Nordeste e o Norte lideraram a expansão. Ressaltamos que o crescimento do número de vagas tem relação direta com a abertura de instituições federais de ensino superior de 2005 a 2017.

A ampliação dessas instituições precisaria vir por meio de um crescimento qualitativo e não somente quantitativo. Quando falamos em qualidade, nos referimos aos aspectos sociais, inclusivos, diversidades, entre outros. Portanto, percebemos é que, antes da Lei nº 12.711/2012, lei das cotas, as universidades utilizavam variados critérios de seleção para os alunos que buscavam os benefícios das políticas afirmativas, definidas pelos conselhos universitários de cada instituição participante. Nos Institutos Federais, todavia, não conseguimos vislumbrar nenhuma política nesse sentido, até 2012. Algumas universidades utilizavam o sistema de bônus, reservas de vagas adicionais e até processos seletivos especiais.

Dois grandes benefícios oriundos da lei das cotas foram a homogeneização nos procedimentos e a obrigatoriedade, que assegurou maior efetividade dessas políticas, além de inserir os Institutos Federais no compartilhamento dessas medidas.

Observamos que, além do Sistema de Seleção Unificada (SISU), da expansão dos Institutos Federais, devemos destacar o impacto da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas das Instituições Federais, que possibilitou a democratização do ensino superior no Brasil e que trouxe um alento para as classes menos favorecidas. A despeito do surgimento desse dispositivo legal, não havemos de perder as reflexões históricas, de lutas travadas para sua implementação. Assim, nos reportaremos aos meados dos anos de 1990, quando se deu início às discussões sobre as políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras, sendo cada vez mais situadas na pauta dos debates políticos.

Chauí (1999) expressa que a ideia histórica de universidade não se desliga da concepção de uma comunidade de intelectuais e pesquisadores, que produz conhecimento e pesquisa, dissemina e compartilha o saber, que, assim, desenvolve o progresso tecnológico e naturalmente amplia o progresso e o desenvolvimento social e econômico de um país. Disso depreende-se que a Educação Profissional, dentro da perspectiva dos Institutos federais e das universidades, tem que ter como base e preceito fundamental a ideia da produção de saberes dever estar democraticamente a serviço do desenvolvimento social de nosso País e, conseqüentemente, ser um instrumento de inclusão social.

A educação, seja ela regular ou profissional, tem de ser vista desde a possibilidade de inclusão social e não somente sob o aspecto econômico do desenvolvimento do País, uma vez que sua existência contribui diretamente para aprofundar as desigualdades sociais. A Educação Profissional, em adição às ações afirmativas, servem de instrumento que possibilitam aos sujeitos excluídos do

sistema educacional adentrarem essas instituições. Historicamente, no entanto, percebemos que o caráter dual da educação no Brasil reproduziu as relações de desigualdades entre classes sociais, na separação de educação geral, como preparação para o ensino superior, e a Educação Profissional voltada para a imediata preparação para o mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Como salienta Bertulio (2012), a definição do alvo das Universidades, em especial as Instituições Federais, como fim das ações afirmativas, pelos movimentos sociais, definidas no início deste século, foi um dos melhores ganhos para esses movimentos. Como sabemos, as Instituições de Ensino Superior, como produtoras de conhecimento e que dão oportunidade aos indivíduos de comandar o País, nas diversas áreas do conhecimento, possibilitam a ascensão social e representam um espaço de reflexões e oportunidades, permitindo ao menos as discussões acerca dos temas abordados pelas políticas afirmativas.

Ademais, partindo para a análise do surgimento dessas ações no ensino superior com ênfase na Educação Profissional, que é foco desta pesquisa, segundo Brandão (2005), em 1992 foram surgindo as primeiras ações afirmativas no campo educacional, colocadas por organizações não governamentais (ONGs), através de cursinhos pré-vestibular para alunos carentes e/ou afrodescendentes. Destaque-se, dentre outros, o EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes).

Em outra análise, lista-se o levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, relatando que diversas universidades brasileiras implantaram o sistema de cotas, sendo que 79 adotaram políticas de ações afirmativas, e 70 delas perfilharam algum tipo de reserva de vagas ou cotas, enquanto nove imprimiram a ação afirmativa baseada na concessão de pontos adicionais (GEMMA, 2016).

Em 1999, o Senado Federal, pelo projeto de Lei nº 298/99, também deu uma contribuição importante para os debates sobre a implementação de cotas no ensino superior, pois preconizou que seriam destinados 50% das vagas nas universidades públicas aos estudantes oriundos das escolas públicas. Uma das exigências era que o aluno teria de ter cursado todo o ensino fundamental e médio em escola pública.

Outra grande conquista social a destacar, criada pela Universidade Estadual do Mato Grosso, no ano 2001, no *Campus* dos Bugres, foi a Universidade Indígena, pois, mediante um exame vestibular específico, selecionou 200 indígenas, sendo 180 do próprio Estado (BRANDÃO, 2005).

Indo adiante, o debate sobre cotas raciais voltou a ser colocado em pauta, em 2002, com a criação da Universidade Zumbi dos Palmares, projeto elaborado pelo Instituto Afro-brasileiro em parceria com outros órgão nacionais e internacionais, que previa a criação de um curso de Administração de Empresas, sendo oferecidas 100 vagas, 40 das quais destinadas aos negros (BRANDÃO, 2005). Essa é mais uma conquista para a sociedade, dentro da perspectiva das ações afirmativas, principalmente para aqueles que compõem a classe trabalhadora. Vale ressaltar, ainda, que a Universidade do Estado da Bahia, em 2002, anunciara que em seus próximos concursos vestibulares passaria a utilizar o sistema de cotas, reservando 40% das vagas de cada curso para os candidatos negros.

Apesar de todos esses movimentos, como visto nessa breve passagem sobre políticas de cotas no ensino superior, foi apenas no ano de 2003, com a publicação do resultado do exame vestibular da UERJ que uma nova dinâmica foi inclusa nas discussões da adoção ou não desse tipo de ação afirmativa (BRANDÃO, 2005). Pela Lei estadual, foram reservados 50% das vagas da UERJ e da Universidade Estadual do Norte-Fluminense (UENF) para alunos advindos das escolas públicas, ao passo que 40% dessas vagas seriam

destinados a estudantes negros. Ganhou, assim, maior visibilidade no País e ampliou a discussão nos meios de comunicação, apesar de que vários intelectuais se posicionaram contra as ações afirmativas.

Para exemplificar um posicionamento contrário a essas ações, registramos que, após a divulgação do vestibular da UERJ, em 2003, alguns vestibulandos, se sentindo prejudicados pelo sistema de cotas, ingressaram na Justiça com ações liminares contra essa política. Dessa maneira, as discussões tornaram-se mais acirradas (BRANDÃO, 2005).

Já no ano de 2004, mais uma instituição superior resolveu instituir o sistema de cotas, dessa vez a Universidade de Brasília (UNB), sendo parte do plano de metas dessa Universidade a inserção das políticas afirmativas, aprovada em 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). No ano de 2004, foi implantado na UnB o sistema de cotas para o ingresso naquela instituição. No segundo vestibular de 2004, foram destinados 20% das vagas de cada curso para concorrência de candidatos negros. No ato da inscrição, os postulantes se declararam negros ou pardos, segundo classificação do IBGE, e depois optaram por se declararem negros. A questão racial, todavia, era a única opção posta, independentemente de origem escolar ou situação socioeconômica dos candidatos.

Segundo o levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, o ano de 2008 expressou um aumento da adoção de políticas afirmativas nas universidades federais, que até aquele ano ainda estavam atrás das universidades estaduais relativamente à adoção de tais políticas (GEMAA, 2016). Foi nesse ano que as universidades federais aderiram em maior número ao REUNI. Tiveram que adequar seus processos seletivos aos condicionantes do programa, uma vez que a liberação de verbas estava condicionada ao compromisso social, por parte dessas instituições, as políticas de inclusão social e assistência estudantil (BRASIL - MEC, 2007).

Em termos da gestão do processo das ações, algumas universidades, como a Universidade de Brasília e a do Mato Grosso do Sul, possuem uma Coordenação específica para o atendimento de alunos cotistas com suas particularidades de demanda, na qual instituíram ainda um espaço de discussões, encontros e apresentações, para abordar o tema afirmativo no ambiente universitário (BERTULIO, 2012). A UERJ também oferece um programa aos alunos cotistas, que permite conhecer espaços sociais e culturais não visitados por eles, em razão da sua condição socioeconômica.

A Lei nº 12.711/2012, como abordaremos a seguir, ampliou o número de universidades e colocou os Institutos Federais na pauta dessas políticas. Constatamos, na pesquisa, que tais políticas eram pontuais e não estavam no rol de prioridades dessas Instituições, pelo seu caráter histórico, desde sua gênese, como instituições direcionadas para a elite, até a atualidade, colocando-se aspectos de poder e de decisão dos rumos do País.

Para que sejam mais bem compreendidos os condicionantes, observamos que a apreensão das políticas afirmativas de cotas não se deu linearmente dentro das instituições. Passou por inúmeros debates e situações, que abordaremos, para que solidifiquemos o entendimento dessas ações e suas implicações nas instituições superiores, em especial, no Institutos Federais. Isso trouxe impacto para as instituições afetadas, pois se viu uma ampliação nas discussões e propostas que amenizassem as desigualdades sociais e raciais, permitindo uma formação de qualidade para parte da população antes alijadas desse direito. Com isso, houve uma verdadeira revolução cultural em seu meio que se espalha em toda a sociedade, objetivo primordial dessas ações.

Reiteramos a noção de que a adoção de cotas no ensino superior permite a tentativa de superação das desigualdades históricas existentes na sociedade brasileira, cumprindo dessa maneira os objetivos explícitos em nossa Constituição, efetivando a igualdade

material entre os sujeitos, possibilitando a erradicação da pobreza, da marginalização, e a diminuição do preconceito. Permite, ainda, a entrada de agentes antes excluídos do espaço universitário, negados em razão de fatores econômicos, sociais e raciais. As ações afirmativas permitem a ocupação desses espaços e forçam uma mudança de atitude, promovendo reflexões sobre inclusão e preconceitos.

Como bem sabemos, as cotas não são políticas permanentes, não ficarão para sempre, como vimos no corpo da legislação, no entanto, precisamos, nesse momento em que são postas à sociedade, intensificar seus objetivos, promovendo a inclusão social e intelectual de agentes excluídos do processo educativo, promovendo cidadania plena e igualdade de oportunidades. E a grande vantagem do debate jurídico na implementação de tais políticas é trazer para “[...] esfera da consciência racional a possibilidade de vencermos a indiferença moral para com grupos sociais excluídos”. (DUARTE, 2012, p. 82).

Na atualidade, notamos um fortalecimento em relação ao sistema de cotas, principalmente depois de Lei específica, com sua ampliação e com a implementação por todas as Universidades e pelos Institutos Federais. Apesar disso, consideramos que muito ainda precisa ser discutido e que a falta de conhecimento e debate sobre o assunto faz com que elas sejam a todo momento ameaçadas. Uma grande aliada e que presta serviços para a elite em nosso país é uma parcela da imprensa, visto que é presidida por alguns capitalistas, que acha a todo momento argumentos para desqualificar tais políticas. Precisamos, então, a todo momento estar atentos e vigilantes no sentido de debater com os agentes envolvidos nessas políticas para que haja um fortalecimento e gerações futuras sejam beneficiadas.

1.2 Tipos de cotas adotadas pelas Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016 nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Historicamente, a educação superior no Brasil nasceu com atributos coloniais e elitistas, revertida para formação de profissionais para trabalhar em grandes postos do governo. A educação superior foi vista como símbolo de classe e se tornou preponderante na construção das estruturas de poder colonial, sob o reforço do caráter dual da educação brasileira, como bem exprimem Acácia Kuenzer (1997; 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Esses autores evidenciam as diferenças dos cursos dados à classe trabalhadora, cursos mais breves, e os oferecidos aos filhos das elites. Além do mais, “[...] reforçando as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização com a educação desejável”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011 p. 29).

Dentro do sistema atual de acesso ao nível superior no Brasil, se faz necessária uma boa preparação no ensino médio, porém, com o que se tem dentro das condições financeiras da maioria da população brasileira, essa preparação nem sempre permite a esse estudante concorrer de igual para igual com os alunos que tiveram a oportunidade de uma melhor preparação. Assim, a maioria dos alunos advindos do ensino médio, principalmente os de escolas públicas, antes das cotas, não conseguia ingressar no ensino superior, tendo havido essa possibilidade com a implementação da referida lei, pois ela permite a esses estudantes concorrerem com alunos da sua mesma condição social e econômica.

Sobre as modalidades de ingresso no nível superior, Carvalho (2005) entende que a ideologia do mérito e do concurso, defendida ardorosamente, não é colocada vinculada a qualquer causa social e se propõe dentro de um vácuo histórico que, para o autor, é como se os candidatos, de suas dificuldades enfrentadas no decorrer no processo, no final da competição aberta e “feroz”, fossem equipa-

rados aos seus concorrentes de melhor sorte social. Nesse termos, deveremos buscar novas maneiras de avaliar e selecionar, para que essa lógica do mérito seja quebrada, e assim sejam proporcionadas discussões pertinentes e se incorporem aos anseios políticos efetivas propostas de inclusão.

Cabe lembrar que, para se quebrar esse monopólio, muitas discussões teriam que ser travadas. O ano de 2012 foi de fundamental importância para as políticas afirmativas em nossa sociedade, porque ele trouxe toda uma gama de debates. Apesar das tensões e distorções acerca do tema, o Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 26 de abril de 2012, declarou por unanimidade a constitucionalidade das políticas de cotas raciais adotadas pela UNB. O STF relatou que tais políticas estão de acordo com a Constituição Federal e são meios necessários para tentar corrigir um erro histórico de discriminação racial em nosso País e reforça para que futuras gerações não venham a sofrer tais problemas.

De acordo com Ferres Júnior *et al.* (2013), cabe salientar e como já apresentado em tópicos anterior, antes da lei nº 12.711/2012, 69% das universidades federais já possuíam algum tipo de medida afirmativa de acesso, no entanto, a lei avançou no sentido de tornar obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, não só para as Universidades, mas colocou os Institutos Federais nessa inclusão. Segundo os autores, porém, ela retrocede, quando se vinculou aos critérios sociais, negando as cotas puramente raciais, que, para o autor, seria um avanço no reconhecimento dos efeitos do racismo, independentemente da condição social do sujeito.

Ante as discussões a favor e contra, o ingresso dos estudantes oriundos de grupos antes excluídos vem se dando, paulatinamente, por medidas, como vimos anteriormente, dando uma maior efetivação por meio da lei sancionada pela Presidenta da República,

Dilma Rousseff, no ano de 2012, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que dispõe sobre a ampliação do número de vagas para os estudantes cotistas, nas instituições de ensino superior federal do País, propondo discussões e avaliações em um prazo de dez anos.

A Lei nº 12.711/2012 tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda para as Universidades e Institutos Federais. Antes da entrada em vigor dessa Lei, as políticas em funcionamento contemplavam uma gama de tipos de beneficiários, entre eles: alunos advindos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos, beneficiários da reforma agrária, entre outros (GEMAA, 2016). A lei trouxe uma uniformização aos beneficiados.

Em certa medida, a lei traz ainda algumas condições para essas reservas. Primeiro, respeito mínimo à proporção de pretos, pardos e indígenas da população do local onde está situada a Universidade ou Instituto, em sintonia com o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. No segundo critério, os candidatos dos três grupos (pretos, pardos e indígenas) devem disputar entre si um número de vagas de acordo com a proporcionalidade das somas das três populações.

Como bem sabemos, as desigualdades regionais no Brasil é um dado incontestável. Segundo o grupo GEMAA (2016), até o ano de 2012, havia uma discrepância muito grande entre os percentuais de pretos, pardos e indígenas de cada região relativamente à proporção de vagas oferecidas a esses grupos. A região Norte possui 75,6% (setenta e cinco por cento) de PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) em sua população, contudo, oferecia somente 13,3% das vagas para esse grupo (GEMAA, 2016). Na região Sul, 20,9% são do grupo Preto, Pardos e Indígenas - PPI, no entanto, o percentual

disponibilizado a esse grupo é de 10,1%, quase o mesmo oferecido pela região Norte. A lei traz como novidade a inclusão dos Institutos Federais, que reportam não só os cursos de nível superior, mas também o de ensino técnico de nível médio. A citada lei trouxe, ainda, em seu corpo, aspectos sociais, raciais, econômicos, entre outros, acerca do que discorreremos mais adiante. Para efeito de entendimento, a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2020), em seu artigo 1º institui:

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

No artigo supramencionado, o legislador aborda o tipo de cota social, na qual os seus destinatários serão os estudantes oriundos das escolas públicas, pois, como explicitamos, a entrada desses alunos no nível superior ainda se constituía algo muito difícil. Historicamente, a educação superior no Brasil seria destinada para uma elite pensante, como constatamos. O caráter dual do ensino no Brasil atribuiu à escola um papel preponderante na continuidade dos privilégios de classes e no esforço das desigualdades, proporcionando níveis diferentes de acesso à cultura e ao saber, de modo a relegar às classes populares um ensino deficiente, e, concomitantemente, permitia às elites um ensino que lhes conferia prestígio social, por meio do ingresso no ensino superior.

No parágrafo único dessa lei, o legislador dispõe sobre o preenchimento das vagas de que trata o *caput* do artigo 1º. Deverão os lugares ser preenchidos por 50% (cinquenta por cento) dos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário - mínimo e meio) *per capita*. Dessa maneira, ficam retratadas as cotas dentro do aspecto econômico dos estudantes.

Em seu artigo. 3º, a legislação em vigor dispõe que:

[...] em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2020).

Nesse parágrafo, o legislador procura destacar a destinação das vagas, buscando critérios raciais e os aspectos físicos. Já no artigo 4º, é definido que as instituições federais de ensino técnico de nível médio deverão reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos, “[...] no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”. (BRASIL, 2020). Nesse artigo, o legislador se reporta ao aspecto socioeconômico que, em seu parágrafo único, reforça ainda mais os aspectos econômicos dos estudantes, pois, dentre as vagas destinadas no *caput* do artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário – mínimo e meio) *per capita*.

Em suma, na educação superior, a origem escolar dos estudantes revela o cenário de desigualdades de caráter socioeconômico. Seiffet e Hage (2008) abordam a políticas afirmativas dentro de seu aspecto real e intencional, trazendo para isso dados de 2004 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE e Censo de Educação Básica. Antes, como notamos da implementação efetiva da política de cotas por todas as Universidades Federais, no total de 12,1 das matrículas do ensino médio advirem de escolas

privadas, o percentual desses estudantes correspondia a 51,7% das matrículas do ensino superior público e 33% das Particulares. Percebe-se como era posto o ensino superior, com suas desigualdades gritantes.

Como vislumbramos na Lei nº. 12.711/2012, foi possibilitado o alcance de quatro modalidades de cotas, que foram se efetivando no decorrer desses anos. Temos como exemplo as cotas raciais, que abrangem negros/pardos e indígenas. Para os defensores dessa modalidade de cotas, cujo aspecto racial é expresso, situa-se como indispensável para a diminuição das desigualdades raciais no País, reportando-se aos fatos sócio-históricos, no qual foram colocados os negros na época da escravidão, exploração física, econômica, social e psíquica, elementos que passariam a ser fundamentais para o abandono e a exploração da população negra.

Estudos mostram que a inserção da população indígena em nossas universidades aconteceu recentemente, somente a partir de 2004, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (MIRANDA *et al.*, 2016). As ações afirmativas para esses grupos, negros e/ou pardos e indígenas, são políticas redistributivas, reparatórias e de reconhecimento. Redistributivas, porque impedem a concentração diferenciada de vantagens por sujeitos que são desvalorizados em decorrência da sua origem (DUARTE, 2012). A reparação não é vista aqui, nesse momento, como individual a determinados sujeitos. Trata-se de uma reparação a todos os indivíduos afetados pelo preconceito por sua condição racial, historicamente e de reconhecimento; e é fruto do movimento social dos negros que, como nos reportamos, vem desde a abolição da escravatura, mas que começou a tomar corpo nos anos de 1990, no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e, de modo mais efetivo, nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff,

partindo da necessidade de se resgatar, histórica e culturalmente, a participação efetiva na formação da sociedade brasileira.

Como um bem comum, a educação deverá ser distribuída dentro da sociedade, com justiça social, mediante políticas que tenham como finalidade a diminuição das desigualdades sociais. Precisamos superar as barreiras impostas pelas hierarquias de renda, pelas desigualdades regionais, enfrentar e discutir o racismo, para que dessa maneira a educação cumpra seu papel dentro da sociedade democrática. As políticas de cotas têm um papel fundamental nesse campo.

Dando prosseguimento à análise dos dispositivos legais, no artigo 5º, ainda da referida lei nº 12.711/2012, são reservadas, também, cotas para as pessoas com deficiência. Disto, a seguir faremos um breve relato.

Correspondente a cerca de 45,6 milhões de pessoas, aproximadamente, segundo dados do último censo realizado pelo IBGE em 2012, as pessoas com algum tipo de deficiência encontram-se até hoje pouco assistidas e incluídas em atividades cotidianas, seja em termos de inclusão e participação no debate público ou na atuação em atividades práticas, isto é, naquilo que lhes proporcione o acesso aos espaços públicos e privados, à educação inclusiva, às tecnologias assistidas, ao mercado de trabalho, entre outros. Mesmo com a implementação de várias políticas públicas que tinham como finalidade a inclusão dessa categoria social, as estatísticas mostram, por exemplo, que as dificuldades permanecem, que o acesso a bens e serviços, como educação, trabalho, é bem maior para pessoas com algum tipo de deficiência. Percebemos, no entanto, que a deficiência vem passando por um processo de resignificação lento, segundo Cardoso (2016), porém é nítido ao longo dos anos, passando de “tragédia pessoal” à condição concreta/cognitiva diferenciada, principalmente quando falamos de políticas públicas específicas, bem como de suas interações sociais como um todo.

O artigo 6º aponta os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de cotas, ficando desse modo o Ministério da Educação e a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, alterada pela Medida Provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015. Na atualidade, a Secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

No artigo 7º, estipula-se um prazo de dez anos, a contar da data de publicação da lei, para que seja feita uma revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016). Por fim, o Artigo 8º dispõe sobre a implementação do programa, cabendo às instituições de que trata o art. 1º da Lei, efetuar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto (BRASIL, 2012).

Como pesquisado na literatura;, a nomenclatura adotada para designar as políticas de cotas não é uniforme. Diz-se em reserva social e reserva racial. A primeira para tratar das vagas ocupadas pelos estudantes busca a questão da renda ou por natureza da escola de origem, ou seja, ensino público; na segunda opção, é vislumbrado o quantitativo das vagas ocupadas pelos alunos negros e pardos e indígenas. Mesmo que sutilmente, essas denominações trazem um viés ideológico em sua conceituação. Como fala Duarte (2012), as vagas “[...] étnicos e raciais integram as vagas sociais” (p. 81), pois seu fundamento não é a raça, mas a exclusão racial ou étnica, que são fenômenos sociais. De fato, qualquer fenômeno social, como discriminação, racismo, pobreza, sofrida por um determinado grupo, é de fato uma reserva social. Cumpre destacar

que a Lei 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2012, altera a Lei 12.711/2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Ante os pressupostos legais que demandamos nesta seção, passamos ao próximo tópico, que aborda as principais discussões e polêmicas da implementação das cotas nas instituições de nível superior.

1.3 Polêmicas acerca das cotas no Ensino Superior

Com o surgimento das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, espaço, como já visto, de formação de poder econômico e cultural, as reações trazidas por tais políticas e apresentadas pelos atores sociais, como órgão da imprensa, as instituições educacionais, gestores públicos, dirigentes políticos, familiares de alunos, movimentos negros, entre outros, tornou-se necessário um aprofundamento do debate sobre tais ações, trazendo fundamentos no âmbito social, político, ideológico no debate contra e a favor. Com isso, passamos a compreender determinadas questões antes banalizadas. O centro do debate passaria a ser o conhecimento de várias experiências históricas já adotadas em outras sociedades, para o enfrentamento das desigualdades sociais, surgidas por violações de direitos fundamentais. Percebemos que em cada contexto histórico onde elas foram iniciadas existiam pontos em comum que justificariam sua implementação.

Como podemos perceber no decorrer da história, o tema **cotas** sempre foi um assunto polêmico dentro da sociedade tão desigual e elitista, como a brasileira, principalmente quando o tema cuida de perda de poder por parte da elite capitalista. A escola, nesse cenário, surge como uma “arma” nas mãos das classes dirigentes, como dizia Pistrak (2000). Essas classes não querem se desvencilhar desse poder, sendo sempre ocultado o caráter de classe dessa escola, pois

assim evitaria a destruição de sua dominação (PISTRAK, 2000). Como era dado o caráter classista à escola, os argumentos contrários a essa perda de poder vinha das mais diversas frentes, pois o medo da classe dominante era a perda do poder cultural, já que o ensino superior, em tese, daria a esses jovens das classes inferiores reflexões sobre sua condição.

Depreendemos disso que, desde o nascedouro das políticas de cotas, em meados dos anos 2000, as polêmicas foram uma constante, e se deram em várias frentes: umas de caráter normativo, outras no plano social, outras econômicas, outras abrangendo classes. Acrescentamos, ainda, discussões no plano filosófico, sociológico e jurídico, na medida em que suas teses se fundamentam em uma circunstância positiva a respeito de sua eficiência para transformação da sociedade. Dentro desse panorama, posturas críticas são colocadas advindas do sistema neoliberal, afirmando serem elas políticas capazes de diminuir a tensão entre classes, e seus fins ajudariam nas mudanças estruturais da sociedade.

Mesmo com sua natureza de cunho de inclusão social, as políticas de cotas não foram o bastante para diminuir as críticas a elas assacadas. O estigma racial e social de nossa sociedade veio à tona com a possibilidade de adoção de tais políticas. As discussões a favor e contra se passaram dentro de um viés ideológico, discutindo-se o modelo de nação que se pretendia ter. Num exemplo, de um lado, temos o *Welfare State*, onde a busca pela equidade promovida pelo Estado tem como finalidade a igualdade no sentido factual e material; de outra parte, o modelo neoliberal, que tem como fundamento a eficiência do mercado, na qual o conceito de igualdade se resume ao aspecto factual e à meritocracia entre o espaço da disputa.

Ademais, abrangemos alguns aspectos relevantes para compreender tais polêmicas, no entanto, a análise se dará de modo breve, sem discussões para uma análise mais aprofundada. A principal

abordagem posta pelos defensores das políticas de cotas passa pelo eixo da natureza compensatória, reparatória e de reconhecimento de tais políticas, sendo o principal ponto discutido nas agendas do movimento negro brasileiro para defesa dessas ações. A justiça compensatória ajudaria a reconhecer diferenças entre grupos discriminadores e discriminados e visualizaria as diferenças no ponto inicial da obtenção de bens materiais de direitos legais e legítimos na sociedade, percebendo, que no processo de competição dentro da sociedade, os discriminados partiriam em desvantagens relativamente aos outros membros da sociedade. Portanto, a compensação seria uma forma de igualar os desiguais.

Passaria, por conseguinte, pela justiça redistributiva que promoveria uma distribuição igual entre grupos da sociedade - distribuição de direitos, de deveres, de bens, de benefícios e de ônus da vida social. Como salienta Piovesan, (2012, p. 25), “se a democracia se confunde com igualdade, a implementação do direito a equidade”, impõe o desafio de eliminar qualquer forma de discriminação e a promoção do nivelamento dos direitos entre semelhantes.

Distinguindo injustiça econômica⁹ e injustiça cultural¹⁰, Fraser (2006) abre a possibilidade do reconhecimento. Para ela, o remédio para a injustiça cultural é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica, enaltecendo identidades desvalorizadas e dos produtos culturais dos grupos desacreditados, capaz de reconhecer e valorizar positivamente a diversidade cultural. Assim, transforma padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, “de

⁹ A injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso ao trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado) (FRASER, 2006, p. 232).

¹⁰ A injustiça cultural radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2006, p. 232).

modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas” (FRASER, 2006, p. 232).

Os indicadores de desigualdades sociais e raciais apresentadas pelos órgãos oficiais, antes mesmo da implantação das cotas, já eram colocadas pelo movimento negro como elemento favorável à implantação dessas políticas. Para o movimento, tais políticas propiciaram uma maior igualdade de acesso a essas pessoas antes excluídas do processo.

A análise dessas diferenças propicia a reflexão sobre o legado deixado à sociedade brasileira pela abolição da escravidão. De 1888 a 2012, dezenas de anos após a abolição da escravidão, observa-se que a lei que implementou o sistema de cotas encontra-se com lacunas, onde as desigualdades sociais e raciais foram aprofundadas, por inexistência, neste período, de ações governamentais que possibilitariam a diminuição desse fosso de injustiças.

O acesso ao nível superior, principalmente nas universidades públicas, tornou-se um fim inalcançável por parte de jovens das classes menos favorecidas, porquanto o círculo vicioso da pobreza em todas as suas nuances não permitia a eles o alcance desse fim. Desde a educação inicial até a conclusão do ensino médio, os filhos das famílias pobres eram obrigados a interromper os estudos, para seguirem no mundo do trabalho precarizado, a fim de garantir sua sobrevivência material mínima.

No plano normativo, o que muito foi discutido pelos que seriam a favor ou contra, seria a inconstitucionalidade desse tipo de ação, pois, segundo os argumentos, feriria o princípio da igualdade formal. Estaria em debate o confronto entre igualdade formal e igualdade material, o que foi demonstrado nas diversas ações junto ao Poder Judiciário acerca do tema. Vemos é que, durante esses anos de implantação das cotas no ensino superior brasileiro, as Universidades foram alvo de centenas de ações judiciais promovidas por estudantes que se sentiam prejudicados por tais medidas, todavia, como salienta Bertulio (2012), não há impedimento legal

no sistema jurídico nacional para a proposição de medidas afirmativas. Segundo a autora, o sistema jurídico nacional permite a implementação desse tipo de política em larga escala. E o Estado determina, edita e incentiva a edição de políticas públicas que tenham como objetivo a diminuição das desigualdades e que permita aos grupos atingidos a garantia de iguais oportunidades, a fim de lhes conceder melhores condições de vida.

No plano legal supracitado, a Constituição de 1988 trouxe a possibilidade do reconhecimento dos direitos das minorias, possibilitando a garantia do direito de oportunidades, deixando de ser meramente formal para abranger medidas que consolidam a prática social, ou seja, igualdade material. Entendemos que muito foi feito no campo jurídico, argumentos e razões foram expressos aos operadores do Direito para que as ações afirmativas se façam legítimas nesse campo. O desafio é ver o direito sob vários aspectos, multifuncional, interdisciplinar. O jurista tem de sair do viés meramente legalista, que tem servido para perpetuar as desigualdades e o racismo no Brasil. No debate democrático, os programas de ações afirmativas nos propõem a reflexão sobre problemas arraigados em nossa sociedade e que rotineiramente é relegado a segundo plano no debate.

Os que defendem as cotas exprimem que em nossa sociedade tão desigual, principalmente nas oportunidades de acesso ao ensino superior público, nas estatísticas oficiais, vêm demonstrado que brancos e negros estão em diferentes esferas de acesso. As condições socioeconômicas dos negros são, na maioria das vezes, bem piores do que a dos brancos, necessitando de ações que venham a compensar as diferenças. Cabe, então, ao Direito, em uma sociedade democrática, conciliar essa “desigualdade real” (CHAUÍ, 2001), os princípios da igualdade ao da liberdade, para que seja estabelecido um vínculo entre democracia e justiça social, pois classes sociais menos favorecidas poderiam reivindicar seu direito de participação na sociedade.

De efeito, o sistema de cotas daria na realidade uma modalidade de competição mais igualitária, efetivando o princípio da igualdade, saindo do plano meramente legalista para o plano real, fático, sendo verdadeiramente efetivada a justiça social, pois, como percebemos, a lógica de “todos são iguais” seria modificada, hajam vistas as gritantes diferenças socioeconômicas entre brancos e negros no Brasil, porquanto determinados grupos sociais não tiveram as mesmas condições materiais e efetivas no decorrer de suas histórias; equiparar grupos antes excluídos das Universidades públicas, como negros e estudantes vindos das escolas públicas, por exemplo, ao restante da população, que sempre teve o privilégio de ter acesso ao estudo público superior, em sua maioria composta por brancos e alunos oriundos de escolas particulares. Assim, são colocados pelos defensores das ações afirmativas como maneira de reparar grupos historicamente excluídos do poder cultural universitário. Brandão, a seu turno, expressa como meio de “ajustar contas” com o passado histórico (BRANDÃO, 2005).

Disso depreendemos que a entrada de negros/pardos nas Universidades públicas permitiriam uma maior diversidade étnica, de inclusão, se traria uma maior diversidade cultural, engendrando uma importância maior para participação social da universidade, trazendo para os defensores dessa tese uma diminuição dos preconceitos raciais e xenofobia. Para Brandão (2005) esse é um argumento difícil de ser comprovado.

No que tange às concepções contrárias, uma parcela dos que são contra a adoção das políticas de cotas relata que tais medidas aumentariam o preconceito racial e/ou econômico em vez de diminuí-la. Para os contrários a elas, o argumento se coloca no sentido de a sociedade ver o negro como incapaz, que só poderiam entrar nas Universidades por meio dessas políticas, e não pela própria capacidade, passando, assim, a serem cada vez mais discriminados, não só por terem se apropriados de vagas de outros alunos, bem como de sua incapacidade intelectual, menos competente do que

os outros. Cria-se uma espécie de segregação dentro das Universidades, de alunos cotistas e não cotistas. Uma discriminação invertida, ou seja, antes os negros/pardos eram discriminados, ao propor o sistema de cotas, os brancos seriam agora o objeto principal de discriminação, a discriminação racial em sentido invertido.

Dentro da lógica de estímulo ao racismo, como expresso por alguns contrários às políticas de cotas, percebemos no decorrer desses anos que não aconteceram fatos ou tipificação que se configuraram conflitos raciais no interior do ambiente universitário. Como de caráter ideológico, o racismo se configura como um fenômeno de longa duração e de regras impostas de exclusão racial. Foi percebido, no entanto, que a presença de estudantes negros e/ou pardos, indígenas, deficientes, propiciou discussões mais aprofundadas acerca dessas categorias e ressaltou a valorização da diversidade étnico-cultural, como valor importante de uma sociedade democrática. Demonstra-se com isso que a forma e o conteúdo debatidos no sistema de cotas no ensino público superior, segundo Silvério e Medeiros (2016, p. 76), “foram uma demonstração de que a ciência e a experiência não caminham na mesma direção”.

No que concerne às questões raciais, o discurso era posto na mesma linha da década de 30 do século XX, quando era reinante o discurso da mestiçagem e da democracia racial freyreana, dando uma roupagem nova, pautada na Constituição de 1988, precisamente no artigo 5º - defesas essas de caráter meritocrático, privilegiando o caráter individual, de habilidade e não habilidade dos seres inseridos na sociedade.

As teses contrárias às cotas argumentam também que a implementação desse tipo de política seria difícil, pois a definição segura de quem seriam os beneficiários desta modalidade de inclusão dificultaria sua efetivação. Logo, o que era visto na realidade era o objetivo da elite em secundarizar o real debate que esse tipo de política proporciona. Buscar o consenso nesse tipo de assunto daria

margem a minimizar o seu debate. O tema carece de discussões sempre, haja vista que os fins por ele buscados passam por embates históricos enfrentados pela sociedade brasileira, como a questão da desigualdade, o racismo, o gênero etc.

Os setores contrários às políticas afirmativas de cotas nas Universidades públicas nos mostraram não só a intervenção do governo nas relações conflituosas nos campos social e étnico, mas a não aceitação do racismo. Outro aspecto importante, visto na polêmica da implantação do sistema de cotas nas Instituições de ensino públicas brasileiras em favorecimento às minorias, é a questão meritocrática, na qual, segundo os defensores desse tema, os critérios de admissão para o ensino superior deixariam de ser acadêmicos para serem critérios sociais e/ou raciais. Para eles, o nível acadêmico das Universidades públicas seriam diminuídos, tendo em vista que alunos com baixa escolaridade adentraram o ambiente universitário com menor preparo acadêmico. Isso acarretaria um nivelamento por baixo dos cursos universitários públicos, o que traria para o nível superior o mesmo problema de defasagem dos níveis qualitativos do ensino médio e fundamental das escolas públicas.

Para Munanga (2014), o mérito é um princípio advindo do darwinismo social, que aborda que somente os melhores ganharão na luta social travada. Para o autor quem são esses melhores? Quem são os que passam no vestibular? Certamente serão os bens mais preparados pelos colégios particulares, pelos cursinhos, pelos que tiverem condições materiais e formais para a disputa. Nada constatado, no entanto, segundo Munanga (2014), que esses são os mais inteligentes ou que os alunos advindos de escolas públicas, brancos e negros, são menos inteligentes.

Outro problema argumentado nos debates é o da evasão escolar. Para eles não bastaria somente se criar condições de acesso ao nível superior, tem-se que criar mecanismos para permanência desses estudantes nas Universidades, visto que, sem essas condi-

ções materiais, a evasão se tornaria mais propensa. Nesse sentido, as condições criadas pela Universidade, tanto no plano econômico quanto pedagógico, dariam a esses universitários advindos das cotas maior possibilidade de permanência no ambiente escolar. Em termos financeiros, os estudantes precisam de recursos para permanecer na Universidade, como: transporte, alimentação, material escolar e didático. Esses alunos necessitam de um reforço pedagógico, visto que o argumento dos contrários mostra esses alunos com notas inferiores aos não cotistas, quando admitidos à Universidade. Reforçam que a adoção de cotas seria um desastre.

Para Brandão (2005), a política de cotas para negros e/ou pardos ingressarem nas universidades públicas brasileira é vista como uma ação isolada, dentro do contexto desigual socioeconômico da sociedade brasileira. Seria então entendida como uma medida paternalista, como predominância da visão elitista, a questão seria de cunho social e não racial. Ainda, segundo a autora, somente com os ataques aos problemas estruturais da sociedade brasileira, como diminuição da pobreza, da fome, das melhorias dos serviços sociais de saúde e educação, é que haveria verdadeiramente uma possibilidade em longo prazo de acesso real dessas classes de estudantes às universidades públicas.

As pesquisas realizadas no decorrer deste trabalho nos mostram que argumentos favoráveis e desfavoráveis aparecem predominantemente na grande mídia que, *grosso modo*, pertence à classe dominante, tentando ressaltar a todo o momento os pontos contrários. Como ressaltam Campos e Feres Júnior (2016), um caráter de neutralidade, entretanto, o que percebemos foram mais argumentos contrários do que favoráveis. Em 2001, quando do surgimento dos primeiros debates sobre tais ações, os jornais Folha de São Paulo e O Globo trouxeram 2.123 argumentos contrários e apenas 864 favoráveis.

De maneira geral, a implantação de ações afirmativas foi con-

quista de gerações, no entanto, sua manutenção e aperfeiçoamento correm riscos, caso não haja comprometimento por parte da academia, dos movimentos sociais e do governo no estabelecimento de metas de acompanhamento e avaliação social e econômica para que se fortaleça cada vez mais essa prática. A não avaliação e discussão sobre o tema é o primeiro passo para desqualificar tal política ou ainda mais grave colocar para os beneficiários o encargo de possível fracasso em face de pontos desconhecidos. Cabe ressaltar que, quando não se discute o tema de maneira adequada, isso promove um acirramento entre grupos favoráveis e contra o sistema de cotas. E isso ocasiona uma divisão na sociedade e no próprio meio acadêmico.

Para Nunes (2011), os debates se limitam apenas ao espaço acadêmico, especialmente nas ciências humanas. No pensamento desse autor, a discussão teria que se estender a toda sociedade e tinha que fazer parte da formação do educador para que esse tivesse a consciência e o preparo para saber lidar com esses grupos sociais vulneráveis socialmente, a fim de que as discussões saiam da esfera do senso comum e se baseiem em fundamentos científicos.

As ações afirmativas trazem um influxo positivo no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades sociais, políticas, culturais e econômicas, fundamentadas em práticas racistas e eurocêntricas, ocasionando um movimento crescente e irreversível de conquistas de cidadania e de consciência quanto à existência de direitos humanos fundamentais, como inclusão de grupos excluídos historicamente ao ensino superior brasileiro. É preciso investir em uma educação multicultural, na qual os conhecimentos que foram calados durante a colonização, imposta desse modo, por uma visão de mundo europeia. Precisamos nos lançar diante de pensamentos que foram dominados pelo sistema patriarcal, machista, homofóbico e racista (FIGUEIREDO, 2016). Necessitamos, assim, resgatar em nossa sociedade o caráter fraterno e generoso. Além do

mais, é preciso que tenhamos a capacidade de ver o outro como sujeito e amá-lo, além dos preconceitos e competições do sistema capitalista.

O discurso público sobre ações afirmativas e especialmente sobre cotas é de fundamental importância para sua permanência e aprimoramento. Dentre os pontos positivos na adoção de políticas compensatórias é a redução das desigualdades sociais, configurando-se como transferência direta de renda, promovida pelo Estado, respaldado pela proteção social. Muitos argumentam que essas políticas não seriam suficientes para atacar as desigualdades raciais. Mesmo que alcancem um maior número de pessoas pobres e miseráveis, reduzindo essa desigualdade, permitindo que mais pessoas negras estejam inseridas nesse processo, sempre haverá a necessidade de atitudes complementares para atuar dentro das desigualdades raciais. Apesar dos avanços apresentados em decorrência da expansão da educação superior, considerando dimensões como renda, cor ou raça, sexo, região geográfica, fica evidente que as políticas públicas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para que dessa forma possamos garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros.

Um grande caminho ainda tem que ser percorrido na produção científica dessa temática, por via das discussões qualitativas e avaliações de programas de acesso hoje em operação, contribuindo para melhoria da política de cotas implantadas atualmente. Possibilita, dessa maneira, reflexões sobre a dinâmica interna das instituições que estão inseridas nesse processo, fatores esses que buscam avaliar e qualificar as políticas implementadas e compreendê-las dentro do seu contexto de inserção.

A reflexão sobre a dinâmica da produção científica quanto à abordagem das políticas afirmativas e suas modalidades torna-se bastante rica a discussão e estreita a relação entre universidade e sociedade. notamos grandes mudanças que estão ocorrendo nas

dinâmicas internas das Universidades, das quais se exige um olhar atento, dado o novo panorama que se apresenta. Estudantes que historicamente não estavam nos espaços universitários, atualmente, se fazem presentes e que trazem novas demandas e exigem uma maior interação com os anseios sociais.

De acordo com Lima (2016), as políticas afirmativas foram pensadas historicamente como instrumentos de mobilidade social e de criação de camadas médias entre os sujeitos que se queria atingir. Sabemos que a força da educação dentro da sociedade brasileira tem um papel fundamental nessa mobilidade.

De outra parte, a inclusão na educação permite a todo cidadão ser incluído no processo educacional. Permite uma ampla ação no sentido de se ter uma educação de qualidade para todos, principalmente em países como o Brasil, caracterizados por profundas desigualdades sociais. O projeto de educação para todos nos faz pensar em uma educação transformadora, capaz de incluir os excluídos, de fazer essa Nação refletir sobre suas mazelas sociais, buscando com isso entender as características marcantes da nossa herança colonizadora e escravocrata e seu reflexo no entendimento do desprezo da classe dominante brasileira ao direito social.

No ano de 2010, a Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDIFES e a FONAPRECE realizaram a terceira edição da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Constataram que nesta edição havia aumentado a presença de pretos nas IFES, de 5,9% para 8,7%, e de pardos de 28,3% para 32,1%, ou seja, já eram reflexos da institucionalização das políticas de ação afirmativa e do REUNI, não obstante o percentual de negros ainda fosse inferior aos 50,7% apurados pelo censo de 2010 do IBGE (ANDIFES/FONAPRECE, 2018).

Na quarta edição dessa Pesquisa, percebeu-se a grande inflexão das IFES brasileiras rumo à democratização do acesso ocorrido

nesses últimos anos. Olhando os aspectos econômicos e raciais, foi mostrado, em 2014, que já era efetivo o caráter inclusivo da citada política. E no estudo realizado pelo grupo GEMMA dois anos após a promulgação da Lei de Cotas, o grupo propôs uma razão entre o percentual de cotas estabelecidas nas Universidades das várias regiões do País e a proporção dos estudantes pretos e pardos em cada uma das instituições, criando um “Índice de Inclusão Racial - IIR”, que atestaria que, quanto mais próximo a 1 (um), mais seria a inclusão. No ano de 2012, as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentaram um índice de inclusão nas respectivas ordens de 0,18, 0,19, 0,14, 0,09, 0,48. Em 2014; já com a efetivação da Lei de Cotas, os índices avançaram em cada região para, respectivamente, 0,37, 0,38, 0,44, 0,47, 0,70 (DAFLON; CAMPOS, 2013).

A IV Pesquisa de Perfil realizada pela Andifes/Fonaprece, em 2016, identificou este movimento e as mudanças no perfil econômico e cultural dos graduandos. Evidenciou o cenário particular com números e indicadores comprobatórios de que o ensino superior federal havia se tornado mais acessível, popular e inclusivo. Essa pesquisa da Andifes/Fonaprece (2016) mostrou, ainda, que em 2014, as IFES eram mais negras. Em 2003, autodeclarados brancos somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice caiu para 53,9%, em 2014/15 chegou a 45,7%. Na tendência contrária, os autodeclarados pretos tinham aumentado sua participação nas IFES nas respectivas cronologias de 5,9% para 8,7% e de 9,8%. Pardos na mesma sequência foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/15 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos estudantes das IFES eram negros em 2014. Logo, podemos perceber que quase triplicou sua participação, comprovando, então, os efeitos das políticas de democratização do acesso a essas instituições.

Percebemos que, nesses últimos anos, ocorreram melhorias nos índices educacionais do País e nas políticas universais para as camadas mais necessitadas, como indicam os resultados do modo educação do PNAD-Contínua (Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua) entre 2016 e 2018 (BRASIL, 2019), no entanto, tais melhorias não foram capazes de frear as desigualdades de gênero, de cor, de raça e de regiões. Como indicam as estatísticas:

o acesso à educação básica obrigatória pela Constituição no país, por exemplo, cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de 2 anos. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%). (BRASIL, 2019).

Como detectamos, se não tivéssemos optado por adotar a política de cotas, a educação superior de qualidade, principalmente com oferta profissionalizante, continuaria na mão de uma elite, como já era de costume.

Em pesquisa realizada pela Andifes/Fonaprece (2018), verificou-se que dois em cada três estudantes em curso de graduação das IFES, ou seja, 66,19%, pertenciam às famílias com renda *per capita* de até um e meio salário-mínimo, faixa de renda que, segundo o PNAES, define o público-alvo em situação de vulnerabilidade social e econômica e, portanto, são cobertos pelas políticas de assistência estudantil. Do total dos estudantes incluídos na faixa de renda mensal familiar” até um e meio SM”, 81,5% viviam com até um salário-mínimo. O efeito da política de cotas sobre o ingresso daqueles que possuíam níveis de renda mais baixos fez com que dobrasse o percentual, relativamente aos registrados na pesquisa de 2010. Temos, ainda, a ressaltar na Pesquisa de Perfil o fato de que a maioria dos estudantes das IFES havia frequentado as escolas públicas no ensino médio. Do total, 64,19% haviam estudado em escolas públicas no ensino médio.

Assim, os defensores das políticas de cotas que optarem por participar da política no presente necessitam encontrar justificativas plausíveis para desconsiderar os dados estatísticos apresentados e as denúncias de discriminação. A ênfase no aspecto socioeconômico não pode deixar de visualizar a complexidade das relações entre classes e as nuances políticas que acarretam a organização do mercado. O sistema capitalista não pode mais desprezar as demais desigualdades, focando só na de classes.

Vale destacar, ainda, que as Universidades públicas brasileiras aceitaram a política de cotas, primeiro por uma imposição legal e segundo por inúmeras reivindicações dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, que procurava mostrar a universidade como um espaço elitizado e que não atendia aos anseios sociais. Por se tratar de uma instituição pública, essa deveria ter em seu corpo discente representantes de toda sociedade e não somente de uma determinada parcela de classe. O espaço universitário precisaria ser plural para que os objetivos da sociedade fossem alcançados, para que sua função social seja atingida. A Universidade pública tem um papel fundamental na construção do conhecimento e do saber. Dessa maneira, tendo em vista esse fator determinante, a Universidade é responsável por produzir um projeto que venha constituir uma sociedade mais justa e igualitária.

Como bem coloca Frigotto (2018), o cinismo e a orquestração midiática motivando a sociedade contra as minorias e as políticas de migalhas de distribuição de renda e assistência social potencializaram o golpe contra a frágil democracia brasileira, reavivando aquilo que tinha sido esquecido na última década, de ampliar a politização das bases sociais que elegeram esse projeto, mesmo sendo cumprido de forma tímida, e que, infelizmente, as classes dominantes querem interromper.

Na contramão desses desmontes políticos, temos as IFES que são instituições heterogêneas, plurais, compostas por estudantes

advindos de todas as classes sociais. As IFES não são, nem deveriam ser, monopolizadas pelos setores econômica ou culturalmente dominantes do País. Com efeito, as políticas afirmativas e o esforço de democratização e expansão do ensino superior federal é que cada vez se aproximam das características demográficas da população nos quesitos cor ou raça e sexo. Reiteramos a ideia de que a democratização das IFES é uma tendência concreta, todavia, precisa de reforço todos os dias.

Observado os quesitos mencionados, essa tendência vista na Pesquisa de Perfil de 2014 foi confirmada na Pesquisa de Perfil realizada em 2018, consolidando cada vez mais o processo de democratização do ensino superior federal no País. Desse modo, as mudanças na composição cor e raça dos discentes da IFES foram bastante visíveis nesses últimos 15 anos.

Ademais, analisando os dados emitidos na Pesquisa de Perfil de 2003, percebe-se um crescimento significativo de pardos e pretos e, por consequência, uma diminuição dos brancos. Essas mudanças fazem parte da adoção de políticas de ação afirmativa nas Instituições Federais, como já citado, que começou de modo pontual e autônomo, como já dito pela UERJ, em 2002, e foram se espalhando ao longo dos anos por toda a rede de ensino superior federal, ressaltando o REUNI, de 2007, e a Lei 12.711/2012, que tornaria obrigatória a reserva de vagas para as cotas.

De 2003 a 2018, segundo a pesquisa, os pardos aumentaram sua participação entre os estudantes e os pretos mais do que dobraram. Observemos esses dados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Graduandos(as) e população brasileira segundo cor ou raça de 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996	2003	2010	2014	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4

Fonte: IBGE; Pesquisas anuais de domicílio (1996, 2003, 2014) e censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Social e Econômico do(as) Graduando(as) das IFES(2018). FONAPRECE/ ANDIFES (1997; 2004; 2011; 2016)

* Pretos, em 2018, corresponde à soma das categorias “Pretos – Não quilombolas e pretos quilombolas”

** Indígenas, 2018, corresponde a soma das categorias “indígenas não aldeados” e indígenas aldeados.

Observamos que no mesmo período o perfil cor ou raça da população também se transformou, aumentando consideravelmente os que se declararam pretos e pardos e, por consequência, a diminuição dos brancos. O aumento de pretos, pardos e indígenas entre os discentes das IFES, no entanto, foi maior do que o crescimento da população brasileira. Não só em relação a cor e raça, mas a pesquisa mostrou que os alunos das IFES que cursaram o ensino médio em escola pública correspondem a 64,7%, sendo, portanto, maioria entre os estudantes. Cresceu também o percentual de alunos com renda mensal *per capita* de “um salário mínimo (SM) e meio” de 66,7% em 2014 para 70,2% em 2018, um aumento de 4

pontos percentuais (p. p), ou seja, em 2008, sete em cada dez discentes estão incluídos neste perfil de renda (FONAPRECE/ANDIFES, 2018). Analisemos por conseguinte os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Graduados segundo cor ou raça (2003 a 2018)

Cor ou Raça	2003	2010	2014	2018
Amarelos	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Pardo	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Social e Econômico do(as) Graduando(as) das IFES(2018). FONAPRECE/ ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

Como é notório na tabela 2 acima, houve um aumento ininterrupto dos estudantes brancos, pretos e pardos no período de 2003 a 2018. Entre os indígenas houve queda nos anos 2010 e 2014, relativamente em 2014. Em 2018 houve um aumento em relação a 2003.

Especificamente no ano de 2014, quando as políticas de cotas já tinham sido implantadas há cerca de dois anos nas IFES, já percebíamos os efeitos de tais políticas, uma vez que pretos e pardos já ultrapassaram os brancos, entre os graduados. Ainda nesse mesmo ano, a participação de pretos e pardos era somente de 1,9 ponto percentual acima dos estudantes brancos. Em 2018, este percentual subiu para 7.9, número bastante expressivo tendo em vista sua história de exclusão dessa categoria em espaço de prestígio social de poder, como as Universidades públicas.

Depois do relato acerca da Educação Profissional no Brasil, acreditamos que esse discurso teria que ser reportado, haja vista que os Institutos Federais, entre eles o IFCE, está inserido nessa modalidade de educação, e isso possibilita ao leitor compreender as ações infirmativas dentro de um espaço onde se busca compreender os mecanismos, sejam eles institucionais, sejam eles não formais, para ampliação do caráter democrático e inclusivo dessas instituições,

tão bem colocados pelo dispositivo legal que o instituiu. Colocar a historicidade dessa educação nos permite compreender a constante luta das classes menos favorecidas, no sentido de se emancipar, e ser colocada como sujeito de sua própria história.

Ademais, vale ressaltar como se deu a apreensão da Lei nº 12.711/2012, pelo IFCE, fazendo uma análise dos documentos institucionais elaborados pelo Instituto no sentido de instituir e fortalecer a permanência e o êxito dos discentes, beneficiados por tal norma. Assim, com procedência nos pontos colocados nos itens anteriores - como: histórico da Educação Profissional e todas as nuances que ele apresenta; as ações afirmativas como conquistas sociais e, por fim, as políticas de cotas nas instituições superiores - passamos ainda a apresentar a relação entre a Educação Profissional e as políticas de cotas. Seguidamente, questionamos a respeito das cotas na Educação Profissional: - Em sua gênese, como apresentado anteriormente, no histórico do ensino profissional, essa modalidade de educação nasceu para os sujeitos ora atendidos pelas cotas? Dentro desse questionamento, cuidamos de explicitar esse porquê. Para isso, discorreremos sobre algumas mudanças que ocorreram nesse século de implementação da educação no Brasil para entendermos essa necessidade.

Cunha (2000) nos reporta as relações escravistas de produção na sociedade brasileira, desde os tempos coloniais, que enfraqueceram a força de trabalho livre à procura de profissões que se voltassem para o artesanato e a manufatura. As profissões de pedreiro, carpinteiros, ferreiros, tecelões, entre outros, eram desenvolvidas por escravos, de modo que se afastavam desses ofícios homens livres, esforçando-se para se distanciar da condição de escravo.

A Educação Profissional nesse contexto escravocrata era suportada, tão somente, e destinara-se aos menores abandonados, aos “vagabundos”, aos órfãos, aos desajustados sociais e aos delinquentes, pois o menosprezo e o descaso pelo trabalho manual contribuiriam para o desprestígio dessa modalidade de ensino.

Ao longo do período imperial, falava-se em ensino profissional esporadicamente e de modo individual. Já nas décadas iniciais da República, com as manifestações individuais de pessoas influentes, foram viabilizadas novas modalidades de veiculação da Educação Profissional, agora coletivamente, com uma preocupação mais uniforme e nacional, mesmo que ainda muito precária, como exemplo a criação da rede de escolas de aprendizes e artífices nas capitais dos estados, por Nilo Peçanha.

Com ideias positivistas trazidas à República, no tocante ao ensino em geral, não atingiu a Educação Profissional, no entanto, outras correntes preencheram esse espaço, como os liberais, recuperando assim as ideias educacionais do império. Em destaque a manutenção da ordem, ideia de adequar o trabalhador, pós-escravidão, ao novo modelo de trabalho livre.

Ademais, por esse caminho, poderia se transformar a massa deixada pela escravidão, de vergonha geral em notável elemento de desenvolvimento nacional. A criação de uma força de trabalho não só ajudaria a manter a ordem, como seria um instrumento de crescimento nacional, mostrando modelos de outros países, como França, Alemanha, Estados Unidos, entre outros. Poderiam preparar, por intermédio dos ofícios, o futuro profissional de amanhã. Materializaram-se essas ideias por meio dos Liceus de artes e ofícios e dos asilos dos desvalidos.

As iniciativas para o ensino profissional, tanto por parte do Estado quanto as instituições privadas, eram validadas por ideologias que propunham aos trabalhadores livres esse tipo de ensino no intuito de incentivar para o trabalho; evitar a ampliação de ideias contrárias à ordem política, que estava acontecendo na Europa; favorecer a instalação de fábricas que seriam beneficiadas com essa mão de obra qualificada, motivada e ordeira. E por fim beneficiar o trabalhador que receberia mais por seu trabalho (CUNHA, 2000).

Dessa maneira, foram surgindo projetos educacionais à época que eram necessários não só para capacitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, mas para habilitação técnica e intelectual, que os

fariam conquistar hábitos de trabalho úteis, que os distanciariam da ociosidade, escola do crime e da vadiagem (CUNHA, 2000). Compreendemos a intrínseca relação entre Educação Profissional e a adequação dos beneficiados mediante políticas que os adaptassem às demandas da época. Os pobres agora incomodavam, para isso era preciso criar mecanismos que os adequassem ao sistema, para que conseguissem a tal sonhada paz social.

Consequentemente, três processos sociais e econômicos, que emergiram à época das décadas iniciais da República e que mudaram a estrutura social brasileira, trouxeram fortes reflexos na educação, até mesmo para Educação Profissional, valendo ser ressaltado como: imigração estrangeira, urbanização e industrialização. Resultantes desses processos e contrapondo-se a eles, os movimentos sociais e sindicais iniciaram uma nova fase na história do Brasil.

Além do mais, o crescimento das cidades, a ampliação das atividades urbanas e ampliação dos operários nas fábricas e aumento dos serviços públicos proporcionaram uma maior intensidade na divisão do trabalho, surgindo disso os movimentos sindicais, que ajudaram a transformar a educação, em especial de ofícios, saindo de uma concepção meramente assistencial para atendimento das demandas que surgiam com esses processos emergentes.

Viu-se que a Educação Profissional ajudaria na defesa dos operários, ante as ameaças das seduções da utopia anarquista e dos socialistas, ideias essas trazidas pelos imigrantes - além de retirar das massas as ideias trazidas pela igreja católica, pois a classe dominante sentia-se ameaçada pelas ideias trazidas pelas escolas católicas, em especial a Salesiana¹¹.

Outro ponto a ser ressaltado está no campo das ideias tayloristas/fordistas entre as empresas à época. Essas ideias desempenharam um papel importante no desenvolvimento das escolas profissionais, substituindo o método tradicional¹² de ensino pela aprendizagem

¹¹ Escola fundada pelo padre italiano João Bosco, dando uma expressão maior às escolas profissionais das crianças das classes trabalhadoras.

¹² O sistema tradicional de aprendizagem consistia na admissão de um jovem menor de idade como praticante ou como aprendiz, escolhido por recomendação pessoal ou por outro motivo estranho a eventual capacidade do candidato. O preparo desse jovem

metódica, porque nessa se exigia apenas um instrutor para orientar todo o grupo de aprendizes, o que permitia um número maior de estudantes em um menor período. As oficinas criadas para fins determinados proporcionariam um menor desperdício de tempo e de energia e por consequência o aproveitamento maior da força de trabalho. Nesse caminho, a psicotécnica, segundo Cunha (2000), trouxe grandes inovações no ensino profissional nacional. A utilização de testes para seleção de candidatos às escolas profissionais, bem como a orientação vocacional dos estudantes na escolha das profissões, acarretaria o abandono, advindo do Brasil escravocrata, que definia o ensino profissional como intimamente destinado aos órfãos, aos pobres e aos desvalidos. Esse novo critério de seleção viria a mexer no destino dos desvalidos para os da vocação, da aptidão e do mérito.

Para diminuir os desperdícios e obter maior eficiência, era de fundamental importância encontrar-se o trabalhador certo para o trabalho certo, o que era necessário o estudo de aptidões físicas e psíquicas desses para ocupação das vagas nos institutos de ofícios.

Segundo Fonseca (1961),

A seleção psicotécnica dos candidatos nas escolas profissionais, conjugando-se ao ensino de ofícios, e com ele formando um só todo, tirava-lhe o aspecto assistencial que sempre o acompanhara, para lhe dar uma feição nova, mais consentânea com a realidade e que lhe assegurava uma eficiência jamais conseguida. (P. 453).

Dessa maneira, conforme o autor, com a aplicação dos testes psicotécnicos, o ensino profissional não se destinava somente aos pobres, mas ampliaria o seu alcance aos mais aptos, deixando assim sua concepção assistencial para percorrer novos desafios, diante das exigências que se avistava, com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira.

processava-se em geral sem o necessário aperfeiçoamento cultural e técnico científico, dependendo de uma improvisação técnico-didática dos mestres de oficina, da boa ou má vontade de oficiais e resultava de vícios e defeitos. (CUNHA, 2000 p. 134).

Essa nova posição se deu, como foi expresso, pelo advento dessa nova estrutura social brasileira e também pelo interesse dos filhos de imigrantes pela Educação Profissional. A classe dominante sentia-se incomodada, porque traziam essas novas teorias, para segundo ela, conformar os estratos trabalhadores a essa nova sociedade de classes. Ao lado da Medicina social, da Engenharia sanitária e da Educação escolar, com ênfase na Educação Profissional, deveriam exercer um papel insubstituível de moralizar e ajustar o trabalhador às novas condições de trabalho assalariado das fábricas e combater as ideias trazidas pelos imigrantes.

Com o aumento dessas ideias, os confrontos com a classe operaria, constituída majoritariamente por estrangeiros, muda a concepção dos setores dominantes em relação aos imigrantes, passando de agentes civilizadores a ameaçador da ordem vigente, responsáveis pela anarquia e desordens sociais. Para eles, a escola teria que se adequar a esses novos agentes. Assim, ou os adequaria ou mudaria o foco para o trabalhador nacional, antes considerado indolente, preguiçoso, ignorante.

Como outro aspecto importante para a evolução da saída da Educação Profissional do seu caráter assistencialista inicial para uma concepção que atenda aos ditames da elite vigente, destaca-se o conceito de trabalho.

De acordo com Azevedo (1958, p. 53):

A sociedade atual apoia-se na organização do trabalho; daí o princípio econômico da escola do trabalho. É outra face da mesma questão: outro princípio adotado na lei do ensino. A escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. O trabalho manual é empregado não somente como meio de expressão, mas como um instrumento de aquisições. A escola do trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do que esta, porque, além de

aproveitar a atividade como meio de ensinar, além de fazer trabalhar para “aprender”(ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar e desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho.

Percebemos, com isso, que essa concepção de trabalho expressa por Azevedo, trazido da escola alemã, seria mais um elemento para o desenvolvimento da escola profissional no Brasil. Esse conceito de trabalho, no entanto, proposto por esse autor era pouco claro, pois ora falava de um trabalho produtivo, aquele que se faz em troca de salário, destinado a sobrevivência do trabalhador, ora assumia uma conotação muito literal, podendo relacionar-se à produção ou não, ser compreendido até mesmo em termos acadêmicos, tendo em vista da influência da escola francesa¹³. No conceito de educação, segundo Kuenzer (2007, p. 30), é incorporado o trabalho, diferente do conceito dado por Azevedo, “reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, a educação prepararia o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva. Ressaltamos, como forma de evitar anacronismos, o momento histórico de cada autor, bem como a importância de tal conceito.

Destacamos, ainda, as ideias concebidas por Anísio Teixeira¹⁴, as quais nos ajudam a perceber algumas nuances dessa nova visão do ensino profissional e explicitando o dualismo no ensino brasileiro, ponto importante para nossa pesquisa. Para esse autor baiano, a Educação Profissional não teria mais sentido que fosse estruturada com a escola primária e profissional para o povo, e uma

¹³ O conceito de trabalho nas escolas francesas, onde os estudantes dizem que “trabalham”, não que “estudam”, sem nenhuma conotação produtiva, em sentido estrito.

¹⁴ Um expoente das ideias de John Dewey, do liberalismo igualitário, que apontava a tendência natural da sociedade capitalista na perpetuação das iniquidades, dos privilégios e das injustiças sociais, ao usar a educação escolar como reforço da manutenção de seus privilégios. Para acabar com essas injustiças, oferece uma pedagogia da escola nova, materializada na escola como microcosmo da sociedade, possibilitando a produção de indivíduos voltados para a democracia, e não para dominação, para competição, seriam indivíduos cooperativos, perdidos para igualdade e não para a diferença (CUNHA, 2000).

escola secundária e superior para a elite, ressaltando o dualismo presente na educação brasileira.

Teixeira assim ressalta:

Ora, o chamado ensino secundário, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo, perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma Educação Profissional para o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade – e uma educação acadêmica para os que presumem não ser do povo ou não querer ser. (1998, p. 107).

Evidenciando o dualismo em todas as esferas educacionais brasileiras, Teixeira (1998) põe esse eterno problema para o sistema de ensino nacional. Uma educação para o povo, educação para o trabalho e uma educação para a elite, uma educação para a cultura. Dessa maneira se desenvolvia (desenvolve) a educação brasileira, como vimos, sempre voltada para os interesses da classe dominante, para manter seus privilégios, por meio do dualismo, reforçando a desigualdade sempre atuante na sociedade pátria, conferindo, dessa maneira, um caráter ambíguo, conformado em preparar para continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, como bem salienta Kuenzer (2007), não se caracterizando apenas uma questão pedagógica, mas política, definidas pelas alterações feitas pelas bases materiais de produção, sendo definida a cada época uma relação própria entre trabalho e educação.

Ainda conforme Anísio Teixeira (1998), por via de um método experimental, não se poderia separar trabalho e cultura, nem oficina de laboratório. Teria que haver uma articulação entre ensino secundário e ensino profissional. Portanto, percebemos nesse autor um distanciamento ainda maior do caráter assistencial da Educação Profissional, saindo do ensino primário e dos desvalidos para

uma educação secundária e articulada entre cultura e trabalho. Isso possibilitaria a todas as classes sociais participar desse ensino secundário e, todavia, não seria mais privilégio só de alguns indivíduos.

Segundo Cunha (2000), pouco a pouco as instituições de ensino compulsório, de ofícios artesanais, manufatureiro e destinadas aos desvalidos da sorte, foram se transformando em verdadeiras redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais, federais e até de particulares. Nesse estágio, não eram mais destinados apenas aos miseráveis (descendentes de escravos), mas candidatos escolhidos em exames psicotécnicos, de modo que os mais capazes seriam beneficiados pelo ensino profissional - saindo de métodos meramente empírico, ou espontâneo, que reproduziam as práticas artesanais para um estudo objeto de racionalização que, parecido ao taylorismo¹⁵, ajudou na diminuição de custos.

As reformas ocorridas no decorrer da história da educação brasileira no século passado e neste século mostram que sua característica mais ampla sempre foi a de ensino primário, ensino secundário e ensino superior voltado para profissões bem definidas; e os estudantes, para alcançar o último estágio, ou seja, o nível superior, tendo que enfrentar diversos obstáculos, como exames de admissão, vestibulares, entre outros meios, abrindo assim, as portas para o mercado de trabalho.

Portanto, como bem lembra Kuenzer (2007), eram bem definido o caminho educacional para os que iriam desempenhar as funções intelectuais e de comando, delimitando claramente a divisão social e técnica do trabalho. Duas vertentes distintas eram bem definidas para atender a demanda dessa divisão, organizada e orientada pelas teorias tayloristas/fordistas¹⁶ como solução ao crescimento da industrialização.

¹⁵ Resumidamente, inferimos que se trata do modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), considerado o pai da Administração Científica.

¹⁶ Sobre o conceito de fordismo, tem-se que o termo foi criado por Henry Ford, em 1914, referindo-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados no ano de 1913 por este grande empresário ianque.

As reformas implementadas no ensino brasileiro mantêm a escola como espaço para os já constantes nas benesses da produção e do consumo de bens materiais e culturais. Os excluídos dessas benesses, que se mantiveram no espaço escolar, não conseguiram a superação de classes, haja vista a precariedade dessa escola, voltada para o academismo e para as competências fragmentadas, não se constituindo um instrumento de superação da sociedade de classes que sustenta o modo de produção capitalista.

Elas sempre reforçaram o “princípio básico da velha escola dual” (KUENZER, 2007. p. 47), para os pobres, desvalidos, pretos, pardos, indígenas e deficientes, a escola do trabalho e o exercício de tarefas subalternas, inferiores no modo de produção capitalista, portanto, nesta perspectiva o ensino de ofícios é a negação do formal do direito à educação básica e a todos os níveis de ensino; aos desvalidos da sorte, segundo a sua origem de classe, raça, uma educação diferenciada, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas materialmente nunca exercida. Volta-se, então, para proposta inicial da Educação Profissional, a escola de aprendizes e artífices.

Até aqui apresentamos alguns pontos de distanciamento da Educação Profissional de sua gênese assistencial, direcionada aos desvalidos da sorte, para uma Educação Profissional para os interesses do capital nacional, mesmo com o estigma do período escravocrata, a qual conseguiu evoluir e chegar à Educação Profissional agora não só em nível primário como proposto em seu nascimento, mas se integrando ao secundário e mais adiante no nível superior com os Institutos Federais, ampliando as demandas para o ensino profissional.

Vislumbramos, assim, a necessidade de não os tornar mais um centro de excelência de aprendizado das elites, da classe que comanda, dos donos do capital, como salientou Castro (1995, p. 08), consultor do Banco Mundial:

O problema número um destas escolas é a clássica identidade dos perfis dos alunos. Como resultado do

grande esforço para melhorar seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a se escolas coo-optadas pela elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular.

Nessa perspectiva, a Lei de Cotas procurou afastar essa possibilidade e resgatar os “desvalidos da sorte” da gênese da Educação Profissional, os pobres, os negros, os pardos, os indígenas e os deficientes por força da lei, tornando-os visíveis ao sistema e possibilitando minimizar as desigualdades sócio-raciais tão presentes na história nacional, bem como ensejar e minimizar o dualismo existente no nosso sistema de ensino, o qual só será superado com propostas políticas capazes de proporcionar a esses excluídos a fruição dos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais. Destarte, a Lei 12.711/2012 lançou no horizonte a possibilidade, ou, ao menos, a minimização da dualidade do ensino brasileiro, sendo construída historicamente no âmbito das relações sociais e produtivas, como bem coloca Kuenzer (2007), mas sem deixar de compreender nossa injusta realidade social.

Como bem discorre Brasileiro Filho (2013), a educação tem que ir além da inclusão social, mas que seja destinada a uma postura da sociedade que “desenvolva o respeito às diferenças e o reconhecimento do outro como base para emancipação” (BRASILEIRO FILHO, 2013, p. 94), ou seja, uma educação integral, que possibilite o rompimento da educação dual, presente no modelo brasileiro.

Na próxima seção dispomos a política de cotas no IFCE, abordando aspectos importantes da apreensão da Lei de Cotas por esse instituto, bem como os mecanismos utilizados para sua manutenção e êxito.

Capítulo 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a democratização do acesso ao ensino superior por meio das cotas

Passaremos neste capítulo a discorrer sobre o contexto histórico do IFCE, como modelo de Educação Profissional em nosso Estado, seus cursos e o público-alvo das cotas. Em outro momento focaremos na apreensão de tais políticas pelo Instituto. Abordaremos, ainda, sobre o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) por entendermos a sua importância para o fortalecimento das ações afirmativas no IFCE, em especial, a política de cotas que é o foco deste trabalho. Vale ressaltar que o NEABI, junto a outras forças progressistas, vem tentando modificar a situação dos estudantes negros e indígenas nessa Instituição. Por fim, descreveremos o produto educacional desenvolvido, como parte da exigência do Programa PROFEPT.

2.1 O IFCE dentro de uma perspectiva histórica

Para compreensão de um determinado tema, situá-lo historicamente se faz necessário, para que possamos ter um entendimento maior de suas especificidades. Aprender a formação da Educação Profissional no nosso País e no nosso Estado – o Ceará, permite ao leitor compreender o IFCE na sua atualidade e situá-lo no curso de seu processo de formação e importância para uma educação de

alto nível e, sobretudo, tendo como finalidade a formação da classe trabalhadora. Assim, como bem coloca Silva (2014), “[...] a educação é um espaço privilegiado de desconstrução das tensões, seja por suas dinâmicas internas de coerção, seja por sua função mais geral no quadro da sociedade de classe”. (P. 246).

Ao passar por um contexto histórico, temos a oportunidade de trazê-lo aqui para demonstrar as mudanças ocorridas e as transformações por que passou toda a educação, em especial a Educação Profissional. Nesse sentido, informamos que o IFCE foi criado junto aos IFs em todo Brasil pela Lei 11.892/2008. E na sua base estão as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e os CEFETs – Centro Federais de Educação Tecnológicas.

Em um contexto mais específico, é sabido que o IFCE foi criado pela junção do CEFET Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federal do Iguatu e do Crato. Como vemos em sua trajetória histórica, essas instituições foram se desenvolvendo a aproximadamente um século até se tornar o atual IFCE. Sempre com o intuito de desenvolver a sociedade cearense, estando atento ao contexto, do Estado e do País, nas diversas regiões, e o atendimento às demandas locais e regionais. Além da atenção, em uma escala macro, aos aspectos nacional e mundial.

Na escala nacional, a Rede Federal de Educação Profissional brasileira surgiu oficialmente no período republicano, situando historicamente a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, engendrando a instituição que temos na realidade cearense. Dessa maneira, o leitor tem a possibilidade de, por via desse apanhado histórico, situar-se perante a problemática da Educação Profissional no País, bem como compreender o contexto da apreensão das cotas raciais/sociais pelo IFCE.

Entendemos, pois, que foi por meio de uma concepção assistencialista que surgira no Brasil a Educação Profissional. Simultaneamente ao surgimento da República, período de grandes

transformações sociais, políticas e econômicas, além do período pós abolição da escravidão, aumento da população nas cidades e aumento da industrialização causada pela indústria cafeeira. Assim, a ampliação da qualificação profissional se fazia necessária para esse novo cenário virtude da demanda por novas tecnologias, do surgimento de centros e crescimento industrial, tudo isso contribuindo para o aumento da qualificação.

Nestas circunstâncias, aflorou a primeira ação, quando, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, em cada capital dos Estados, direcionadas para os menos favorecidos. Essas escolas seriam custeadas pela União, por meio do Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidades formar operários e supervisores, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício (BRASIL, 1909). Em Fortaleza, especialmente, foi instalada a primeira instituição dessa natureza, o que veio a dar origem aos Institutos Federais, resultado da política de expansão do ensino profissional de 2008, instituída pela Lei nº 11.892/2008, que criou a Rede de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa cidade cearense, a Escola de Aprendizes de Artífices foi instalada inicialmente na Escola de Aprendizes Marinheiros, onde permaneceu até a sua transferência, em 1914, para o prédio da Milícia Estadual, até 1922 (SIDOU, 1979).

A Escola de Aprendizes Artífices representou um marco para a Educação Profissional no Ceará, porque trouxe uma proposta inovadora de educação popular, voltada à formação profissional de jovens, que passaria a ser o ponto inicial para formação das Escolas Técnicas e Industriais, o que na atualidade conhecemos como Institutos Federais.

No período de 1914 a 1918, o presidente Wenceslau Brás defendia em sua plataforma de governo a necessidade de se criar

no País o ensino técnico. Com o decreto nº 1281, de 07 de novembro de 1918, é instituída a Escola Normal de Artes e Ofícios, denominada Escola Wenceslau Brás, em sua homenagem, porém com nova finalidade, sendo para formação de professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do então Distrito Federal.

Em 1965, pela Lei de nº 4.759, foi posta uma nova denominação e qualificação às universidades e Escolas Técnicas Federais, vinculando-as ao MEC, sediadas nas capitais dos Estados, sendo qualificadas como federais, passando a se chamar Escola Industrial do Ceará. Em 1968, pela Portaria Ministerial de nº 331, alterou-se a denominação para Escola Técnica Federal do Ceará (GADELHA, 2010).

Com a redemocratização do País, no ano de 1985 e com a implantação do Estado Democrático de Direito, o Estado brasileiro foi obrigado a se posicionar acerca das dificuldades econômicas vivenciadas pelo País. Como parte dessas ações, o governo criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, para Educação Profissional e tinha como objetivo implantar 200 (duzentas) novas unidades de escolas técnicas industriais e agrícolas, voltadas ao ensino médio (RAMOS, 2014). Posteriormente, a Lei federal de nº 8.948/94 transformou as Escolas Técnicas Federais em Centro Federal de Educação Tecnológica(CEFET). No ano de 1995, o CEFET Ceará teve seu processo de implantação iniciado, mas somente em 1999 ocorreria essa mudança, de Escola Técnica para CEFET. Dessa forma, com a implantação desse Centro, começa o processo de descentralização do ensino técnico, havendo uma expansão para algumas cidades do interior do Ceará, como Cedro e Juazeiro do Norte. Temos, com isso, a oferta inicial de ensino superior pelo CEFET, permanecendo até os dias atuais no IFCE.

Os anos de 1990 assentaram-se em um modelo neoliberal de privatizações, e sucateamento do Estado, reforçando o caráter in-

dividual e competitivo que marcaram a sociedade brasileira, tendo portanto reflexos na educação. E isso nos faz refletir sobre as motivações de ordem política, econômica e institucional que fizeram a elevação generalizada dos CEFETs para IFs com *status* de Universidade e como se mantiveram esses IFs com seu caráter vertical, abarcando distintos níveis e modalidades de ensino, fortalecendo ou criando tensão no caráter dual estrutural da educação ampliada ao nível superior. Muitos debates foram postos e reflexões foram tiradas, de modo que variações de postura nos vários *campi* colocariam em pauta como cada IF se organizaria internamente para atender novos sujeitos, em especial os que vêm das camadas populares por intermédio das cotas.

O artigo 3º da Lei 8.948/94 diz que:

A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata esse artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. (BRASIL, 1994).

Portanto, o que percebemos nesse artigo é a motivação de expansão do ensino técnico no País, tendo ênfase na esfera federal. A partir disso, foram criadas cerca de 150 novas unidades de ensino, tornando-se efetivo o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológico, mais que dobrando o número de instituições da rede federal.

Sobre o Decreto em seu artigo 4º, parágrafo 1º, é relevante o que preceitua que os IFs deveriam ofertar Educação Profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com setores produtivos e a sociedade (BRASIL, 2007).

O segundo mandato do Governo Lula teve como destaque o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

em 24 de abril de 2007. Com o PDE, dá-se início à segunda fase de expansão da RFEPT, tendo em vista que essa expansão estava entre as ações do PDE, cujo foco principal era o de construir mais de 150 unidades voltadas para formação de mão de obra, os quais deveriam estar distribuídos em igual número de cidades, colocando-se nas 27 unidades da Federação (FRIGOTTO, 2018).

A adoção de medidas que fundamentassem a democratização ao acesso aos cursos ofertados pelo REEPT foi fundamental na construção de seus objetivos, ressaltando, todavia, que as políticas de cotas para pessoas oriundas da escola pública e afrodescendentes são medidas que qualificam a expansão desse sistema, permitindo que não sejam apenas apropriadas por uma minoria privilegiada, como acontece, historicamente, na sociedade brasileira, educação de qualidade para os filhos da elite, que possuem meios mais adequados para adentrar nessas instituições.

Em 2007, antes da Lei nº 11.892/2008 instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais e de educação tecnológica para que fossem feitos os IFs. Assim, o sistema de rede permite ao formato dos IFs compreender como se dão as tessituras das relações sociais, que permitem, por um lado, o compartilhamento de ideias, destinado à formação de uma cultura de participação, e, por outro, absorção de novos elementos, que reforçam os aspectos nacional e universal. Refletindo sobre estas relações de interação e compartilhamento em que são formados em uma rede, deve haver como fundamento o fato de a educação como conhecimento ser um elemento constitutivo da cidadania. Estabelece a junção da totalidade com as partes que a constituem.

No contexto da Lei nº 11.892/2008, vimos que ela criou 38 unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com 314 *campi* por todo o País, todas vinculadas ao MEC e su-

pervisionadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SETEC, e os entes dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar. Cumpre destacar que a Educação Profissional e Tecnológica, graças à visão do ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, saiu de 140 unidades, com seus 93 anos de existência, para 354 até o ano de 2010. Seu objetivo central foi atender a mais de um milhão de alunos, estando ali efetivada a maior expansão de sua existência.

Ao longo de nove anos, período previsto para implantação de política de expansão da RFEPT, foram criadas 422 unidades, as quais se juntaram as 140 escolas em curso, perfazendo um total de 562 *campi* vinculados aos IFs, com ampliação territorial que, no ano de 2014, abrangeu 515 municípios localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões do interior do Brasil (FRIGOTTO, 2018). Segundo o Relatório da Gestão do exercício 2010, da SETEC, a efetivação da terceira fase do Plano de Expansão (BRASIL, 2010, p. 29) previa os seguintes resultados:

Um milhão e 200 mil alunos matriculados na Rede Federal; Institutos Federais Presentes em 1 de cada 5 municípios brasileiros; Constituição da maior rede de iniciação científica do país; Equacionamento definitivo da oferta de cursos de licenciatura em ciências e em matemática; Atendimento qualitativo as principais demandas por formação profissional.

No ano de 2020.1, o IFCE possui 32 *campi*, em todas as regiões do Estado do Ceará. Essa instituição oferta atualmente 558 cursos sendo 273(duzentos e setenta e três) na modalidade de Formação Inicial e Continuada(FIC), técnico concomitante 29(vinte e nove)cursos, técnico integrado 49(quarenta e nove) cursos, técnico subsequente 70(setenta) cursos. O programa de ensino de graduação do Instituto pauta-se numa visão de educação humanística e sustentável, que envolve o mundo cultural, econômico e político, bem como o desenvolvimento tecnológico, o qual exige

um novo perfil de profissional. Os cursos são dispostos com oferta de 29 (vinte e seis) bacharelados, 50(cinquenta) licenciaturas e 33 (trinta e cinco) tecnológicos. A distribuição das matrículas nesses 109 cursos de graduação, em 2020.1, somam 20.185 estudantes. Destarte, o IFCE se constitui como uma das instituições federais que ofertam mais unidades acadêmicas. A sua estrutura *multicampi* permite que a instituição esteja em todas as regiões do Ceará.

Em sua administração, o IFCE é dirigido por um Reitor, escolhido em um processo eletivo pelos servidores do quadro efetivo (docentes, técnicos administrativos) e pelos estudantes, nomeado conforme a legislação vigente, para um mandato de quatro anos, contado da data da posse, permitida uma recondução (IFCE, 2009).

Em termos de currículo, essa instituição tem bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e também legais, fundamentadas no mundo do trabalho, expresso no seu projeto político-institucional, com base nos princípios da estética, da sensibilidade, da política de igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da flexibilidade e da educação como processo de formação da vida e para vida, a partir de uma compreensão de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (IFCE, 2009).

Os IFs, além da expansão territorial, tem como mérito a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, abrangendo os diversos níveis de ensino, promovendo uma revolução na Educação Profissional do País, além de permitir a ampliação do ensino e fortalecer a pesquisa e a extensão, tripé da educação brasileira (FERES, 2015), por conseguinte, colocando-se com seus objetivos principais de inclusão e que não responda somente às demandas do capital. Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função

[...] a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para as irradiações das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social. (MEC/SETEC, 2010, p.21).

Vista desse modo, a educação precisa ser entendida com objetivos claros de um projeto que procure não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também o desenvolvimento de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Isso faz surgir uma escola para o mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (FRIGOTTO, 2018). Essa é a proposta de uma educação com um projeto democrático, comprometida com a emancipação das classes excluídas, uma educação que vá além dos princípios e conceitos impostos pela escola e se aproprie dos criados pela sociedade organizada; ou, mais do que isso, “a comunidade educa a própria escola e é educada por ela” (PACHECO, 2011, p. 11), que amplia sua capacidade de perceber seu papel mais amplo na busca da superação da exclusão social. Amplia-se também o conceito de inclusão, abrangendo o combate a todos os jeitos da discriminação, gerados pela violência e a intolerância, vinculados ao conceito de emancipação, quando se fundamentam os princípios de cidadania, como consciência, organização e mobilização, transformando o educando em protagonista de sua história, como sujeito ativo nessa elaboração e não mero espectador.

Nesse ínterim, o papel dos IFs é imprescindível na organização e formação de uma proposta pedagógica que seja feita com a propriedade que a sociedade demanda e se transforma em meios sin-

tonizados com os anseios sociais, econômicos e culturais, passando pelas questões da diversidade cultural e de preservação ambiental, o que demonstrará o compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Depreendemos que as políticas públicas e inclusivas para educação, em especial para Educação Profissional e Tecnológica, intensificam a luta da construção de um país que busca, só para citar como exemplo, sua soberania de decisão de sair da condição de mero consumidor para produtor de ciência. O objetivo primordial dos IFs é promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, com o fim da inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias.

Destarte, este panorama situa os gestores públicos ante a responsabilidade de fazer avançar este processo de democratização, para reduzir cada vez mais os níveis de desigualdades socioeconômicas no País, olhando as condições que os discentes em situação de vulnerabilidade possam alcançar para gozar das mesmas oportunidades educacionais de seus colegas mais abastados, garantindo que a educação superior, tal como definida na Constituição de 1988, seja efetivamente um direito de todos.

2.2 As cotas no IFCE, apreensão por parte desta instituição

Nesta seção reportamo-nos sobre a política de cotas no IFCE, como se deu a apreensão e quais ações foram tomadas a partir da promulgação da Lei 12.711/2012. Esta, como já explicitado nos capítulos anteriores, se deu como reparação histórica a um segmento da sociedade, ao qual foram negados, durante séculos, todos os direitos, dentre eles o da educação.

As ações afirmativas implementadas nas IFs ampliam a oportunidade de ingresso da população negra e indígena nessas instituições, sendo que este ingresso e permanência, além de fortalecer estes grupos com o conhecimento simbólico, permite um embate entre os conhecimentos fundados em modelos epistemológicos ocidentais europeus, que se pretendem hegemônicos, a outros epis-

temológicos, como africanos e latino-americanos, que retratam a nossa realidade e compreensão de mundo (IFCE, 2016).

Estudar as cotas passa pelo esforço formativo e de produção acadêmica, buscando entender a educação como uma prática social, que se constrói dentro das relações sociais de classe, e, assim, é parte constituinte dessas relações. Em um plano imediato, resulta de uma produção individual e coletiva, nas relações entre trabalho, ciência, cultura, tecnologia e educação, dentro de um processo de sociabilidade do sistema capitalista, este preponderante no mundo atual. Trata-se, como bem delineia Kosik (1976), de se distinguir uma determinada estrutura social, as mudanças que transformam a realidade, mas conservando e reproduzindo sua natureza das mudanças que concorrem para superar e romper com a estrutura atual.

Neste intento, evidencia-se uma das modalidades de ação afirmativa mais divulgada no País na atualidade, as cotas, e nossa pretensão se dá pelo desejo de desenvolver uma reflexão no âmbito das instituições, tendo como foco o IFCE, conforme temática explicitada no decorrer deste ensaio. A proposição ora apresentada tem o intuito de contribuir para modificação do entendimento pelos diversos setores da sociedade, no que diz respeito à suposta relação de sinônimo entre ação afirmativa e cota socio/racial e o seu papel na realidade brasileira na atualidade, oferecendo um diálogo entre os sujeitos envolvidos e os resultados estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012, por intermédio da documentação oferecida pelo IFCE, e que analisamos com afinco.

Para configuração deste item, fizemos uma busca no *site* do IFCE, examinando toda a documentação pertinente. Com isso, a seção foi tomando corpo e a visualização desta apreensão foi se delineando na pesquisa. Além do mais, todo o corpo do texto foi fruto de pesquisa que se desenvolveu num duplo movimento: documental e com um aprofundamento teórico. Por um lado, a natureza de caráter formativo e, em outra vertente, as análises tiveram um suporte histórico empírico e uma base documental com dados primários e secundários, com destaque para os documentos

institucionais, como editais da época da implementação das cotas nesse Instituto, bem como nas resoluções, comissões criadas, planos institucionais, entre outros, que serão postos no decorrer deste segmento.

O objetivo da investigação está diretamente vinculado à Lei nº12.711/2012, que institui as políticas de cotas das Instituições Federais de Ensino Médio e Superior, com o olhar mais aguçado ao IFCE. Nessa perspectiva, a empiria já apontava claramente para uma diversidade de desafios de fazer acontecer as cotas no Instituto. Com relação aos desafios da apreensão das cotas por essa Instituição, percebemos nos documentos institucionais as dificuldades e os desafios de implementação de tais políticas, em destaque para a evasão e o êxito dos discentes beneficiados. Abordaremos esses pontos mais à frente, com a análise da documentação estudada.

A ideia de ação afirmativa em que as cotas estão inseridas, no IFCE, são abordadas neste trabalho sob a perspectiva de análise documental das regulamentações internas do Instituto, visando a perceber de que maneira se deu a apreensão de tal mecanismo por parte da Instituição, contemplados nestes documentos, ou seja, perceber a concepção das cotas, como ação afirmativa com suporte no que ditam essas regulamentações, dando a possibilidade e o limite do texto, apresentar o resultado investigativo, não tendo o caráter conclusivo, mas sim como provocação para continuidade de reflexão sobre a matéria, dada sua relevância no contexto do processo inclusivo dos IFs.

Desta maneira, reiteramos que o nosso estudo identifica como os IFs tem recebido por parte do MEC e da política mais geral do governo a solicitação para atendimento às cotas de indígenas, pretos, pardos e alunos pobres que estão matriculados em escolas públicas, nestes casos por força de lei. Tais medidas devem ser adotadas pelos IFs para o atendimento desta demanda com a intenção de permanência e êxito destes discentes.

Em conformidade com o que preconiza a legislação vigente, os IFs em cada *campus* tentam adotar medidas e seus planos, normas

para atender essa demanda do MEC. Em relação ao IFCE, trata-se de uma instituição “pluricurricular” e “multicampi”, sendo uma autarquia federal em sua natureza jurídica, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar, focada no ensino, pesquisa e extensão. Além do mais, tem como princípios norteadores o compromisso com a justiça social, a equidade, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência, a gestão democrática e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais e com deficiências especiais (IFCE, 2009).

Nesse prisma, a ênfase sobre sua atuação é evidenciada nas suas atividades para o desenvolvimento local, como a oferta de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, cursos superiores – licenciatura, bacharelado e tecnológico - de pós-graduação *lato e stricto sensu*, especialização, mestrado e doutorado, fundamentado no desenvolvimento da inovação, da pesquisa e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em um mesmo espaço de ensino.

A ampliação da presença do IFCE, no Estado do Ceará – tanto no interior quanto no litoral – atende à meta do processo de ampliação da Rede federal, ao objetivo da Instituição que é descentralização da oferta da qualificação profissional, cujos objetivos incluem: desenvolver o crescimento socioeconômico de cada região e fortalecer a permanência dos jovens estudantes em sua terra natal. Assim, entendemos que a expansão dos IFs ensina a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, gerando empregos qualificados e, por meio dessas mudanças, os fluxos positivos perpassam os níveis social, econômico, cultural e político. Ressaltamos, ainda, a inclusão de negros, índios e alunos pobres provenientes de escolas públicas, os quais jamais teriam acesso a um ensino médio ou superior de qualidade sem a instituição da Lei de Cotas, da criação, expansão e interiorização destas instituições. O grande desafio é ampliar essas conquistas, com esforço coletivo entre o poder público e a sociedade civil.

Consustanciamos o nosso estudo com a análise dos Anuários

do IFCE, de 2013 a 2018, tendo como ano-base 2012 a 2017. Logo, vislumbramos os dados relacionados a etnia/cor e origem dos estudantes. Esses dados nos possibilitaram uma visão pormenorizada da evolução dos alunos cotistas no IFCE. No Anuário de 2013, que tem como ano-base 2012, antes do surgimento da Lei de Cotas, a análise dos dados desse ano nos faz perceber como foi se dando a entrada desses estudantes no IFCE. Temos, nesse ínterim, a classificação por gênero, seguindo o modelo adotado pelo Anuário, como está nas tabelas 3 e 4 a seguir.

Tabela 3 – Cor /etnia do IFCE sexo masculino em termos percentuais (%)

COR/ETNIA	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Amarela	3,66	3,88	3,67	3,6	3,32	3,5
Branca	30,22	28,59	26,06	26,23	25,20	24,32
Parda	56,64	56,50	59,63	60,06	59,96	59,95
Negra	8,68	9,38	9,75	9,35	10,63	11,68
Indígena	0,80	1,66	0,89	0,77	0,88	1,0

Fonte: Anuário IFCE. (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

Tabela 4 – Cor /etnia do IFCE sexo feminino em termos percentuais (%)

COR/ETNIA	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Amarela	4,87	5,04	5,02	4,52	4,94	4,81
Branca	27,86	28,57	24,74	24,25	22,28	21,15
Parda	59,60	57,14	61,49	62,72	62,86	63,77
Negra	6,89	9,24	7,57	7,57	8,99	9,29
Indígena	0,77	0,0	1,19	0,94	0,94	0,98

Fonte: Anuário IFCE. (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

Nas tabelas 3 e 4 acima, onde constam o ingresso dos discentes no IFCE dos anos de 2012 a 2017, considerando os gêneros masculino e feminino, visualizamos o aumento das categorias negra, parda e indígena, cobertas pelas políticas afirmativas de cotas.

No ano 2012, antes da implementação das cotas pelo IFCE, observamos entre os alunos o percentual de 56,64% e 59,60% na categoria parda; negra foi de 8,68%, 6,89% e indígena de 0,80%, 0,77%. Quando analisamos os anos seguintes, observamos que nessas categorias tivemos oscilações para o sexo masculino na categoria parda, e somente em 2013 teve um ligeiro declínio, mas nos anos seguintes voltou a crescer, chegando a 2017 com 59,95%, um aumento de 3,31 p. p. (pontos percentuais). Na categoria negra, observamos uma crescente, com um aumento de 3 p. p., de 2012 a 2017. Já na categoria indígena, foram observadas diversas oscilações para mais e para menos, sendo o de maior aumento o ano de 2013, com 1,66%.

Com o sexo feminino observando a categoria parda, percebemos uma ligeira queda em 2013 e, nos demais anos, só aumentou, passando a ter um aumento de 4,17 p. p. de 2012 a 2017. Na categoria negra, houve aumento de 6,89% em 2012 para 9,29% em 2017, um aumento de 2,4 p. p. Quando analisamos a categoria indígena, percebemos um discreto aumento, passando de 0,77%, em 2012, para 0,98% em 2017.

Percebemos, assim, por meio dos números dados pela instituição que, mesmo não sendo tão expressivo o aumento de alunos no decorrer dos anos, a instituição já cobria um número expressivo desses estudantes. Identificamos, então, o reforço que a política de cotas conseguiu oferecer para que esses discentes continuassem a entrar e a permanecer no IFCE, reforçando o caráter inclusivo desta Instituição. Passemos a analisar (Tabelas 5 e 6) a origem dos discentes em termos de rede de ensino (pública e privada) e esfera administrativa (municipal, estadual ou federal), destacando os gêneros masculino e feminino.

Tabela 5 – Origem de estudantes do ensino médio – sexo masculino (%)

Ensino médio/escola	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Municipal	5,59	6,49	5,24	5,69	6,86	6,77
Estadual	48,59	50,50	50,06	53,31	53,37	54,41
Particular	26,96	24,72	22,65	24,43	15,01	20,66
Federal	10,67	10,73	12,99	5,31	19,11	13,10
Não Concluiu	8,18	7,56	9,06	11,26	5,66	5,05

Fonte: Anuário IFCE. (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

Tabela 6 – Origem de estudantes do ensino médio – sexo feminino (%)

Ensino médio/escola	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Municipal	5,94	7,00	5,85	6,44	7,16	7,43
Estadual	52,14	53,27	54,96	56,96	59,84	59,94
Particular	24,11	22,30	18,74	19,63	15,67	15,73
Federal	10,44	10,17	11,56	6,30	5,82	4,92
Não Concluiu	7,37	7,26	8,89	10,66	11,50	11,99

Fonte: Anuário IFCE. (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018)

Examinando as tabelas 5 e 6, temos que é uma das principais portas de entrada para os egressos das escolas públicas e a política de cotas, observadas nos Institutos Federais, em especial no IFCE, no qual desde sua implantação sempre teve em seu quadro de matrículas um número expressivo de estudantes advindo de escolas públicas, sejam elas municipais, estaduais, ou federais. As tabelas mencionadas expressam bem, em números, essa premissa, o que reforça nos Institutos os seus valores e compromisso com a responsabilidade social, sentimento de solidariedade, entre outros, de extrema importância para a sociedade.

2.2.1 Análise dos editais de ingresso discente

A Lei de Cotas, em seu escopo, explicita que a implantação dessas políticas sejam realizadas gradualmente. Nesse sentido, no primeiro ano de implementação, as IFES só se obrigam a disponibilizar 12,5% do total de vagas ofertadas, aumentando gradativamente esse percentual até chegar a 50%, no prazo de quatro anos. Apesar de tratar de questões nacionais, como desigualdade e racismo, a Lei de Cotas também permite que especificidades desses grupos sociais tenham influência na maneira como sua aplicação será feita, havendo uma variação conforme as demandas de cada região que será implementada, possibilitando que tal política tenha eficácia diversa em variadas regiões do País, haja vista a própria complexidade do Brasil, ressaltando os aspectos regionais de cada “pedaço” de nossa Pátria.

No caso do IFCE, em termos de expansão, a apreensão da política de cotas se deu de igualitariamente em todos os seus *campi*. Em 2013, quando teve início a obrigação de reserva de vagas nas IES federais, o Instituto já disponibilizara pelo menos 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, cumprindo integralmente o que preceitua a Lei nº 12.771/2012. Ressaltamos que o IFCE foi o único do Estado a atender previamente a meta do governo, ao prever que, até 2016, todas as Universidades e Institutos Federais destinassem 50% de suas vagas para alunos de colégios públicos. Das 1.840 vagas ofertadas de 2012 a 2013, 933 foram ocupadas por estudantes cotistas, 50,7 % do total de vagas. Isso foi possível em virtude da Resolução de nº 060, de 21 de dezembro de 2012, do Conselho Superior do IFCE, a qual autorizou *ad referendum* a Instituição a aderir ao sistema de cotas para o ingresso de alunos no ensino superior e técnico, de imediato, na totalidade do limite percentual imposto pela Lei de Cotas.

A verificação das vagas reservadas às cotas, se estão sendo real-

mente ocupadas por estudantes cotistas, constitui um ponto importante de avaliação se a apreensão dessa política está sendo efetivada. Para isto, avaliamos a seguir toda a documentação deste Instituto relativa a cotas, desde que sancionada da Lei 12.711/2012, até o ano de 2019. Para tanto, fizemos alguns recortes para melhor compreensão do leitor.

Assim, inicialmente, o IFCE se utiliza do Sistema de Seleção Unificada – SISU para realizar sua seleção nos cursos de graduação, cerca de 95%, em atenção à Portaria Normativa de nº 21, de 05 de novembro de 2012, cumprindo destacar o fato de que apenas quatro cursos do IFCE são ofertados por meio de seleção própria da instituição, três cursos a distância e o curso de licenciatura em Teatro, por exigir teste de habilidade específica. Os outros 79 cursos de graduação são ofertados por meio do SISU (ALMADA, 2016).

Em 2013, ano em que a reserva de vagas se tornou obrigatória na seleção de estudantes para cursos superiores, há registro no IFCE, em números, contabilizando 203 matrículas diretas de estudantes cotistas em cursos de graduação, sendo que, para esses cursos, o total de admitidos nesse ano foi de 4.299 estudantes. O número de matrículas nas vagas reservadas representam 4,7% do total ocupado em cursos de graduação pela IES neste ano (ALMADA, 2016). Observemos que são vagas muito abaixo dos 50% que foram ofertadas. Primeiro, vale ressaltar a adesão do IFCE ao Sistema de Seleção Unificado – SISU, que possibilitaria ao IFCE implementar o sistema de cotas, sendo, assim, o primeiro edital que permitia a esse Instituto colocar o sistema de cotas em sua seleção. Observamos neste documento é que o IFCE já iniciou o processo de apreensão com o oferecimento de 50% de suas vagas para o atendimento da Lei 12.771/2012, não se implantando gradualmente, como a lei determinava, mesmo com a peculiaridade dos Ifs em relação as Universidades. Nossa pesquisa analisa somente os cursos superiores.

A opção de análise do edital foi no sentido de perceber aplicabilidade da Lei de Cotas e obter todas as informações do IFCE, no sentido de regramento para os que ingressam na modalidade cotista, percebendo, por intermédio deles, se houve o entendimento da citada Lei e como foi o seu aprimoramento no decorrer dos anos. O edital é um documento que serve de instrumento de comunicação utilizado pela Administração Pública para divulgar diversos assuntos e dar conhecimento aos interessados no processo, sendo posto por uma imposição regulamentar ou uma lei. Tem como fim explicar e tornar público determinado fato ou ato. Desse modo, analisaremos com afincio o primeiro edital, pós-sanção da Lei de Cotas no IFCE, e, posteriormente, examinaremos o edital do ano de 2019.1.

Notamos que no documento constam 18 (dezoito) páginas, onde estão contidas todas as informações sobre as unidades do IFCE e cada uma com suas realidades e necessidades e as regras impostas pelo MEC à instituição para que ela implementasse tal política. O Edital nº 001-GR-2014, de 03 de janeiro de 2014, coloca em evidência essa política aos estudantes que porventura viessem a se inscrever no processo seletivo. Neste momento, nos ateremos às regras impostas aos estudantes cotistas, bem como acerca de quais medidas baseadas na lei foram para o edital.

Analisando o Edital nº 001-GR-2014, de 03 de janeiro de 2014, observamos no item 1.4, que se refere ao Termo de Adesão, informando ao estudante onde poderia encontrá-lo, ou seja, página eletrônica do IFCE (http://www.ifce.edu.br/editais_concursos). No inciso II deste item é colocado o número de vagas a ser disponibilizado, em decorrência da Lei nº 12.711/2012, bem como o total de vagas da ampla concorrência.

No item 2.4, é colocada a fundamentação legal, ou seja, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria Normativa MEC nº 18/2012, os quais consideram para a reserva de vagas: a categoria administrativa da escola na qual o estudante realizou integralmente o ensino médio; a renda bruta *per capita* familiar (igual

ou superior a 1,5 salário-mínimo ou superior a 1,5 salário-mínimo); e a autodeclaração (preto, pardo ou indígena). Para efeito de comprovação de renda, será considerado o valor do salário-mínimo federal vigente à época da efetivação da pré-matricula. (BRASIL, 2012). Ademais, cada candidato deverá pinçar, no momento da inscrição, uma opção, apenas, de acordo com o a modalidade em que se enquadra e pretende concorrer, conforme descrição no item 4 do Termo de Adesão do IFCE ao SISU e conforme as categorias expressas no edital:

L1: Vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L2: Vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos e que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L3: Vagas reservadas a candidatos que independente da renda, tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

L4: vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que independente da renda tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (IFCE, 2014).

Desse modo, vimos que o critério primário para ingresso no IFCE expresso pelo edital citado seria a obrigatoriedade de se ter cursado todo o ensino médio em escola pública. No próprio edital, visualizamos, além desse critério primário, outros subcritérios estabelecidos, sendo uma imposição da lei das cotas. Dentre o total das vagas reservadas a cotistas, parte delas deve ser destinada a estudantes de baixa renda, abordando a segunda regra, como visto anteriormente, o critério racial, para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, para quem é reservada parte das vagas.

Adiante, no item 2.5 do edital citado, está determinado que

os candidatos classificados para as vagas reservadas às cotas deverão comprovar, por ocasião da pré-matricula, que se enquadram na modalidade de concorrência selecionada, por meio da apresentação da documentação relacionada no item 6 e no Termo de Adesão firmado pelo IFCE que mais a frente abordaremos. Em contrapartida, a não apresentação dos documentos acarretará a eliminação do candidato no processo seletivo, sem possibilidade de reclassificação (BRASIL, 2012).

No Processo Seletivo IFCE/SISU 2014.1, foram oferecidas 1.845 vagas, em 56 cursos de graduação presenciais, destinadas 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas em cada curso e turno para candidatos que tenham cursado e concluído com êxito todas as séries do Ensino Médio regular ou equivalente (técnico, magistério ou Educação de Jovens e Adultos) em escola(s) pública(s) brasileira(s) das esferas federal, estadual ou municipal, denominados cotistas, ou que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Enceja ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (IFCE, 2014). O candidato que optar no ato de sua inscrição pelas vagas destinadas aos cotistas e não comprovar esta condição no ato da pré-matricula perderá o direito à vaga. Impende observar que, para se beneficiar de tais vagas, não vale para tal condição a comprovação de ter o candidato recebido bolsa de estudo em escola privada e o candidato não poderá concorrer às vagas de cotistas, caso tenha, em algum momento, cursado e concluído com êxito parte do ensino médio em escola particular (IFCE, 2012). Das vagas de que trata o item 3.2, do citado edital, 50% são destinadas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita* e 50% para postulantes com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*. O percentual de vagas reservadas (cotistas) para pretos, pardos e indígenas, em cada curso e turno, é definido na proporção de vagas no mínimo igual

a de pretos, pardos e indígenas, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cada Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição (IFCE, 2014).

Em 2014.1, ano após o edital de seleção que disponibilizava o total de vagas reservadas às cotas, de 1845, as matrículas de estudantes cotistas em cursos de graduação já se somavam 1233. Ou seja, 1030 ingressantes por meio de reservas de vagas nesses cursos, apenas em 2014. No total deste ano, juntando-se o primeiro e segundo semestres, foram registradas 3753 novas matrículas nos cursos de graduação. Assim, aproximadamente 27,5% das vagas ofertadas em 2014 foram ocupadas diretamente por meio de reserva de vagas (ALMADA, 2016). Foi um aumento considerável em relação ao ano anterior.

Por conseguinte, o edital refere-se, ainda, a toda a documentação necessária para o cotista oriundo de escola pública e baixa renda:

- a) Histórico Escolar completo do Ensino Médio com Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente (Técnico, Magistério ou Educação de Jovens e adultos);
- b) Declaração que cursou o ensino médio INTEGRAL (anexo VI) em estabelecimento da rede pública de ensino, assinada pelo candidato ou pelo responsável;
- c) Comprovantes de renda: ANEXO I desse edital;
- d) Declaração de Renda Familiar (anexos III e IV)
- e) Formulário de Informação de Renda, preenchido (modelo anexo II e site do IFCE)

Obs. Os modelos das Declarações dos itens “b” e “d” encontram-se disponibilizados no site do IFCE: (<http://www.ifce.edu.br/editais-concurso>) e em anexos deste edital. (IFCE, 2014).

Relaciona, também, também a documentação para cotista oriundo de escola pública, independentemente de renda:

- a) Histórico Escolar completo do Ensino Médio com Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente (Técnico, Magistério ou Educação de Jovens e adultos);
 - b) Declaração que cursou o ensino médio INTEGRAL (anexo VI) em estabelecimento da rede pública de ensino, assinada pelo candidato ou pelo responsável.
- Obs. O modelo da Declaração do item “b” encontra-se disponibilizado no site do IFCE: (<http://www.ifce.edu.br/editais-concurso>) e em anexos deste edital (IFCE, 2014).

Na análise de um segundo edital, que será mencionado, o Edital nº 2/2019DI/PROEN/REITORIA/IFCE, processo seletivo IFCE/SISU 2019.1, essa opção de análise se deu em decorrência da evolução das exigências para o ingresso na Instituição do primeiro edital de 2014.1 até o edital 2019.1, e por considerar um período de cinco anos razoável para o avanço de tais regras. Dessa maneira, percebemos o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da Instituição com suporte nas exigências de ingresso. Enfatizemos o segundo edital somente nas alterações porventura encontradas.

A análise do edital de nº 2/2019 reportava-se ao Termo de Adesão do IFCE ao SISU, que deveria ser consultado e que estaria disponível na página eletrônica desta Instituição (SISU 2019.1) e nela haveria as informações necessárias para os candidatos que concorreriam às vagas disponibilizadas pelo Instituto. Já as vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, observada a regulamentação em vigor, coloca as seguintes categorias e subcategorias, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de cotas adotadas no IFCE

Cota	Descrição Resumida	Descrição Completa
L1	Escola Pública + Renda <= 1,5SM	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L2	Escola Pública + Renda <= 1,5SM + Raça	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L3	Escola Pública, independente da renda	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L4	Escola Pública, independente da renda + Raça	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L9	Escola Pública + Renda <= 1,5SM + Deficiência	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L10	Escola Pública + Renda <= 1,5SM + Raça + Deficiência	Candidatos com deficiências autodeclaradas pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L13	Escola Pública, independente da renda + Deficiência	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
L14	Escola Pública, independente da renda + Raça + Deficiência	Candidatos com deficiências autodeclaradas pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).
	AC Ampla Concorrência	Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Baturité do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Cariri-Centro Sul do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Litoral Oeste do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Sertão Central do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Sertão dos Inhamuns do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Macrorregião Sobral-Ibiapaba do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que comprovem residência em um dos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza do Estado do Ceará, estabelecida pelo IPECE. Candidatos que tenham concluído o Ensino Médio no Estado do Ceará.

Fonte: www.gestaoiproen.ifce.br

Consoante notamos neste item do edital, novas categorias foram incluídas, o que vem mostrar a ampliação e um maior detalhamento da norma, ampliando dessa maneira as opções.

No que diz respeito às cotas, o edital informou no item “1.3 b” que o número de vagas reservadas à Lei nº 12.711/2012, bem como as vagas de ampla concorrência, estariam dispostos naquele documento. No item “c” do Edital, o Instituto informou o peso e notas mínimas estabelecidas pela Instituição para cada prova do ENEN, em cada curso e turno. Como já citado, as Instituições podem estabelecer regras próprias para ingresso, sendo esta uma flexibilização da Lei de Cotas.

Para o candidato à ampla concorrência, o IFCE haja concluído o ensino médio no Estado do Ceará, ou de 20% se comprovar residência em um dos municípios das macrorregiões deste Estado (definidas no item 6.7 deste Edital), estabelecidas pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. Nesse item, estabelece as bonificações decorrentes das ações afirmativas próprias do IFCE. No item “e” é relacionada toda a documentação necessária para realização da pré-matricula do candidato selecionado, incluindo os comprobatórios de que ele preenche os requisitos exigidos para preenchimento das vagas reservadas às cotas. Destacamos o fato de que, para esse processo seletivo são oferecidas 3.052 vagas, em 89 cursos presenciais de graduação.

Como observamos nos documentos, foi um esforço por parte da Instituição no sentido de o documento edital servir de instrumento para que os ingressantes na Instituição percebam o cuidado desta com os alunos cotistas, bem como o de propagar claramente as regras para esses pretendentes. Isso possibilita a ampliação e compreensão dos que tencionam ingressar no Instituto por intermédio da Lei 12.711/2012.

2.2.2 Plano de Permanência e Êxito – PPE

Após quase dez anos de sua expansão o IFCE detectou um índice muito alto de evasão escolar. O Instituto adotou, entretanto, várias medidas para combater esse fato. Dentre estas, evidenciamos os diversos programas de assistência estudantil. Embora a importância destes programas seja indiscutível para permanência e êxito acadêmico dos discentes, faz-se necessário também dirigir um olhar institucional para a qualidade do ensino, e ações que atendam essa nova demanda, em decorrência da Lei de Cotas.

Dessa maneira, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) recomendou às Instituições da Rede Federal a elaboração de um Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito dos estudantes, e dentre essas Instituições, se encontrava o IFCE. Esse plano tem como foco central o fortalecimento da qualidade do ensino por via de ações de incentivo à permanência e à promoção acadêmica. O documento conformará uma elaboração conjunta entre a comunidade acadêmica, utilizando-se de documentos institucionais que dariam suporte à elaboração do Plano. Tem como objetivo um esforço acadêmico no sentido de o IFCE fortalecer a inclusão social, privilegiando ações que incentivem o acesso ao ensino profissional, bem como as que deem as condições materiais de permanência e êxito do corpo discente. Assim, no ano de 2017, o IFCE instituiu o Plano por meio da Resolução nº 067, de 31 de julho de 2017, que propôs iniciativas que fortaleceriam a política de ações afirmativas no Instituto, iniciativa essa que diz respeito às cotas, objeto desta investigação.

Dentre as propostas relacionadas à inclusão social e respeito à diversidade, percebemos a importância de se observar as atitudes de respeito relativas a gênero, etnia, situação econômica e pessoas com deficiência, o que, entendemos, está intrinsecamente relacionado à política afirmativa de cotas. Estas, ressaltamos, constituem uma das mais fortes no âmbito das ações afirmativas, no entanto,

esses termos não são sinônimos, uma vez que essas ações abrangem um campo maior.

Para GEMMA, são outras maneiras de fazer ações:

[...] o incremento de contratação e promoção de manobras de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas bônus de fundo de estímulo; bolsas de estudo, empréstimos e preferências em públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuições de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vidas ameaçadas; e políticas de valorização identitária. (2011, s/p).

Desse modo, vemos poucas ações educativas relacionadas às temáticas de gênero e diversidade social. Tais ações se concretizam por meio de políticas que proporcionam maior participação dos grupos discriminados historicamente.

Ainda em relação ao documento analisado (IFCE, 2017), pouca abordagem da Lei nº 11.645/2008, que estabelecia diretrizes, inclui bases da educação nacional, como a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas” (BRASIL, 2008). Por outro lado, foram tratadas com maior ênfase as questões sobre a vulnerabilidade social, cultural e econômica dos estudantes deste Instituto, como estas afetam a evasão escolar. Logo, o documento citado propõe fortalecer políticas e projetos de educação inclusiva, no intuito de permanência dos estudantes em vulnerabilidade social do Instituto para que não abandonem os estudos.

Houve, ainda, a ampliação e o fortalecimento das ações nos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No próximo item, vamos nos reportar mais um pouco a respeito do NEABI, pois vemos como um Núcleo importante para o entendimento da Lei de Cotas no IFCE, e for-

talecimento das ações afirmativas, bem como o que é tratado na Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), uma vez que cuida dos aspectos raciais, tema pertinente a este estudo (IFCE, 2017), além de definir recursos para o funcionamento destes Núcleos.

Por conseguinte, o documento aponta fatores internos à Instituição, para que promova a inclusão social e o respeito à diversidade, como: a promoção de iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas; a definição de estratégias para ampliar e fortalecer o NEABI e o NAPNE, núcleos voltados para o atendimento dos alunos vulneráveis; a inclusão do ensino de História afro-brasileira e indígena em todos os *campi*; ampliação de atividades científicas, artísticas, culturais e desportivas, a fim de superar preconceitos, valorizar o respeito às diferenças, o exercício da cidadania; acrescentar aos Programa de Unidades Didáticas – PUDs dos cursos técnicos e de graduação conteúdos que se reportem ao respeito à diversidade; a promoção de ações educacionais que fomente a discussão sobre gênero e diversidade social; e ampliação da assistência social aos estudantes em situação de vulnerabilidade social (IFCE, 2017).

Nesse sentido, visando a atender a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), do MEC e com base na taxa de conclusão de curso do IFCE no ano de 2016, que era de 21,08% (IFCE, 2016), ficou definido pela Instituição a partir de 2017, quando foi elaborado o Plano Estratégico, que a taxa de conclusão para cada curso ofertado deveria aumentar 7,15% ao ano. O percentual de 40% foi obtido a partir da taxa de conclusão média dos cursos presenciais do IFCE nos últimos anos. A taxa deve chegar a 90% até 2024, como mostra a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Taxa de permanência

2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
40%	47,15%	54,3%	61,45%	68,6%	75,75%	87,9%	90%

Fonte: IFCE em números (2016).

Nessa mesma perspectiva, em estudo realizado para demonstrar o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, nos cursos de graduação presenciais do IFCE - *campus* Fortaleza, utilizando o índice de rendimento acadêmico – IRA, Jucá *et al* (2019) compararam o resultado do coeficiente de rendimento dos dois grupos, cotistas e não cotistas. Podemos, assim, verificar a tabela feita pelos autores, na qual veremos a seguir a análise dos coeficientes de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas no período de 2015.1 a 2018.1. Os autores concluíram que a média dos IRAs dos alunos não cotistas é superior em todos os períodos. Os resultados mostraram, portanto, que, quando comparamos os alunos de uma forma geral, o desempenho dos não cotistas é superior em todos os semestres analisados, conforme mostra a Tabela 8.

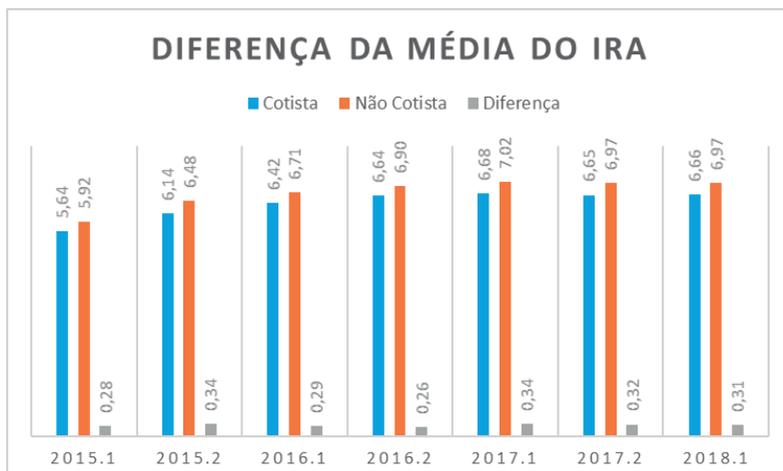
Tabela 8 – Média do coeficiente de rendimento acumulado, por período.

Período	Cotista	Não Cotista
2015.1	5,64	5,92
2015.2	6,14	6,48
2016.1	6,42	6,71
2016.2	6,64	6,90
2017.1	6,68	7,02
2017.2	6,65	6,97
2018.1	6,66	6,97

Fonte: Revista Thema v.16, n.1, 2019, p.115-128

Como mostram os autores, a média dos IRAs dos alunos não cotistas é superior em todos os períodos; no entanto, eles observaram que os valores nos primeiros semestres são bem próximos dos observados nos demais períodos do curso, o que nos leva a entender que não existe uma diferença expressiva entre os dois grupos em função do semestre cursado, conforme é ilustrado no Gráfico 1 a seguir (JUCÁ *et al*, p.124, 2019).

Gráfico 1 – Diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas por períodos.



Fonte: Revista *Thema* v.16, n.1, 2019, p.115-128

Os mesmos autores também analisaram o número de evasões entre os alunos cotistas e não cotistas admitidos à Instituição no primeiro semestre de 2015. Em Tabela apresentada por eles, o número de evadidos de 2015.1 a 2018.1 é expresso e, de acordo com a modalidade de evasão, consideram-se os alunos que abandonaram o curso e não formalizam a saída junto à IES (abandono), também aqueles que cancelaram ou tiveram a matrícula cancelada oficialmente (cancelamento), e os casos de mobilidade acadêmica, alunos que se transferem para outras IES (transferência externa) ou mudam de curso dentro da própria instituição (transferência interna) (JUCA *et al.*, p.124, 2019).

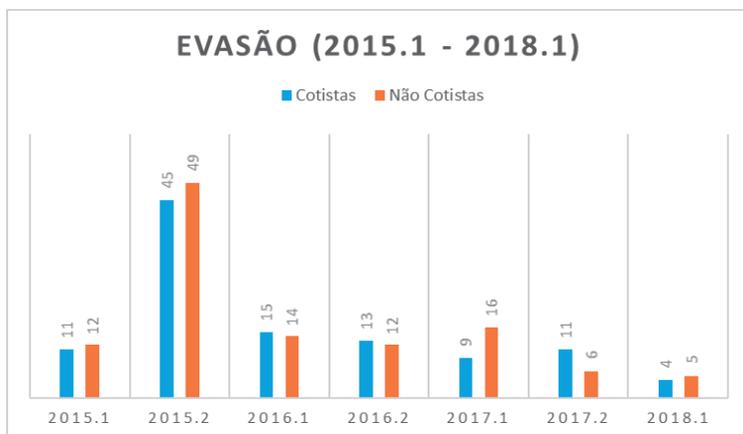
Tabela 9 – Número de evasões de alunos cotistas e não cotistas

Período letivo	Formas de ingresso	Abandono	Cancelamento	Transferência	Total
2015.1	Cotistas	0	11	0	11
	Não Cotistas	1	11	0	12
2015.2	Cotistas	31	14	0	45
	Não Cotistas	42	7	0	49
2016.1	Cotistas	13	2	0	15
	Não Cotistas	11	3	0	14
2016.2	Cotistas	7	3	3	13
	Não Cotistas	8	1	3	12
2017.1	Cotistas	8	0	1	9
	Não Cotistas	6	5	5	16
2017.2	Cotistas	10	1	0	11
	Não Cotistas	5	1	0	6
2018.1	Cotistas	4	0	0	4
	Não Cotistas	2	3	0	5

Fonte: Revista Thema, v 16, n. 1, 2019, p. 115-128

Conforme mostrado na tabela acima, Jucá *et alii* (2019) verificaram que há uma variação quanto à ocorrência de evasão nos dois grupos. No primeiro ano (2015.1 e 2015.2), o número de evasões é maior entre os não cotistas, o que não se repete no ano posterior (2016.1 e 2016.2), visto que há um pequeno aumento no número de cotistas evadidos, quando comparados aos não cotistas. Em 2017.1, o número de evasões entre os não cotistas supera os cotistas em sete alunos e, no período seguinte (2017.2), o quantitativo de evadidos cotistas ultrapassa os não cotistas em cinco alunos. Concluíram, então, que os dados sugerem que o número de evadidos é maior entre os não cotistas em quatro períodos (2015.1, 2015.2, 2017.1, 2018.1), e em três desses semestres (2016.1, 2016.2, 2017.2) o número de alunos cotistas evadidos supera o outro grupo. Sendo assim, é lícito afirmar que, se considerando o grupo de um modo geral, os alunos não cotistas evadem-se mais do que os alunos cotistas (JUCA *et al*, p.125, 2019). Observemos o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Número de evasões de alunos cotistas e não cotistas.



Fonte: Revista Thema v.16, n.1, 2019, p.115-128

Com efeito, entendemos que a criação de políticas institucionais de permanência, apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem com sucesso suas carreiras acadêmicas é uma estratégia de fortalecer a política afirmativa de cotas, bem como atender de modo satisfatório o público-alvo, ou seja, o estudante vulnerável, pois, como demonstrado em um estudo feito pelos citados autores, a política de cotas passa não só pelo aspecto da entrada desses alunos, mas também pela sua permanência e êxito.

2.3 Plano Pedagógico Institucional – PPI (2018), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019 – 2023) e a Comissão de Heteroidentificação do IFCE

Os próximos documentos em análise serão o Plano Pedagógico Institucional – PPI, e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, pois estabelecem diretrizes institucionais pedagógicas que ajudam a compreender o passado, o presente e o futuro da Instituição. Verificaremos, portanto, o que expressam tais documentos em relação às políticas inclusivas, entre elas a de cotas.

No ano de 2018, o IFCE, mediante a Resolução CONSUP

nº 46/2018, instituiu o Plano Pedagógico Institucional - PPI, o qual analisamos com o intuito de compreender as ações dessa Instituição no sentido de fortalecer a inclusão de estudantes em vulnerabilidade e, por consequência, o fortalecimento da política de cotas. O PPI, nesse sentido, se caracteriza como um documento em elaboração, sempre em desenvolvimento, direcionado a nortear a oferta de atividades educacionais, esclarecendo suas políticas pedagógicas, com a finalidade de cumprir sua função social. Assim, para dar sua contribuição na formação do sujeito e com a inclusão de política, social, ética, humana, técnica e profissional, o PPI fundamentou-se em princípios para a educação democrática, das quais se destacam os princípios da igualdade, equidade, dentre outros.

Foram tratados, nesse documento, o respeito à diversidade, pois, segundo o Plano (IFCE, 2018), o IFCE tem a responsabilidade de trabalhar com o ser humano em toda sua plenitude, formando-o para a vida e para o trabalho. O Instituto é composto de educandos e educadores situados em diversas categorias, a saber, etnia, idade, classe social, política, cultura e gênero, entre outras, sendo, portanto, indissociavelmente ligado à identidade, à maneira como esta se constitui. O respeito à diferença tem de estar intrínseco a cada indivíduo, contrapondo-se ao preconceito, à discriminação e à intolerância. Por isso, o combate às práticas discriminatórias é um dever que perpassa o campo ético e transita pelo respeito às individualidades dos educandos, cabendo o entendimento da diversidade como um processo primordial para construção da identidade do ser humano. Nesse sentido, a Instituição procura um ambiente democrático, incentivador de tais práticas, como diálogo, relações entre culturas, respeitando e valorizando a diversidade.

Dentre as políticas e ações institucionais de extensão, colocadas no PPI, estão diversidade e acessibilidade. O IFCE deve articular políticas que ensejem o acesso à Educação Profissional, estabelecendo mecanismos de inclusão (IFCE,2018). A missão fundamental da extensão nas instituições é responder às deman-

das da sociedade. No Brasil, como já é sabido, vive-se em situação de vulnerabilidade social, desigualdades, sem garantias dos direitos das minorias sociais. Dessa maneira, a Pró-Reitoria de Extensão do IFCE entende a responsabilidade social do Instituto, e com isso articula e pensa diretrizes e projetos nos *campi* que atendam as demandas sociais. Dentre essas ações, visualizam-se as destinadas para as pessoas com deficiência, para negros, indígenas, quilombolas, entre outros públicos em situação histórica de negação de oportunidades e direitos.

Pensar a diversidade é entender a condição dessas minorias dentro de um coletivo e não apenas em sua individualidade. Logo, diversidade e acessibilidade situam-se na compreensão de que todos devem ter um lugar no mundo, em condições de viver em situação de equidade social, em defesa dos Direitos Humanos e da Justiça Social. Para instituir efetivamente uma política de educação inclusiva, é necessário sensibilizar as pessoas, fortalecer compromissos, firmar parcerias, intensificar ações, implementar políticas e vencer desafios. É nessa linha que o documento (PPI) indica, ainda, políticas e ações de educação inclusiva, traçando diretrizes e indicadores para o IFCE, as quais estão expostas a seguir (IFCE, 2018):

Criação da política de acessibilidade do IFCE; Processo de assessoria técnica para facilitação do trabalho dos profissionais da educação no processo de educação dos discentes; Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à educação inclusiva, criação e fortalecimento dos Núcleos promotores de inclusão da Rede Federal (NAPNE e NEABI); Orientação e fortalecimento das ações de extensão junto a pessoas com deficiência, povos indígenas, negros e quilombolas; Implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para diversidade dos discentes, incluindo a diversificação das atividades de adequação do material pedagógico a ser utilizado no processo formativo; Construção de

equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, dando prevalência ao atendimento educacional especializados (instrutores, intérpretes, brailistas e demais especialidades), a fim de atender as peculiaridades das pessoas com deficiências; Criação de salas de recursos multifuncionais; Promoção de formação de continuidade de professores, pedagogos, diretores, coordenadores, técnicos administrativos e pessoal de apoio do IFCE, com vistas à superação de preconceitos ou barreiras atitudinais ainda existente; Formação de educadores na Língua Brasileira de Sinais e na grafia Braille; Formação de educadores no uso de metodologias ativas, inovadoras e adaptadas, inclusive tecnologias aplicáveis a educação inclusiva, contemplando o processo formativo, diagnóstico por resultados (produções) de aprendizagem e considerando os conhecimentos prévios, as possibilidades de aprendizagem futuras e ritmos, indo pra além das meras avaliações somativas baseadas em notas; Concurso público para a contratação de professores de libras, tradutores e intérprete de Libras e profissionais de acessibilidade e de tecnologia Assistiva; Manutenção dos processos seletivos diferenciados que destinam vagas para estudantes da rede pública, pessoas com deficiência, negros, pardos, indígenas e quilombolas(cotas); Quebra de barreiras arquitetônica que dificultam a vida dos discentes deficientes; Realização de eventos regionais e nacionais voltados para inclusão; Promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados a qualificação para o trabalho; Desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (IFCE, 2018).

Pelo exposto, notamos que, no PPI proposto pelo IFCE, as políticas de inclusão encontram-se amparadas nos itens supramencionados. Isto nos faz acreditar que a Instituição coloca em seus planos os alunos que se encontram em estado de vulnerabilidade, permitindo a estes o ensino de qualidade, respeitando suas diferen-

ças, bem como sua permanência e êxito dentro da instituição, por meio das metas do seu PPI. Por conseguinte, fortalecer as cotas é permitir que estes alunos consigam vislumbrar a possibilidade de ascensão social, o que lhes permite sair do seu histórico de exclusão social.

Nesse viés, o PDI é um instrumento estratégico utilizado pela Instituição, no sentido de abordar temas, objetivos, indicadores de desempenho, metas e projetos a serem desempenhados pelo IFCE em um determinado período, no caso, de 2019 a 2023. Os temas estratégicos são as prioridades que serão trabalhadas durante o período planejado e são de fundamental importância para o desenvolvimento institucional, estando em sintonia com os objetivos a serem alcançados durante um período de cinco anos (IFCE, 2019). Assim, visualizar tal documento é de indiscutível relevância para compreender se a política de cotas está dentro do plano de desenvolvimento da Instituição, permitindo aos interessados perceber como a IFCE trata o tema.

No último PDI apresentado pelo IFCE para o período citado, a inclusão e, por consequência, as cotas são vistas no item 7.3 do documento. Nele é colocada a Política de Assistência Estudantil, que abordaremos em um ponto específico, visando ao atendimento dos objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), e atendimento aos seguintes pontos: reduzir as desigualdades sociais; incentivar a participação das comunidades do IFCE em ações voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade social; ampliar as condições de participação democrática para formação da cidadania, visando à acessibilidade, à diversidade, ao pluralismo de ideias e à inclusão social (IFCE, 2019).

No âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, o IFCE, por meio da Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-Racial, assessora os *campi* sobre as temáticas de acessibilidade e diversidade. No que se refere à temática da diversidade, desde 2015, esses

campi, sob orientação e assessoria da PROEXT, realizam ações de estudo e levantamento de dados populacionais para mapeamento de atividades ligadas a povos afro-brasileiros e indígenas no Estado do Ceará, por meio dos NEABIs (IFCE, 2019).

A Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-Racial faz assessoria aos *campi* relativamente à implantação dos núcleos, de modo que estes desenvolvam ações para promoção do acesso, êxito e permanência de discentes nesses *campi*, assim como a promoção de ações afirmativas sobre africanidade, cultura negra e história do negro no Brasil, pautadas na Lei nº 10.639/2008 e diretrizes curriculares que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (IFCE, 2019).

O documento fala, ainda, do edital PAPEX, da PROEXT, que contempla as linhas de educação e direitos humanos, permitindo aos profissionais do *campus* que atuam com a temática da acessibilidade e diversidade enviar projetos que ao serem aprovados serão contemplados com recursos para pagamentos dos bolsistas.

Ressalta, ainda, que, em relação às ações afirmativas, o IFCE trabalha de acordo com as Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016, as quais estabelecem que em cada instituição federal de ensino superior ou técnico de nível médio, as vagas serão preenchidas por cursos e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência nos termos da legislação, em proporção total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (IFCE, 2019). Dessa maneira, o que podemos observar nesse documento em análise é que a Instituição, mesmo que de modo discreto, aborda sobre o assunto em pauta. Consideramos fundamental, no entanto, a ampliação do tema nesses documentos, o que consegue dar sustentabilidade a essas ações.

Ademais, examinaremos a Comissão de Heteroindentificação,

um forte instrumento adotado para coibir fraudes e por consequência legitimar a Lei 12.711/2012, como instrumento de inclusão e ascensão social. A palavra “heteroidentificação” é nova no vocabulário nacional. Ela vem sendo demandada pelo surgimento das políticas inclusivas e na realização de ações que viabilizem seu cumprimento. Tais políticas, por conseguinte, vêm sendo demandadas pelo movimento negro, no sentido de efetivação e combate às fraudes.

No ano de 2018, depois de seis anos da apreensão pelo IFCE para com a Lei de Cotas, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão demandou ao Instituto em dois documentos sobre desde quando havia sido implantada a política de cotas e o outro perguntava sobre o processo de verificação dos cotistas dentro da Instituição, com o objetivo de saber quais medidas estão adotando para coibir as fraudes nos processos de seleção de ingressantes. Dessa forma, surgiu a necessidade de criar a Comissão de Heteroidentificação no IFCE, comissão essa que tinha como objetivo zelar pelo cumprimento das Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016. A demanda foi encaminhada para a Pró-Reitoria de Extensão e para a Pró-Reitoria de Ensino, na qual foram informados ao Ministério Público - MP os passos para instituir essa comissão.

O IFCE consultou os regulamentos de outras instituições e, desta maneira, teve início a elaboração da minuta da comissão, com base nas comissões do Instituto Federal de Goiás e o do Maranhão. O NEABI ficou corresponsável para elaboração da regulação das políticas de heteroidentificação na Instituição. A comissão tinha como objetivo, já citado, o cumprimento da Lei nº 12.711/2012 e da Lei 13.409/2016, que visavam à inclusão das pessoas pretas e pardas, em observância à diversidade étnico-racial, sendo esta dotada de competência deliberativa, para averiguação da autodeclaração de candidatos a reserva de vagas destinadas a pretos e pardos. Além disso, cumprir a Ação Declaratória de Constitucionalidade - ADC nº 41 – ao estabelecer que, além da autodeclaração, podem

ser utilizados critérios subsidiários à heteroidentificação, desde que respeitem a dignidade do ser humano e sejam garantidos o contraditório e a ampla defesa (BRASIL, 2016).

Com a Portaria de nº 914/GabR/Reitoria, de 22 de outubro de 2018, foi instituída a Comissão Institucional de Heteroidentificação. Em setembro de 2019, por deliberação do Conselho Superior do IFCE, em sua 57ª Reunião Ordinária, ocorrida em 27 de setembro, foi aprovado, na forma do anexo, o Regulamento das Ações de Heteroidentificação do IFCE, entrando em vigor naquela data. O Regulamento tem como finalidade definir os procedimentos acerca das ações relacionadas à aferição de veracidade da autodeclaração de candidatos negros, no âmbito dos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos, especialização pós-técnico, de graduação e pós-graduação do IFCE (IFCE, 2019). E tem como base as Lei nº 12.711/20-12, da Presidência da República, alterada pela Lei nº 13.409/2016, pelo Decreto Presidencial nº 7.824/2012, por meio da Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, pela Portaria Normativa nº 04/2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, e pelo Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010, da Presidência da República.

No artigo 2º §1º da Comissão é dito:

Para concorrer às vagas reservadas a candidatos(as) negros(as), os(as) candidatos(as) deverão assim se autodeclarar no ato da inscrição para o processo seletivo, de acordo com os critérios de raça e cor utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (IFCE, 2019).

Ademais, o §2º do citado artigo fala que a autodeclaração tem presunção relativa de veracidade. Ou seja, a autodeclaração diz respeito à identificação, no sentido de poder se manifestar como negro em qualquer espaço social, não apenas fazer valer um direito ou

se beneficiar de alguma forma, desvencilhando-se de conveniências impostas. É um direito poder dizer que é negro, em qualquer lugar. Acredita-se que as cotas estão relacionadas a uma questão de cor e não de pertencimento a uma classe social; o negro sofre com a discriminação e o racismo (IFCE, 2017).

A comissão atua no sentido de combater as possíveis fraudes, decorrentes da seleção de cotas para o IFCE, pautando-se no contraditório, na ampla defesa, no devido processo legal e na dignidade do ser humano, princípios fundamentais explícitos na Constituição de 1988. Além disso, é um órgão permanente, indicado e ligado diretamente à Reitoria do IFCE, com mandato de dois anos, podendo ser componentes reconduzidos por mais dois anos. A Comissão está condicionada à frequência e participação de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) em todas as atividades propostas, bem como procedimento de avaliação entre pares (IFCE, 2019).

Logo, a Comissão de Heteroidentificação, como preceitua seu artigo 5º,

[...] se destina a organizar, planejar, sistematizar, fiscalizar e deliberar os procedimentos institucionais complementares relativos à autodeclaração de candidatos(as) negros(as) no âmbito dos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos, especialização pós-técnico, e superiores (graduação e pós-graduação), por meio de Regulamento das Ações de Heteroidentificação do IFCE, e funciona como órgão de apoio à Comissão Local de Heteroidentificação (IFCE, 2019)

A Comissão Institucional Heteroidentificação será composta com membros representantes e respectivos suplentes, todos preferencialmente vinculados à promoção da pauta étnico-racial, distribuídos por variação de idade, gênero e cor, preferencialmente, com formação em Direito (IFCE, 2019) e entre seus membros deverá

ter um servidor do IFCE, preferencialmente, com formação em Direito sendo sua composição esta a seguir:

- a) quatro da Pró-reitoria de Ensino, a saber, um da Diretoria de Educação a Distância e um de cada departamento (de Ensino Básico e Técnico, de Ensino Superior e de Ingresso);
- b) um da Pró-reitoria de Extensão vinculado à Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial;
- c) dois da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação, sendo um representante dos cursos *lato sensu* e o outro, dos cursos *stricto sensu*;
- d) um da Diretoria de Assuntos Estudantis;
- e) um do Departamento de Comunicação Social;
- f) um do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas;
- g) um dos movimentos sociais;
- h) um servidor docente;
- i) um servidor técnico-administrativo;
- j) um discente (IFCE, 2019).

Além da Comissão Institucional, foi prevista no Regulamento a Comissão Local de Heteroidentificação. Ela é um órgão permanente, indicado e ligado diretamente à Direção-geral do *campus*, com mandato de dois anos, com recondução por mais dois anos. A recondução dos membros da Comissão Local está condicionada a frequência e participação de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) em todas as atividades propostas pelas Comissões Institucional e Local, bem como procedimento de avaliação entre pares. A Comissão Local terá como função aferir a veracidade da autodeclaração de candidatos negros, no âmbito de cada *campus* do IFCE. E seus membros integrantes serão de responsabilidade da Direção-geral dos *campi*, com o auxílio do gestor de Ensino e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), se instituído no *campus* (IFCE, 2019).

A comissão será composta por 5 (cinco) membros titulares e 5 (cinco) suplentes, com as seguintes categorias: 1 servidor(a) docente; 1 discente vinculado(a) ao NEABI ou à pauta étnico-racial; 1 servidor(a) técnico-administrativo(a); 1 servidor(a) representante

do NEABI e 1 representante da comunidade externa, sendo um dos membros titulares o presidente e o outro, o secretário, o qual será responsável pelo registro do trabalho da Comissão. Na ausência de um representante da comunidade externa e do NEABI, esses poderão ser substituídos por qualquer um dos outros segmentos. Deverá, ainda, ter seus membros distribuídos por variação de idade, gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade, de modo a garantir composição igualitária (IFCE, 2019).

Para integrar a Comissão Local de Heteroidentificação, deverão ser indicados preferencialmente membros que comprovem conhecimento acerca da temática de relações étnico-raciais, por meio da apresentação de declaração de órgãos ou de próprio punho sobre leituras, certificação de participação em eventos como ouvinte etc, ou sejam reconhecidos pela atuação em programas e ou projetos que visem à promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Todos os membros da Comissão Local deverão submeter-se a curso de formação e oficinas ou palestras, com a carga mínima de 100 horas a serem ofertadas sob a responsabilidade da Comissão Institucional de Heteroidentificação, com fins de compreensão da temática e capacitação para atuarem com propriedade no assunto (IFCE, 2019).

Em relação aos recursos, foi fixada comissão de caráter permanente, subordinada à Comissão Institucional, destinando-se a responder os recursos originados dos procedimentos de heteroidentificação de todos os *campi*. Será indicada pela Comissão Institucional de Heteroidentificação e validada pelo Colégio de Dirigentes (IFCE, 2019). Terá como composição 3 membros e seus suplentes, que não tenham participado da primeira avaliação de Heteroidentificação, sendo obrigatoriamente vinculados à promoção da pauta étnico-racial distribuídos assim: 2 servidores(as), sendo 1 destes(as) obrigatoriamente com formação em Direito e 1 membro da comunidade externa, seguindo a mesma composição para os(as) suplentes. Na impossibilidade da participação de 1

membro da comunidade externa, este será substituído por 1 servidor(a).

Os procedimentos da aferição da autodeclaração e interposição de recursos serão definidos nos artigos 17 ao 23 do documento citado. E define todo o processo de avaliação dessa Comissão. No art. 17 descreve que

Todos(as) os(as) candidatos(as) que se autodeclararem negros(as) no ato da inscrição nos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos, especialização pós-técnico, de graduação e de pós-graduação do IFCE, em caso de aprovação, deverão ser avaliados(as) pelos membros da Comissão Local de Heteroidentificação, de modo que possa ser aferida a condição declarada pelo(a) candidato(a). (IFCE, 2019).

Todo esse processo se dará de modo presencial, com o candidato, com avaliação de critérios fenotípicos, após o que será emitido um parecer que deferirá ou indeferirá a condição declarada pelo postulante. Caso seja indeferida, poderá interpor recurso, única vez, o qual será avaliado pela comissão recursal. Na avaliação pela comissão recursal, a autodeclaração será considerada deferida desde que obtida pela maioria de votos dos seus membros (IFCE, 2019). Portanto, como solicitado pelo MP local, a Comissão será um reforço institucional a mais para o cumprimento das medidas da Lei de Cotas, sendo um elemento primordial para coibir as fraudes – um dos pontos constantes dos críticos a essa Lei. Destarte, possibilitará aos candidatos uma segurança maior no cumprimento da Lei e uma maior abrangência entre os reais beneficiados.

2.4 Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira e Indígena (NEABI) no IFCE – História, composição e encontros formativos

O NEABI, como política institucional de inclusão, consegue reforçar todo o trabalho feito pelos defensores das políticas de cotas

no IFCE. Desse modo, optamos por falar sobre esse Núcleo neste trabalho, tendo em vista sua importância como fórum de discussão, fortalecimento e difusão das ações afirmativas nos IFS.

Desde os anos de 1930, o movimento da Frente Negra Brasileira luta por uma educação inclusiva e plural, e, ainda, por uma educação no combate às práticas discriminatórias sofridas no ambiente escolar. Uma das temáticas desse movimento era a inclusão da História da África e dos povos negros na luta contra o preconceito racial.

A partir de 1970, outro movimento em defesa da inclusão da história da África e dos negros no Brasil abriu o debate sobre a inserção do tema no currículo escolar do nosso País, defendido pelos Movimento Negro Unificado (MNU). Os anos de 1970 foram, também, de implantação de movimentos nacionais para inclusão de políticas públicas de Alfabetização de Jovens e Adultos, ampliando ações para as áreas da cultura, habitação e educação integrada.

Os anos de 1980, também, foram assinalados pelo Movimento Social Negro (MSN), em que intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram amplas discussões e debates em relação ao currículo escolar na defesa da inserção de estudos sobre diversidade étnica e social.

Passando para uma análise mais contemporânea, no tocante aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constatamos que foram criados desde o ano de 1959, na Universidade Federal da Bahia-UFB, no entanto, somente após a promulgação da Lei 11.645/2000, os NEABs assumiram nova nomenclatura, passando a se chamar NEABI, voltando-se agora para a inclusão em seus estudos às culturas afro-brasileiras e indígenas, na perspectiva de reconhecer, valorizar e afirmar direitos aos negros, aos povos indígenas e aos quilombolas, grupos excluídos de seus direitos, sendo necessária uma constante articulação de forças que reforcem a esses grupos o acesso aos direitos.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, editado em junho de 2009 pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, definiu como ação do governo federal a instituição dos NEABIs. Em 2011-2012, a SETEC, ligada à Educação Profissional, propôs aos Institutos a pauta para as questões relacionadas à inclusão, dando início ao surgimento dos NEABIs, primeiramente em cinco Institutos Federais.

No IFCE, a criação desse Núcleo deu-se em 2017, após cinco anos da aprovação da Lei 12.711/2012, por força da Resolução de nº 071, de 31 de julho, e modificada pela Resolução 065/2018, sendo, portanto, aprovado o Regimento Interno [*sic*] dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas do IFCE, vinculado à Direção-Geral do *Campus* Fortaleza, para as ações afirmativas sobre africanidade, cultura negra e história do negro do Brasil, da efetividade à lei 10639/2008, e nas questões indígenas, Lei nº 11645/2008 e diretrizes curriculares que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Ressaltamos que o Núcleo tem desempenhado um papel fundamental na implementação das citadas leis, bem como o fortalecimento e entendimento da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Sua missão é sistematizar, produzir e difundir conhecimento, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos direitos humanos, tendo como objetivo a superação do racismo e outras modalidades discriminatórias, ampliando e consolidando a cidadania e os direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará, em particular no IFCE (IFCE, 2017).

Destina-se precipuamente a coordenar, desenvolver, orientar e executar pesquisas e atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre populações negras e povos indígenas. Sua área de atuação está nas relações étnico-raciais, identidade, territórios, educação, ações afirmativas, direitos humanos, movimentos sociais, violência, gênero,

corpo, geração, saúde da população negra, história, literatura e narrativas negras, estudos sobre a África e diáspora africana, racismo e exclusão dos afro-brasileiros do ensino superior.

Os NEABIs são de extrema importância para divulgação de discussões pertinentes a toda sociedade e que por muitos anos eram invisíveis. Como constatamos na história, a luta desses povos não é recente, é uma luta diária que se vem travando desde o descobrimento até os dias atuais. A escravidão, entretanto, só começou a tomar corpo a partir dos movimentos sociais da década de 90 do século XX, como já citado. São objetivos desses Núcleos:

O desenvolvimento de programas e projetos em temas sobre relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento numa ação integrada e articulada entre ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis; a promoção de encontros de reflexão e capacitação para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade na construção histórica, cultural e social do país; o levantamento e a sistematização de informações sobre recursos humanos e produção de conhecimentos existentes, acerca das relações étnico-raciais nos municípios dos *campi* do Instituto Federal do Ceará; possibilitar o intercâmbio técnico-científico entre IES, centros de pesquisas e de ensino, organizações públicas e/ou privadas de defesa e promoção da igualdade racial, em nível local, estadual, nacional e internacional na busca de recursos para desenvolver projetos de pesquisa e extensão relacionados às questões étnico-raciais; contribuição no planejamento, elaboração, execução e monitoramento da política institucional do Instituto Federal do Ceará, em especial, no que tange às ações afirmativas; o apoio, planejamento e execução de ações que visem contribuir para a formação inicial e continuada de servidores e discentes para as relações étnico-raciais; estimular publicações técnicas e/ou científicas sobre questões étnico-raciais com as comunidades internas e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras

rurais, quilombolas, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas; a motivação e criação de possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens de formação integrada a questões étnico-raciais, de forma contínua; colaboração em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico e *web gráfico* relacionado à educação étnico-racial em cada Campus; o incentivo a criação dos grupos de estudos, pesquisa e convivência da cultura afro-brasileira e indígena, com a participação da comunidade interna e externa. (IFCE/NEABI, 2017).

Ademais, como marca de um de seus objetivos, o NEABI formalizou parceria com a Universidade de Integração, Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com vistas a difundir o patrimônio material e imaterial, bem como a valorização da diversidade cultural por meio da promoção educacional e cultural África/Brasil no Estado do Ceará.

Mencionamos, também, alguns eventos formativos que fortaleceram a existência desses núcleos. No ano de 2015, nos dias 18 e 19 de junho, ocorreu na cidade de Baturité-CE o I Encontro para Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas do IFCE. Foi promovido pela Pró-Reitoria de Extensão, juntamente aos *campi* de Baturité e Caucaia-CE e à Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE. Reuniu 205 participantes, com o concurso de 15 *campi*. O objetivo central desse encontro foi a criação do NEABI nos *campi* do IFCE para possibilitar aos indígenas e quilombolas condições de acesso e permanência na Instituição, bem como iniciar a aproximação com as comunidades, no intuito de fortalecer suas identidades culturais.

Participaram do evento, representantes da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, lideranças indígenas e quilombolas do Estado do Ceará, professores da Universidade Federal do Ceará - UFC e IFCE, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e estudantes do *campus* Baturité e outras instituições. As temáticas discutidas no

encontro foram: identidade e diferenças étnicas, culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social, resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará. O evento ainda promoveu apresentações culturais, troca de experiências entre os *campi*, trilha histórica na comunidade indígena Kanindé em Aratuba-CE e visitas à comunidade quilombola da Serra do Evaristo - no Maciço do Baturité (IFCE, 2016).

O II encontro do NEABI aconteceu no IFCE, *campus* Caucaia, com a participação de 12 *campi*, 28 servidores e 120 estudantes (em alguns momentos), pessoas externas ao IFCE, entidades sociais, UFC, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Associação dos Professores Indígenas Tabebas (PROINT) e membros da comunidade de Caucaia. Em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão do IFCE, teve por objetivo fortalecer as ações dos Núcleos nos *campi* e elaborar o regimento para que estes fossem implementados. Foram discutidos nos fóruns os seguintes assuntos: cultura e educação, indígena e quilombolas e pertencimento étnico. Tiveram curso quatro oficinas com as seguintes temáticas: árvore dos afro-saberes, pintura corporal indígena, culinárias e sustentabilidade, pano de pente e oficinas de turbantes; vivências na comunidade indígena, vários momentos culturais, lançamento de livros e discussão de encaminhamentos dos regimento do NEABI. Tornou-se, pois, um momento muito importante para o fortalecimento do debate das questões inclusivas na Instituição (IFCE, 2016).

Já o III encontro do NEABI ocorreu na cidade de Jaguaribe-CE, no *campus* do IFCE desta cidade, nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro, de 2017, durante três turnos no primeiro dia e dois turnos no segundo dia. Esses dias foram escolhidos, dentre outros aspectos, por ser próximos ao dia da Consciência Negra, data extremamente relevante para o aprofundamento das discussões sobre a temática afrodescendente no Brasil e sua implementação nos espaços formais de educação, assim como as reflexões sobre o racismo, prática histórica no mundo e na sociedade brasileira,

como segregação e discriminação da maior parte do povo brasileiro (IFCE, 2017).

Contou com 150(cento e cinquenta) participantes, sendo desenvolvidas as seguintes atividades: mesa redonda por meio da qual foram discutidas as ações afirmativas nos diversos âmbitos e setores da educação formal; Grupos de Discussão (GDs), cujas discussões que permeiam a proposta do encontro pudessem ser aprofundadas pelos participantes, assim como fortalecimento de um local privilegiado para a troca de saberes e experiências; oficinas, que permitiram os participantes terem um momento de reflexão sobre a temática étnico-racial por meio de atividades manuais e corporais cheias de sentidos e significados para as culturas africanas e afrodescendentes; espaço cultural por meio do qual os participantes foram contemplados com diversas apresentações, homenageando artistas negros consagrados, como apresentações e histórias que remetem aos contos africanos e afro-brasileiros; encontro interno dos gestores dos NEABIs, espaço-tempo voltado para discussão de aspectos no contexto de organização e funcionamento dos Núcleos já em funcionamento e sobre a fundação de núcleos no IFCE. Dentre os pontos importantes que foram discutidos, evidenciamos o Regimento do NEABI, no IFCE, e os instrumentos de pesquisa e atuação desses Núcleos (IFCE, 2017).

O encontro se reforçou como um espaço aberto para o reconhecimento das identidades e culturas africanas e afrodescendentes, por meio de várias representações sociais presentes no cotidiano de parcela significativa da população brasileira, mas historicamente silenciadas pelas mais diversas maneiras e meios (IFCE/NEABI, 2017).

Nesse encontro, a Professora Carolina Maria Costa Bernardo, da UNILAB, fez algumas colocações importantes sobre as cotas, como a pergunta -“para quem são as cotas?” - apresentou as definições apreendidas nas escolas para miscigenação do povo brasileiro, como mulato, cafuzo, mameluco, caboclo, preto, pardo, amarelo,

indígena, branco, e chegou à conclusão de que, por exclusão, a maioria do povo brasileiro se identifica como “pardo”. Acrescentou, ainda, que “o povo brasileiro não sabe quem é”; que as cotas servem para inserir o povo nos lugares de poder, dentre eles as Instituições de Ensino Superior. Esclareceu que a população negra é excluída pelos seus traços fenotípicos, por marcas identitárias, mas a autoinclusão nessa população acontece, principalmente, por pertencimento por via de leis que descolonizam os currículos escolares, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11645/2008 e as leis que promovam o enegrecimento institucional, como as Leis nº 12.771/2012 e nº 12.990/2014. (IFCE, 2017).

2.5 Política de Assistência Estudantil no IFCE: instrumentos para o fortalecimento das cotas no Instituto

Nesse tópico, teceremos lábeis comentários sobre a política de Assistência Estudantil no IFCE, para fortalecimento das políticas de cotas, no sentido de permanência e êxito dos discentes beneficiados por tal política. Vale ressaltar que toda sua política de assistência estudantil se baseia na Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Neste, são determinados os tipos de ações, como: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Nessas ações deve ser considerada a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidade, contribuindo para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2007). Com suporte essa norma, o IFCE fundamentou toda sua política de assistência estudantil, no caso aqui tratado, ressaltando as ações que fortaleçam tais políticas.

No ano de 2015, pela Resolução do Consup nº 24, de 22 de junho de 2015, observamos que foi aprovado o regulamento de

concessão de Auxílio Estudantis no âmbito do IFCE, entretanto, nos deteremos somente nos pontos da resolução que visem a fortalecer as cotas no Instituto, tendo em vista ser esse o cerne desta pesquisa.

Com esteio em documentos institucionais, verificamos que esse regulamento se arrima em princípios, determinados em seu artigo 5º, dando prioridade aos alunos em situações de vulnerabilidade social. Entre esses princípios, ressalta-se o da equidade na prestação dos serviços educacionais, visando ao acesso, permanência e êxito acadêmico, tendo como objetivos e finalidades a ampliação das condições de permanência e apoio à formação acadêmica dos discentes, visando a reduzir os efeitos das desigualdades sociais e à ampliação das condições de participação democrática na formação e exercício da cidadania, visando à acessibilidade, à diversidade e ao pluralismo de ideias (IFCE, 2015). Coloca-se, ainda, o fomento da inclusão social por meio da educação.

No título II desse Regulamento (IFCE, 2015), são colocadas as modalidades de auxílio, destacando-se os auxílios aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e que tenham como objetivo a garantia da igualdade das condições de permanência dos estudantes que se encontrem em circunstância de desproteção, insegurança, riscos relacionados a pobreza, pertencimento territorial, étnico-racial, cultural, em situações de deficiências, entre outros. Esses auxílios serão concedidos por meio de editais, sob competência da assistente social. Além do mais, também estabelece os critérios de vulnerabilidade a serem observados, durante a análise socioeconômica. Dentre esses critérios, está o da renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Isso faz com que os estudantes ingressantes por cota étnico-racial sejam beneficiados pela ação afirmativa de cotas, sendo, portando, um reforço destes estudantes para sua permanência e êxito na Instituição.

Existe, ainda, Programa de Inclusão Social, Diversidade e Acessibilidade, o qual se constitui de ações de inclusão social, di-

versidade e acessibilidade, com o objetivo de combater qualquer tipo de discriminação, promovendo valores democráticos de respeito à diferença e à diversidade (IFCE, 2015).

Em termos financeiros, existe a contribuição do programa por meio de auxílios pecuniários, que consiste na concessão aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, auxílios em dinheiro, com o objetivo de ampliar as condições de permanência, visando a minimizar as desigualdades sociais. Até o ano de 2012, parte dos recursos do REUNI (BRASIL, 2007) era destinada exclusivamente para assistência estudantil (FONAPRECE/ANDIFES, 2018). Assim, as instituições tinham uma verba significativa em seu orçamento para desenvolver a política de assistência estudantil. O processo de expansão exigiria a cobertura dos estudantes, que não conseguiriam permanecer no ambiente acadêmico, devido a problemas de ordem econômica.

A partir de 2013, as IES ou financiavam a assistência estudantil com seus recursos ou recorreriam ao PNAES. Até o ano de 2016, era destinado um volume de recurso sempre crescente à política de assistência estudantil, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para 1 bilhão em 2016, no entanto, nos anos seguintes foi sofrendo um decréscimo de 987 milhões em 2017 e de R\$ 957 milhões em 2018. (FONAPRECE/ANDIFES, 2018), o que comprometeu a política de acesso e permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade, em especial, aos estudantes beneficiados com as políticas de cotas. Disso depreendemos que, no âmbito da assistência estudantil, o que o IFCE tem feito para o fortalecimento da política de cotas, bem como que o caminho é procurar meios que fortaleçam tais mecanismos. Fortalecer a Assistência Estudantil é colaborar com o sistema de inclusão socio-racial com o qual o IFCE está comprometido. Apesar disso, entendemos suas limitações, tanto de ordem financeira, quanto da gestão, para que tais políticas sejam limitadas. Vale ressaltar todo o esforço empreendido pelo Instituto

no intuito de fazer com que esse estudante não só ingresse, mas que permaneça e tenha êxito na sua vida acadêmica, para que, assim, as políticas afirmativas de cotas atinjam seu fim, que é “dar voz e vez” aos excluídos, historicamente, da sociedade brasileira.

2.6 Panorama dos dados sobre cotas: análise do Sistema Q-Acadêmico do IFCE

Após análise dos instrumentos utilizados pelo IFCE, com a finalidade de implementar o sistema de cotas, agora examinamos os dados obtidos no Sistema Q-Acadêmico e o do IFCE em *números*, o que nos possibilitou um mostrar panorama dos alunos cotistas deste Instituto e uma visão mais detalhada de cada variável.

Este exame foi procedido com os dados de 799 alunos do IFCE de cursos variáveis obtidos com o Sistema Q-Acadêmico, conforme solicitação à Coordenadoria de Controle Acadêmico por meio do Processo SEI de nº 23256.0067779/2020-22. Os dados analisados correspondem aos alunos cotistas e da ampla concorrência, abordado o percentual de cada subcota. Vejamos a Tabela 10 em seguida.

Tabela 10 – Quantitativo e percentual de alunos cotistas por tipo de cota

Tipo de cota	Quantitativo	Percentual
Ampla Concorrência	354	44,31
L1 Escola Pública, Renda<1.5sm	36	4,51
L10 Escola Pública, Renda<1.5sm, Raca, Def	7	0,88
L13 Escola Pública, Indep. Renda, Def	5	0,63
L14 Escola Pública, Indep. Renda, Raca, Def	6	0,75
L2 Escola Pública, Renda<1.5sm, Raca	130	16,27
L5 Escola Pública, Indep. Renda	27	3,38
L6 Escola Pública, Indep. Renda, Raca	100	12,52
L9 Escola Pública, Renda<1.5sm, Def	3	0,38
Não possui	131	16,40
Total	799	100

Fonte: elaboração própria

Como percebemos na tabela acima, o percentual de estudantes da ampla concorrência corresponde a 44,31% do total dos 799 estudantes analisados, sendo 55,69% compostos por estudantes cotistas. Nesse percentual, encontramos 16,40% de estudantes que não possuem identificação de cotista ou não. Portanto, percebemos que as cotas neste Instituto obedecem ao percentual estipulado pela Lei nº 12.711/2012, reforçando, assim, as ações propostas e realizadas, as quais favoreceram a entrada e a permanência destes estudantes. Na tabela 11 verificamos o percentual de alunos cotistas em cada curso.

Tabela 11 – Quantitativo e percentual de alunos cotistas, por curso

Curso	Quantitativo	Percentual
Bacharelado em Engenharia Civil	26	3,25
Bacharelado em Engenharia de Computação	35	4,38
Bacharelado em Engenharia de Mecatrônica	27	3,38
Bacharelado em Engenharia de Telecomunicações	32	4,01
Bacharelado em Turismo	31	3,88
Canto Popular	1	0,13
Integrado em Edificações	32	4,01
Integrado em Eletrotécnica	30	3,75
Integrado em Informática	35	4,38
Integrado em Mecânica Industrial	25	3,13
Integrado em Química	31	3,88
Integrado em Telecomunicações	24	3,00
Licenciatura em Artes Visuais	27	3,38
Licenciatura em Física	23	2,88
Licenciatura em Matemática	21	2,63
Licenciatura em Teatro	18	2,25
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	23	2,88
Mestrado em Engenharia de Telecomunicações	14	1,75
Teclado	3	0,38
Técnico em Edificações	26	3,25
Técnico em Eletrotécnica	25	3,13
Técnico em Guia de Turismo	14	1,75

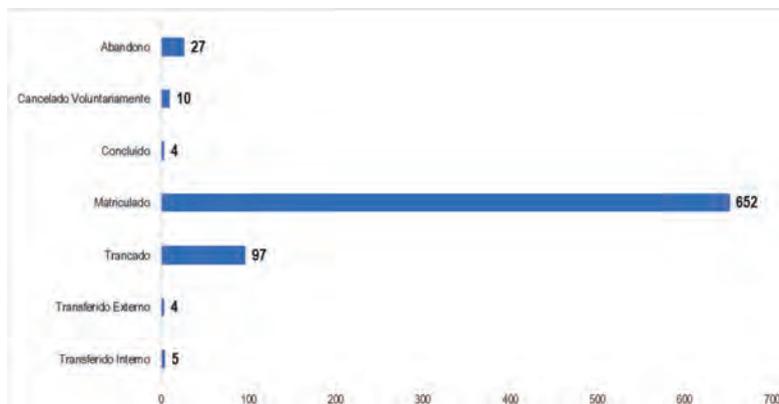
Curso	Quantitativo	Percentual
Técnico em Instrumento Musical	26	3,25
Técnico em Manutenção Automotiva	21	2,63
Técnico em Mecânica Industrial	22	2,75
Técnico em Segurança do Trabalho	26	3,25
Tecnologia em Estradas	23	2,88
Tecnologia em Gestão Ambiental	20	2,50
Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	20	2,50
Tecnologia em Hotelaria	31	3,88
Tecnologia em Mecatrônica Industrial	26	3,25
Tecnologia em Processos Químicos	20	2,50
Tecnologia em Saneamento Ambiental	21	2,63
Tecnologia em Telemática	20	2,50
Total	799	100

Fonte: elaboração própria

Conforme tabela acima, no bacharelado o curso com mais cotista é o de Engenharia de Telecomunicações com 4,01 p. p. Nos cursos Integrado, vimos o de Informática, com 4,38 p. p. Nas licenciaturas, o destaque é para Física, com 4,38 p. p. Nos cursos Técnicos três ofertas possuem o mesmo percentual de 3,25, Técnico em Edificações, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Instrumento Musical. Na área de Tecnologia, o curso que apresenta maior número de cotista é o de Hotelaria, com 3.88 p. p. Vimos, ainda, que o Mestrado de Educação Profissional e Tecnológico possui 2,88% de alunos cotistas e o Mestrado de Engenharia de Telecomunicações possui 1,75%. Já o curso de Teclado possui 0,38%.

No Gráfico 3 abaixo, identificamos o quantitativo (%) de alunos beneficiados pelas cotas em relação à situação da matrícula e à dinâmica da permanência e conclusão no IFCE.

Gráfico 3 – Quantitativo e percentual de alunos cotistas, por situação da matrícula



Fonte: elaboração própria

No gráfico anterior, nos reportamos aos alunos por situação da matrícula e constatamos que 652 estudantes encontram-se na situação de matriculados, 27 estudantes abandonaram, dez cancelaram voluntariamente, 97 trancaram, quatro transferiram externamente, ou seja, para outras instituições e cinco transferiram internamente, sendo assim, entre cursos no próprio IFCE. Percebemos que a maioria dos beneficiados pelas cotas corresponde com a evolução dos dados de promoção desses alunos no âmbito do Instituto.

Apesar desse pontos positivos, ainda verificamos um percentual elevado no índice de abandono dos alunos cotistas, ou seja, passíveis de atenção contínua, os quais são considerados mais elevados nos cursos técnicos, como veremos na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 – Quantitativo e percentual de cotistas em situação de abandono, por curso

Curso	Quantitativo	Percentual
Bacharelado em Engenharia de Mecatrônica	2	7,41
Bacharelado em Turismo	1	3,70
Integrado em Mecânica Industrial	2	7,41
Licenciatura em Artes Visuais	3	11,11
Licenciatura em Física	2	7,41
Técnico em Edificações	2	7,41
Técnico em Eletrotécnica	3	11,11
Técnico em Guia de Turismo	3	11,11
Técnico em Instrumento Musical	1	3,70
Técnico em Segurança do Trabalho	1	3,70
Tecnologia em Estradas	1	3,70
Tecnologia em Gestão Ambiental	1	3,70
Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	2	7,41
Tecnologia em Processos Químicos	1	3,70
Tecnologia em Saneamento Ambiental	2	7,41
Total	27	100

Fonte: elaboração própria

Verifica-se da tabela acima que o índice de abandono dos alunos cotistas é considerado mais elevado nos cursos técnicos, como percebemos na análise, sendo os cursos de Técnico em Eletrotécnica e Guia de Turismo com 11,11 p. p, seguidos da licenciatura em Artes Visuais com o mesmo percentual (11,11%).

No que se refere ao trancamento de matrículas efetuadas pelos cotistas nos referidos cursos, temos a seguinte disposição quantitativa, na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – Quantitativo e percentual de alunos cotistas com a matrícula trancada, por curso

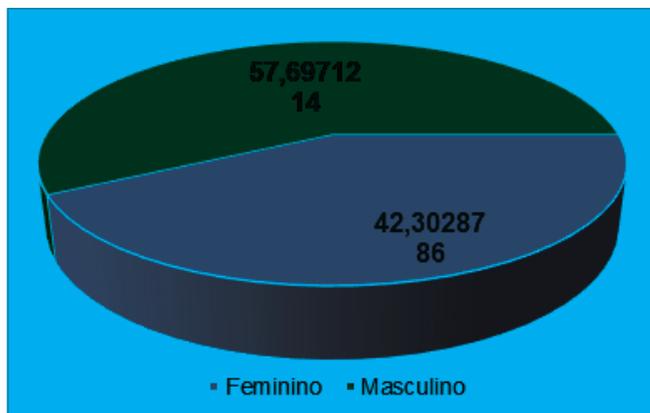
Curso	Quantitativo	Percentual
Bacharelado em Engenharia Civil	1	1,03
Bacharelado em Engenharia de Computação	2	2,06
Bacharelado em Engenharia de Mecatrônica	1	1,03
Bacharelado em Engenharia de Telecomunicações	5	5,15
Bacharelado em Turismo	2	2,06
Integrado em Edificações	3	3,09
Integrado em Química	1	1,03
Integrado em Telecomunicações	1	1,03
Licenciatura em Artes Visuais	4	4,12
Licenciatura em Física	2	2,06
Licenciatura em Matemática	7	7,22
Licenciatura em Teatro	2	2,06
Técnico em Edificações	3	3,09
Técnico em Eletrotécnica	6	6,19
Técnico em Instrumento Musical	1	1,03
Técnico em Manutenção Automotiva	10	10,31
Técnico em Mecânica Industrial	8	8,25
Tecnologia em Estradas	5	5,15
Tecnologia em Gestão Ambiental	6	6,19
Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	2	2,06
Tecnologia em Hotelaria	6	6,19
Tecnologia em Mecatrônica Industrial	4	4,12
Tecnologia em Processos Químicos	1	1,03
Tecnologia em Saneamento Ambiental	9	9,28
Tecnologia em Telemática	5	5,15
Total	97	100

Fonte: elaboração própria

Na tabela acima, analisamos o número de alunos que fizeram trancamento da matrícula. Verificamos que os cursos com maiores índices de trancamento foram os de Técnico em Manutenção Automotiva, com 10,31 p. p., seguida do curso de Tecnologia em Saneamento Industrial, com 9,28 p. p., e o de Técnico em Mecânica Industrial, com 8,25 p. p.

Ademais, ao que se refere ao quantitativo de alunos cotistas e sua disposição por gênero, podemos verificar um maior percentual de matrículas voltadas para discentes masculinos, como demonstrado no Gráfico 4.

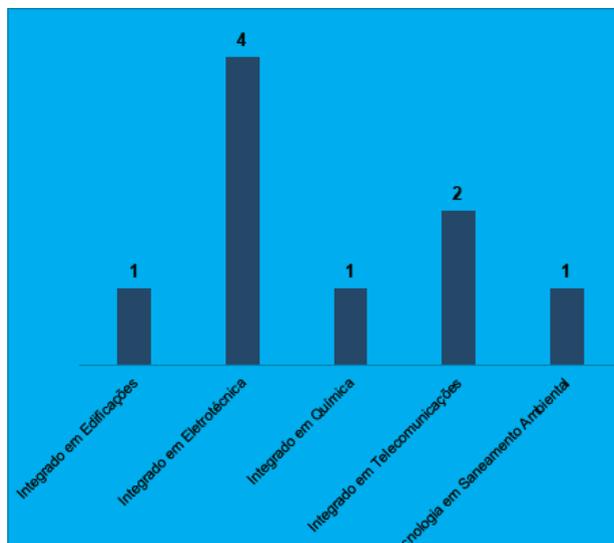
Gráfico 4 – Quantitativo e percentual de alunos cotistas, por sexo



Fonte: elaboração própria

No gráfico acima, a análise é feita na categoria gênero. Visualizamos o quantitativo de cotistas dispostos por gênero. Verificamos que 42,30 p. p. correspondem ao sexo masculino e o feminino vem logo em seguida, com 57,7 p. p. Evidenciamos nessa análise que o gênero feminino se constitui maioria dos cotistas no IFCE, dentro da amostragem realizada. Abaixo temos disponível o Gráfico 5, o qual traz informações sobre a quantidade de alunos cotistas que efetuaram transferência conforme os cursos pesquisados.

Gráfico 5 – Quantitativo de alunos cotistas transferidos, por curso



Fonte: elaboração própria

No gráfico anterior, a análise é feita na categoria dos estudantes transferidos. Observamos que nesse grupo há destaque para os cursos integrados e no de Tecnologia em Saneamento Ambiental. Nas demais modalidades, não há transferências.

Destarte, com a análise dos dados supracitados, inferimos que os mecanismos utilizados pelo IFCE fortaleceram a política de cotas neste Instituto, todavia, o fortalecimento dessas ações se faz necessário, haja vista a complexidade do assunto. Assim, colocar na pauta política aqueles que historicamente foram alijados de seus direitos não é tarefa simples, pois requer atitudes de toda a sociedade, no âmbito do IFCE, de toda comunidade acadêmica, num esforço contínuo para que esses alunos não só ingressem nessa Instituição, mas permaneçam com um ensino de qualidade, preparados para o mundo do trabalho e, mais do que tudo isso, adquiram possibilidades de formação humana em sua plenitude. Acreditamos que pessoas com essa formação sejam capazes de transformar a sociedade.

Discorreremos em seguida sobre a elaboração do Produto Educacional da nossa pesquisa de mestrado. Esse material está embasado nas premissas que condicionam a obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), consoante linha de pesquisa, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Capítulo 3. Produto educacional – visibilização: cotas sócio raciais no IFCE

3.1 Elaboração do vídeo educacional

Os mestrados profissionais em ensino surgem como possibilidade de integrar o contexto profissional e a pesquisa na elaboração de produtos educacionais como um instrumento pedagógico que visam a atender as demandas profissionais (CAPES, 2020). Nessa perspectiva, conseguimos perceber a valiosa contribuição entre a relação profissional e a pesquisa, na elaboração do Produto Educacional, visando a novos conhecimentos.

Os produtos educacionais, além de se constituírem como elementos que viabilizam a pesquisa na formação profissional, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação, fazendo a junção dos conhecimentos organizados, objetivando a viabilização de práticas pedagógicas. Esse material é requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 16 de dezembro de 1998, criou os mestrados profissionais, normatizados pela Portaria nº 080. Desde seu nascedouro, os princípios que regem os programas dos mestrados profissionais coincidem com a indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa e o contexto de atuação do pesquisador. Essa articulação entre formação e pesquisa se dá por meio da elaboração de um produto educacional. Além da necessária e constante reestruturação desses produtos, tendo em vista o contexto e públicos a que são destinados, é preciso compreender que também se consti-

tuem como elemento produtor de conhecimento, tanto para quem os produz, quanto para aqueles a quem são destinados. Assim, sendo várias as modalidades de ensino, nenhuma delas pode ser descartada no primeiro momento, seja por pretextos ideológicos ou por não surtir o efeito desejado. Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, na qualidade de meio, ajuda mais ou menos para formação de práticas integradoras. Como exemplos de estratégias didáticas na perspectiva integradora, temos aulas expositivas, estudos do meio, jogos, vídeos, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizagem.

Entendendo como um meio de organizar a didática, no caso da educação tecnológica, citamos a transversalidade, a qual é possível estar interligada, principalmente, ao diálogo entre educação e tecnologia. O elemento transversal é imprescindível no ensino, na pesquisa e na extensão, colaborando para a ampliação da dimensão de operações técnicas, para ampliação dos aspectos sociais, econômicos e culturais. E as tecnologias, nesse sentido, precisam ser compreendidas em sua dimensão histórica, como parte de forças produtivas, que possibilitam aperfeiçoamento humano por meio do desenvolvimento da ciência e do próprio fazer humano. Todo objeto técnico tem uma história, uma trajetória, faz parte de uma cultura. Para Baumgarten (2006, p. 288), “A tecnologia está articulada com a inovação que é indissociavelmente técnica e social”.

Nesses termos, passando por esse entendimento produzido pelas novas tecnologias e pela importância de termos que divulga-las democraticamente é o que torna essencial para o nosso estudo que se pretende inclusivo, distributivo, democrático e transformador de sujeitos capazes de transformar a sociedade.

No que condiz com o nosso produto educacional, no formato de material tecnológico, mídia, temos um **vídeo educacional** intitulado: “Visibilização: cotas sócio raciais no IFCE”, com duração de 12 minutos e 21 segundos (FIGURA1). Segundo Costa e Fer-

reira (2012), para se garantir a presença das mídias na educação, de modo mais qualitativo, “não basta utilizá-la instrumentalmente em sala de aula, é preciso que haja uma articulação entre a ‘ferramenta pedagógica’ e o ‘objeto de estudo’”.(P.138). Com amparo nesse entendimento, é que pretendemos qualificar nosso estudo e com a elaboração desse vídeo contribuir para que se aperfeiçoem o entendimento e a apreensão dos direitos das pessoas que fazem parte do público-alvo das políticas de cotas, objeto de nossa investigação. Em outros termos, esperamos que ele sirva de informação, tanto para o discente que é o beneficiado pelas cotas, quanto para o docente que passa a entender melhor esse público.

Figura 1 – Ilustração do vídeo “Visibilização: cotas sócio raciais no IFCE”



Fonte: elaboração própria

Como bem sabemos, o momento vivido na atualidade, com a constante utilização de tecnologias digitais, traz as mídias nos diversos setores da sociedade. E por isso, apresentar um produto que dimensione esse alcance é muito importante para o fortalecimento de conceitos e de temas que a sociedade discute, no sentido de desmitificá-los e de aprofundá-los. Surge, então, a necessidade de produzir materiais educativos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Para sua elaboração, é necessária uma pesquisa para descobrir o seu referencial teórico e estimular discussões e mudanças no contexto pedagógico, para que os alunos compreendam determinadas situações (LEITE, 2018).

Antes de iniciar o planejamento e elaboração do conteúdo para a feitura do produto educacional, no caso em tela, o vídeo, foi necessário um estudo prévio da história e da documentação pertinente a Educação Profissional e cotas no IFCE. Esse aprofundamento no assunto que pretendemos trabalhar nos dá uma segurança maior para o desenvolvimento e compreensão do tema escolhido. Ademais, esse momento prévio de investigação e pesquisa temática oferece maiores possibilidades para que conheçamos melhor o conteúdo a ser expresso, definindo, desse modo, as delimitações que pretendemos traçar ao tema a ser trabalhado.

Nessa perspectiva, para coleta do material textual da pesquisa, foi feita uma análise documental como subsídio a essa compreensão. Para Ludke e André (2015, p.44-49), esta “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema”. Conforme a literatura há pouco citada, tais documentos escritos são colocados como uma fonte importante de informação, onde estão incluídos leis, regulamentos, planos, estatutos, entre outros.

Além do mais, o poder inovador e interativo que os vídeos proporcionam ao espectador conformou fator decisivo para escolha deste formato, tendo em vista que há um interesse e uso crescente das tecnologias da informação e comunicação no espaço formal e informal de aprendizado. Assim, foi possível pensar na criação de um vídeo-educacional (FIGURA 2), que estaria disponível a toda a comunidade acadêmica, bem como aos interessados no assunto cotas, por meio das plataformas digitais (*Youtube, Instagram, Facebook*).

Figura 2 – Apresentação do vídeo-educacional - produto educacional



Fonte: elaboração própria

A inovação, nesse ínterim, é tida como materialização da pesquisa aplicada, resultando na produção de soluções e tecnologias voltadas para o acolhimento de demandas reais e atuais da sociedade. O seu desenvolvimento é apreendido como princípio educativo, uma vez que influi para a formação do sujeito participativo e do profissional reflexivo, propiciando-lhe a capacidade de apropriação e de aplicação do conhecimento desenvolvido, com a finalidade do bem comum ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento social, como processo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas.

No estudo em pauta, oferecemos um vídeo educativo, que foi planejado, elaborado e executado preliminarmente no decorrer do segundo ano do nosso mestrado e que passamos a discorrer sobre sua apresentação, planejamento e roteiro de execução para que tenhamos um material concreto e disponível ao aperfeiçoamento do entendimento das políticas afirmativas de cotas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Seguindo o nosso percurso de elaboração desse material, a primeira providência tomada foram os diálogos entre pesquisadora e orientadora para discutirmos o que seria feito no intento de concretizarmos o estudo e sua contribuição, tanto para Instituição,

quanto para os beneficiários das ações infirmativas, na modalidade cota socio-racial no IFCE.

Analisando os possíveis tipos de produtos educacionais colocados pela CAPES, vimos a possibilidade de fazer um vídeo, pois nele acreditamos que é mais fácil atingir o público-alvo, nesse caso, jovens que estão em constante contato com as tecnologias, e dar uma maior visibilidade ao produto e, por consequência, à pesquisa.

Segundo Lima Filho e Queluz (2011),

[...] a tecnologia assume nos dias atuais uma presença marcante, estando presente em todas as dimensões da vida social, seja na esfera do lar, do trabalho ou do lazer, seja no espaço público ou no privado. Assim a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume um papel central na sociedade, ou seja, na produção da realidade e do imaginário (universo real e simbólico). (P. 4).

Com esse entendimento da importância da tecnologia para a sociedade, conforme arrematam os autores supracitados, e com esteio nas considerações da orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Antônia de Abreu, docente do curso e licenciatura em Artes Visuais do IFCE, ocorreu que conseguimos o suporte técnico de uma estudante do referido curso para que, então, viabilizássemos a elaboração do vídeo. Foi assim que, no mês de maio de 2019, tivemos o primeiro encontro com a estudante Paula Thais, que efetivara o suporte para elaboração do produto educacional. No decorrer do encontro, repassamos o foco da pesquisa e discutimos sobre a possibilidade de criação de um vídeo no intuito de expandir ou divulgar as informações coletadas no estudo *stricto sensu* ora relatado.

Depois de sermos informada, pela aluna que nos auxiliara, da existência de vários tipos de vídeos, entre os quais documentários, vídeos-ensaios, vídeo informativo, vídeos longos ou curtos, optamos pelo formato de **vídeo educacional**, acatando a sugestão da Paula, que falou rapidamente dos outros tipos. Em comum acordo e pelas características que colocamos para ela, esse formato seria a

melhor opção. Até porque a Paula, como jovem e antenada com as mídias sociais, conseguiria ver naquele momento o que almejávamos. Essa modalidade de vídeo, como foi destacado, é um formato onde os assuntos são apresentados de forma simplificada, e possibilita, ainda, uma apreensão maior do conteúdo.

Nessa linha de pensamento, Dubois (2004, p. 69), relata que “o vídeo parece menos um meio em si do que um intermediário, ou mesmo um intermédio”, tanto no plano histórico, econômico, cultural e educacional. Para o autor, ele serve de suporte para implementar determinados conceitos, pois é “o ato de olhar se exercendo, por um sujeito em ação. Isto implica ao mesmo tempo uma ação em curso (um processo), um agente operando (um sujeito) e uma adequação temporal ao presente histórico”. (DUBOIS, 2004, p. 72).

No decorrer do estudo, continuamos o contato com a Paula, e partimos para o desenvolvimento e produção do vídeo. Tivemos alguns encontros antes da nossa qualificação de mestrado, para que entendêssemos melhor o objeto pesquisado, para, assim, repassar com maior propriedade o assunto para a Banca Examinadora. Em outubro de 2019, ocorreria a qualificação, e, depois desta, continuamos examinando o referencial teórico e construindo o roteiro a ser colocado para o vídeo, produto educacional da dissertação.

Nesse período, analisamos alguns documentários e vídeos achados no *Youtube* sobre a temática. Elaboramos alguns roteiros que foram se modificando com o tempo. Destarte, seguiremos com esse roteiro a ser apresentado e executado. Ressaltamos que todo o material a ser trabalhado no vídeo, como roteiro, conteúdo, etapas de feitura, foi disponibilizado em uma pasta no *Google drive*, para que trabalhássemos coletivamente. Passados alguns meses, adentramos 2020 e, em maio deste ano, elaboramos o roteiro de execução da produção do vídeo.

Chegamos, então, a um roteiro que acreditamos ser eficaz na

execução do que foi planejado. Em termos de montagem cinematográfica, como frisa Dubois (2007, p. 76), “é a operação de agenciamento e encaminhamento dos planos pelo qual o vídeo toma forma. Obedecendo a certas ‘lógicas ideológicas ou estéticas’ certos princípios e regras”. Compreende-se, assim, como ponto essencial para a formatação do vídeo: primeiro, temos o roteiro da execução do vídeo, como mídia educacional, e, no segundo momento, o roteiro do conteúdo desse vídeo em relação à temática da pesquisa. Por conseguinte, no plano de execução do vídeo, colocamos a sequência de trabalho, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Plano de elaboração do vídeo educacional (Produto Educacional)

VÍDEO – Plano de elaboração
1. Roteirizar atos e separar etapas
2. Decidir linguagem, técnica utilizada e duração do vídeo
3. Montar Storyboard / Escaleta
4. Elaborar o Concept Visual: - Escolher estilo visual (se será desenho, colagem, stopmotion); - Definir paletas de cores e texturas, Layouts e Tipografia utilizada Ambientações.
5. Pesquisar opções de trilhas sonoras, vinheta e música de fundo
6. Desenvolver roteiro de falas para a narração
7. Decidir estilo de narração: - Narrador convidado - Narrador convidado e participação de comentários da Autora -Autora fazendo narração Execução da narração: a) Em blocos b) Edição do áudio: -Edição de narração, cortes etc -Adição de intro, vinheta e música de fundo
8. Produção do material visual: - Construção do vídeo propriamente dito - Adição de vinhetas e efeitos no After Effects - Edição: Compilação das partes, adição de narração, trilha sonora - Finalização: Adição dos créditos/Ficha técnica.
9. Acessibilidade: - Legendas - Tradução para Libras (Contratar Intérprete)
10. Distribuição: Youtube Instagram Podcast (Spotify) Redes de comunicação do IFCE (contactar setor de comunicação).

Fonte: elaboração própria

Depois de se colocar a execução das etapas a serem realizadas para a feitura do vídeo, partimos para o segundo momento, que é a análise de conteúdo colocada nessa mídia, dando sequência à roteirização dos atos. Fizemos a separação do conteúdo a ser colocado na pauta. Depois de alguns ajustes, passamos a definir outras etapas.

Nesta fase, definimos o tipo de vídeo. A aluna e colaboradora Paula, destacou alguns tipos de vídeos, e depois de uma análise do conteúdo a ser apresentado e do público-alvo, decidimos utilizar o um vídeo educativo, no formato de colagem, que é um tipo de arte conhecido pela composição de materiais de várias texturas, ou não, sobrepostas ou colocadas lado a lado, criando uma nova imagem (BRAINSTORM TUTORIAIS, 2017). Essa técnica surgiu na China, 200 a.C, por meio de colagens de papel, sendo utilizada com mais expressão no século XX, quando George Braque e Picasso, fundadores do cubismo, utilizaram o termo “colagem”, tornando-se, assim, uma parte distinta da arte moderna. Surgiu posteriormente a colagem digital, a qual compreende a que foi utilizada em nosso produto.

Desse modo, elaboramos um *storyboard*, ou seja, organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens em sequência no intuito de pré-visualizar um filme, animação, incluindo elementos interativos (WIKIPEDIA, 2020). Logo, o *storybord* foi preparado com o conteúdo pré-elaborado para termos a oportunidade de visualizar o vídeo no formato planejado. Ele é um esboço visual de algum projeto, nele é decidido como serão as cenas do vídeo, onde estarão os elementos visuais em cada momento de fala do texto e como serão animados.

Após o texto da narração ser finalizado, enviamos para narradora, que realizou o processo de gravação e edição do áudio vídeo. Nesse ínterim, escolhemos as imagens, criamos os elementos gráficos, como títulos, datas e nomes das figuras históricas que foram

citadas no vídeo. Como tratava-se de uma colagem animada, após a escolha das imagens, elas passaram por um processo, de recorte, onde cada imagem foi editada no *Photoshop* para em seguida ser animada digitalmente no *After Effects*.

Com a narração finalizada, enviamos o arquivo de áudio para o intérprete de libras, que fez sua gravação em um fundo verde, para posteriori edição. Com o vídeo de interpretação pronto, o arquivo foi então adicionado no Software de edição Premiere, que fez o tratamento da imagem e o fundo verde foi removido, inserindo o vídeo animado, em sincronia com a fala e com os elementos visuais animados.

No que resultou em um o vídeo, que foi dividido em três partes: a primeira destacamos a história da educação profissional no Brasil: em um segundo momento, colocamos o conceito e a história das ações afirmativas no Brasil e no mundo e por fim, destacamos os mecanismos utilizados pelo IFCE, para apreensão e manutenção de tal política.

Como requisito para a utilização do produto educacional em espaços educativos formais e não formais, é necessária a sua validação. É um processo estabelecido para que ele tenha registro catalográfico com vistas a sua utilização com base em estudos científicos.

O PROFEPT recomenda que seja considerado como metodologia de avaliação e obrigatoriedade do produto educacional conforme documento da Área de Ensino da CAPES, o seguinte:

- 1) Validação obrigatória do produto por comitê *ad hoc*, órgão de fomento ou banca de dissertação; 2) Registro do Produto, que expressa sua vinculação a um sistema de informações em âmbito nacional ou internacional, como por exemplo, ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de Domínio, Certificado de Registro Autoral, Registro ou Averbação na Biblioteca Nacional, além de registros de patente e marcas submetidos ao INPI; 3) Utilização nos sistemas de educação, saúde, cultura ou CT&I, que

expressa o demandante ou o público-alvo dos produtos, e 4) Acesso livre (on-line) em redes fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios vinculados a instituições Nacionais, Internacionais, Universidades, ou domínios do governo na esfera local, regional ou federal. (BRASIL, 2017, p.13).

Por essas recomendações, entendemos que é necessária uma avaliação do Produto Educacional de acordo com os critérios da CAPES. Logo, uma cópia do material estará com registro no portal eduCAPES para que seja, gratuitamente, disponibilizado ao público. Esse portal é uma plataforma que possui objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação. Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios e outros materiais de pesquisa e ensino licenciados, publicados com autorização do autor ou ainda sob domínio público (CAPES, 2019).

Na literatura, no entanto, há divergência quanto ao número de pessoas que seria necessário para esta validação. Na perspectiva de Leite (2018), é recomendado que os produtos educacionais sejam avaliados de modo coletivo, de acordo com o público-alvo a que se destina. Deste modo, o vídeo produzido nesta pesquisa teve fundamentos metodológicos estruturados em aspectos ligados à comunicação e à pedagogia, criados interativamente, de acordo com o público a que se destina.

A definição do grupo ao qual seria destinado o produto para que esse fosse validado, foi feita por nós, tendo como critério a participação deste público nas atividades ligadas às pautas de inclusão do público-alvo das cotas no IFCE, ou seja, membros do NEA-BIs. Recorremos, também, aos eixos propostos por Leite (2018), que refletem sobre o conteúdo apresentado, linguagem do material educativo, a estética, a criticidade e a instigação que os espectado-

res possam ter ao assistirem ao vídeo. Dessa feita, utilizamos o Índice de Validade de Conteúdo – IVC, que mede a proporção ou porcentagem dos juízes que estão de acordo em determinados aspectos do instrumento e de seus itens (ALEXANDRE e COLUCI, 2009), com base na escala tipo Likert com pontuação de 0 (inadequado), 1 (parcialmente adequado), 2 (adequado) e 3 (totalmente adequado), distribuindo as perguntas de acordo com os eixos apresentados no questionário eletrônico *Google forms* e que foi enviado aos avaliadores. É importante analisar as respostas ao questionário para ratificar a validação do nosso produto educacional – Vídeo educacional.

Uma estratégia de validação do produto educacional que pode ser somada aos outros condicionantes recomendados pela CAPES diz respeito à participação direta das pessoas, que possivelmente farão uso desse material em suas atividades, por meio de questionário de avaliação e validação. O público-alvo desta fase da pesquisa corresponde aos servidores e estudantes do IFCE, que precisam ter acesso a informações sobre como se deu a apreensão desta política na Instituição, reforçando sua importância e possibilitando uma reflexão mais ampliada sobre o tema. Para Leite (2018), o questionário deve ser elaborado com esteio em cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação. Selecionamos, então, os eixos e descritores, para a elaboração do questionário a ser enviado para os avaliadores por meio do formulário.

Os eixos colocados no formulário abrangem os aspectos de conteúdo, linguagem, aparência, motivação/estimulação, adaptados de Doak, Doak e Root (1996) e Galdino (2014). Dispomos as perguntas nos eixos conforme Apêndice B.

Considerações finais

Em conformidade com os questionamentos e demais elementos de pesquisa que embasaram nosso estudo, encaminharemos alguns pontos da investigação teórica que contribuiram para nortear este ensaio, bem como o produto educacional elaborado por consequência desta investigação.

Neste aprendizado, refletimos com afinco sobre o processo de apreensão das políticas de cotas pela Educação Profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), buscando compreender como se deram todos os procedimentos legais que contribuiram para a implantação das cotas no ano de 2012, até os dias atuais.

Nesta perspectiva, procuramos compreender o viés histórico da Educação Profissional, vislumbrando seu caráter assistencialista em sua gênese e que, no momento mais a frente, buscava responder as demandas do mercado capitalista, passando de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, trazendo com ela todas as implicações políticas, sociais e econômicas, não perdendo a dimensão dual da educação brasileira, ou seja, educação para classe trabalhadora e educação para elite, o que nos trouxe mais reflexões sobre o porquê das ações afirmativas e a quem elas se destinam.

Deste modo, prosseguimos a pesquisa, com o conceito de ações afirmativas, bem como um panorama das políticas afirmativas no Brasil e no Mundo, apurando seu caráter histórico, bem como a luta dos movimentos sociais, em especial, a peleja do movimento negro, que deu força para que essa política fosse implementada.

Indiscutivelmente, esta pesquisa não poderia ser feita sem uma extensa revisão bibliográfica, sobre a temática da Educação Profissional e das ações afirmativas, das cotas no ensino superior, especificamente sobre a história dessas ações no Mundo, como ini-

ciaram e como foi se espalhando pelos países que implementaram tais orientações até chegar ao Brasil, o que possibilita maior fundamentação epistemológica.

Ademais, originados do entendimento, conhecemos os caminhos andados pelas ações afirmativas no Brasil e no Mundo e isso nos guiou à compreensão do contexto de surgimento das políticas de cotas na Educação Profissional, e como isto possibilitou entender o resgate dos sujeitos iniciais dessa modalidade de ensino, bem como sua apreensão pelo IFCE. Procuramos, também, instruções sobre os determinantes histórico, econômico e político que intervieram diretamente nesse processo e que, historicamente, contribuíram para que a modalidade de ação afirmativa, cotas, entre tantas outras, surgisse como consequência das lutas dos povos excluídos partícipes da educação dual, em especial, a de nível superior.

Nessa tarefa, compreendemos a Educação Profissional e as ações afirmativas dentro de uma perspectiva histórica, econômica e política, como meio de compensar a defasagem cultural e a dificuldade de aprendizado, relacionadas ao fracasso da educação das classes menos favorecidas. Isso nos levou a crer que o governo brasileiro precisa ser constantemente “forçado” a adotar ações afirmativas no sentido de permitir a promoção da igualdade e democratização do ensino. Vislumbramos as respostas quanto a esses pontos desde efetivação da expansão da Rede Federal de ensino em 2008 e instituição das políticas de cotas nas Instituições Federais de Ensino – IFES, entre essas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, instituídas pelas Leis nº 11.892/2008 e nº 12.711/2012, respectivamente, o que permitiu a democratização do ensino e a inclusão de uma parte da população que se manteve excluída dos direitos fundamentais, dentre estes, a educação.

Aos depararmos o percurso histórico dessas políticas, perceberemos o quanto foi atravessado por contradições, conflitos e adversidades. Nesse caminho, a proposta da pesquisa de estudar o

itinerário das ações afirmativas, em especial as cotas no ensino profissional a partir da apreensão feita pelo IFCE, manifestou-se importante à proporção que foi sendo descoberto como se deu o processo de apreensão e quais providências foram sendo tomadas pela Instituição, a fim de que essas políticas conseguissem sua finalidade, a saber, inclusão, permanência e êxitos dos estudantes que adentraram o Instituto por meio das cotas.

Derivando desses princípios e dos referenciais teóricos que embasaram este estudo, conseguimos apresentar algumas concepções de análise que reforçaram a compreensão de como se deu a apreensão de tais políticas por parte do IFCE, e por que a necessidade de adotá-las, tendo em vista que os Institutos Federais em sua gênese foram destinados aos desvalidos da sorte, ou seja, aos órfãos, aos descendentes de escravos que foram abandonados após a Lei Áurea, entre outros. Dentro desse processo de apreensão, essas ações estão rodeadas de singularidades e significados próprios, visto que as instituições possuem variados atores que constituem seu corpo discente, seja no nível médio, seja no nível superior, objetos desta pesquisa.

Em relação ao roteiro metodológico adotado, esta dissertação tem arrimo no método exploratório bibliográfico, pelo qual, dentre outros dados, conseguimos vislumbrar o distanciamento ocorrido entre os sujeitos iniciais da Educação Profissional em sua gênese e a necessidade de resgate destes por meio das cotas. Vale evidenciar o fato de que os benefícios apresentados nessa pesquisa não têm a intenção de concluir o assunto. Propõe-se demonstrar as sutilezas e visões do ponto de vista institucional, na direção de se refletir sobre as consequências de tal política e as mudanças trazidas por ela. Visto dessa maneira, permite aos estudiosos beneficiados a oportunidade de refletir sua condição e essencialmente valorizá-la e discuti-la como processo de luta permanente por uma educação universal, de qualidade e inclusiva, tentando-se romper com a dualidade tão arraigada em nosso ensino.

No tocante à elaboração do produto educacional, desenvolvemos um material audiovisual, com suporte na pesquisa bibliográfica e documental, que constituiu o vídeo educacional, cuja finalidade é ampliar o entendimento do sistema de cotas dentro da Educação Profissional, como instrumento de inclusão e ascensão social dos desvalidos da sorte, ora esquecidos pela sociedade brasileira.

Os cotejos no material documental contribuíram para a construção do produto educacional a que este estudo se propôs, num trabalho metódico de coleta e seleção de arquivos, no qual compreendemos os pormenores do processo de construção da Educação Profissional e como foi sendo colocado no decorrer da história da educação pátria, bem como o afastamento dos sujeitos originários dessa educação de ofícios. Depreendemos que as políticas afirmativas de cotas sócio-raciais no IFCE, tendo como ponto de partida a Lei nº 12.711/2012, colocou em cena esses sujeitos invisíveis por intermédio de mecanismos e providências adotadas pelo Instituto, como medida para facilitar o acesso desses desvalidos, possibilitando sua permanência e êxito.

Como peça fundamental e resultado desta pesquisa, o produto educacional trouxe a importância de oferecer de forma acessível e democrática o assunto estudado. O vídeo educacional, no modelo de vídeo-colagem, com fundamento epistemológico na temática demandada, engendrou distintos significados de aprendizagens, como um instrumento importante no processo de ensino.

Quando falamos em políticas sociais, como é o caso das cotas e da educação, estamos falando em direitos sociais, e não podemos deixar de visualizar as diferenças específicas, que são de suma importância para distinguir um indivíduo do outro, um grupo de indivíduos de outros grupos. Nesse viés, quando nossa diferença nos inferioriza, temos o direito de ser iguais e temos o direito de ser diferentes quando nossas diferenças nos descaracterizam, como bem fala Santos (2007) e aqui reiteramos.

Vimos também que tais políticas foram colocadas como compensatórias e reparatórias, produtos de uma orientação de políticas de governo de democracias liberais comprometidas com a eficácia da função social do Estado. Para o Estado Liberal, tais políticas têm como fundamento sua sobrevivência, para a classe trabalhadora serve como instrumento de ascensão social. Elas possibilitam a quebra da precarização do ensino para a classe trabalhadora e faz “borbulhar demandas sufocadas”.(RIBEIRO, 2020).

Ressaltamos, outrossim, as políticas de cotas para pessoas oriundas da escola pública e afrodescendentes como medidas que qualificam a expansão desse sistema de inclusão educacional, indo na contramão dos que querem apenas uma apropriação da educação por uma minoria privilegiada, como acontece na sociedade brasileira, ora relatado. Vale ressaltar que as políticas de cotas, hoje, se caracterizam como uma das poucas políticas afirmativas adotadas no Brasil que buscam uma reparação sobre desigualdade de acesso ao ensino de qualidade oferecido pelas instituições federais brasileiras e que fazem parte de medidas que visam a redistribuir, reconhecer a uma parte da nossa sociedade que historicamente é excluída..

O estudo dissertativo acadêmico ora apresentado nos permitiu visualizar um modelo de educação e de ações afirmativas, que não existiram do dia para a noite, foram sim construídas sobre polêmicas discussões, encontros e desencontros, projetos de leis por vezes autoritários e discriminatórios, que fizeram parte do cotidiano das discussões sobre as políticas de educação, em especial a profissional, e de cotas sociais e/ou raciais, pois essas atitudes mexem com privilégios das elites.

Como podemos observar no decorrer do estudo, a Educação Profissional e cotas sempre foram objetos temáticos muito polêmicos dentro da sociedade brasileira. Os contrários, afirmando que elas são medidas inócuas, que não atingem sua finalidade, qual

seja, diminuir as desigualdades, mas, ao contrário, aumentaria a discriminação entre os beneficiados por tais medidas trazerem, assim, inúmeros questionamentos, desde o critério econômico-social ao sócio-racial, passando pelo campo ideológico, político, jurídico, que reforçou a vertente da inconstitucionalidade, pois afirmavam que essas medidas feririam o princípio da igualdade. Esse argumento foi discutido, como vimos, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental-ADPF 186, junto ao Supremo Tribunal Federal - STF antes da Lei nº12.711/2012, que reconheceu a constitucionalidade das cotas, considerando-as como medidas que têm como finalidade tratar como desigualdades os desiguais, na medida em que tenta igualá-los.

Esses questionamentos, ora apresentados sobre Educação Profissional e cotas, vistos sob concepções mais alargadas, chamam a atenção da comunidade acadêmica e de pesquisadores da área, os quais argumentam que o governo, em vez de defender essas políticas que para eles são pontuais, deveria sim investir numa educação pública de qualidade, dando ênfase à Educação Profissional, dentro de uma vertente politécnica, que olhasse o trabalhador como ser social, no entanto, como vimos no decorrer desses séculos, as desigualdades sociais vêm se acirrando ano a ano e nem uma Educação Profissional tornava-se emancipadora e tão-pouco políticas afirmativas rompem esse ciclo de desigualdades.

Este trabalho enfatizou, pois, reflexões e análises acerca da viabilidade de uma Educação Profissional emancipadora, e como as cotas, sob o prisma social ou racial, como caminho possível e viável para ascensão da população mais carente, ou seja, os desvalidos, se mostram como uma via importante, não apenas no campo educacional, mas também em posições e situações de prestígio social, cargos públicos etc, por darem a essa parcela da população a oportunidade para participar da vida sociopolítica de seu país, ampliando suas perspectivas em torno de melhores condições de vida objetivas e/ou subjetivas.

Em razão dos fatos históricos, e da presente desigualdade socio-racial existente no Brasil, bem como da falsa percepção de que o Brasil não compactua com a discriminação racial, é que precisamos aprofundar essas discussões, sempre focando em políticas que contribuam para a diminuição das desigualdades, tanto no âmbito social como racial, educacional e de gênero, analisando criticamente seus objetivos e os alcances a que elas se propõem. Assim, quando a Educação Profissional se apropria de políticas de cotas, ela traz a essa população um ensino de qualidade, com a possibilidade real, como aborda Ribeiro (2020), de entendermos que dar “acesso a um ensino de qualidade significou para muitos a quebra da precarização” e, como bem abordado pela autora, incomodou muita gente.

Nesse esteio, como tratamos de um tema relativamente novo, visto que somente se passaram oito anos de sua implementação no IFCE e com poucos trabalhos com este enfoque, como foi verificado nos repositórios acadêmicos dos Institutos Federais, verificamos discussões encontradas somente em nível escolar. E, desse modo, entender e analisar como o IFCE fez e faz para apreender e manter as cotas, dentro de um cenário que também se configura para ele como novo, foi de importante valia para estudo demandado.

Buscamos, todavia, a partir dessa análise, entender as cotas como resgate dos desvalidos, compreendendo que não podemos colocar as ações afirmativas apenas como paliativo e sim como instrumento capaz de trazer mudanças estruturais, tanto no campo político, como social e econômico, focando em discussões mais profundas, saindo dos campos isolados de quem é contra ou a favor das medidas, esvaziando, assim, o seu conteúdo essencial. Não podemos fingir que os problemas não existem, como fizemos historicamente com o racismo e outros temas sociais (gênero, violência, entre outros). Devemos, isto sim, fortalecer tais políticas e, acima de tudo, compreendê-las, para que os movimentos contrários a elas não sejam vitoriosos no embate.

No tocante ao produto educacional, os 40 avaliadores divididos em 14 servidores e 26 discentes do IFCE avaliaram o vídeo intitulado: “Visibilização: Cotas sócio raciais no IFCE”, com 90,60% de aprovação, sendo então avaliados os quesitos: conteúdo, linguagem, aparência e estimulação /motivação, acima da média de 60%.

Ressaltamos que o presente trabalho não visa a esgotar o assunto em pauta, mas fomentar a discussão e desse modo ampliar o alcance de tais políticas. Sabemos que temos um longo caminho a ser percorrido e que ele não será fácil, todavia, precisamos percorrê-lo e continuar na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ratificamos, também, que a implantação de ações afirmativas representou conquistas de gerações e dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro. No plano do IFCE, comprovamos um avanço na estrutura criada para manutenção e permanência dos discentes cotistas e vimos que os mecanismos utilizados por este Instituto ainda precisam de um maior aperfeiçoamento para dar maior sustentação a tais ações, conforme mostram os dados obtidos no “Ifnumerus”: de um total de 20.185 matriculados nos cursos superiores (licenciatura, bacharelado, tecnológico), no semestre 2020.1, 36,42% são alunos cotistas, ou seja, 7.352 estudantes, distribuídos nas diversas cotas, o que não atinge o percentual estabelecido na lei, logo, vê-se a necessidade de um maior aperfeiçoamento em seus instrumentais.

No quesito aprendizagem, os alunos cotistas se igualam aos alunos não cotistas, tendo em vista que o coeficiente de rendimentos desse alunos é de 6,66 e 6,97, respectivamente, o que quebra o mito dos alunos cotistas não conseguirem acompanhar e que baixaria o nível das universidades públicas. Sua manutenção e aperfeiçoamento, no entanto, correm risco, caso não haja comprometimento por parte da academia, dos movimentos sociais, da sociedade civil como um todo e dos governos, para que se fortaleça cada vez mais essa prática.

Destarte, o estudo em questão reforçou o aprimoramento de tais ações, na contextura do IFCE, bem como identificou os aspectos relevantes para o ensino, a formação profissional, que possibilitaram aos estudantes se apropriarem do conhecimento dentro de uma perspectiva de vida digna no sentido da promoção de uma formação plena e transformadora.

Referências

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. *Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, July 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000800006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>.

ALMADA, Deivison Rodrigues de. *A política pública de cotas no IFCE: uma análise prática dos aspectos sociais que fundamentam a medida* 2016.83f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia, São Leopoldo, 2016.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. *Ações Afirmativas e Estado e Democrático Social de Direito*. São Paulo: LTR, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: 02/01/2020.

AZEVEDO, F. de. *Novos caminhos e novos fins – A nova política de educação no Brasil, subsídio para uma história de quatro anos*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARANZELI, Caroline. *Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS*. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BAUMGARTEN, Máira. *Tecnologia*. In: CATTANI, Antonio; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 288-292.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiência*, Washington, 1995.

BERTULIO, Dora L. Racismo e desigualdade racial no Brasil. In: DUARTE, E.C.P.; BERTULIO; D. L.: SILVA, P. V. B. da (Coord.). *Cotas Raciais no Ensino superior: Entre o Jurídico e o Político*. Curitiba: Juruá, 2012. Cap. 1. p. 27-56.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Tradução: Marco Aurélio Nogueira.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução: Carlos Nelson Coutinho.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 1994.

BRAINSTORM TUTORIAIS - Edição de Vídeo. Produzido por B.WMV Audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/BrainstormTutoriais2>.2017. Acesso em: 05 de abril 2020.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse o Caminho?* São Paulo: Autores Associados. 2005.

BRASIL, Constituição(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 28 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

BRASIL. *Decreto 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro: 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: 03 de abril 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das universidades e escolas técnicas federais, *Diário Oficial da União*. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.692* de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5692-11-agosto-1971-353722-normaatualizada-pl.pdf>.

br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 de junho 2020.

BRASIL. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em 20 de junho 2020.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 20 de junho 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 de junho de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 15 de fevereiro de 2017. Altera as Leis

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. CAPES. Portal eduCAPES.2019.<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39821-edu-capes>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

BRASILEIRO FILHO, Samuel. *Trabalho, educação e reconhecimento: uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado*. 2013.286 f. Tese(doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2013.

CÂNDIDO, Francineuma Guedes. *Entre a história e a memória: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará*/ Francineuma Guedes Cândido. Sandro César Silveira Jucá.Solonildo Almeida da Silva. Rio de Janeiro, PoD, 2020.

CARDOSO, Laisa Mangela Gomes. *Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre Lei de Cotas, conflitos e cont(r)atos*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARVALHO, J.J. *Inclusão, étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CERRATTI, M. K. *Em meio à estagnação econômica, Brasil enfrenta o desafio de continuar combatendo a pobreza*. Banco Mundial. 2015. Disponível em: <HTTP://www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/04/20/brazi-low-wconomic-growth-versus-poverty-reduction>. Acesso em: 29 de outubro de 2018.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | 226

v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014. Disponível:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/filesCiavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 06 jun. 2011.

CHAUI, M. A universidade operacional. *Revista Avaliação Campinas*, v.4, nº 13, set, 1999. Separata Cipedes.

CONSUP. Conselho Superior do IFCE. *Resolução nº 60*, de 21 de dezembro de 2012. Autoriza, *ad referendum*, a implantação do sistema de cotas para o ingresso dos alunos no ensino superior e técnico do IFCE. Disponível em: http://ifce.edu.br/instituto/arquivos/resolucoes_n_60-2012.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2020.

CONSUP. *Resolução nº 065*, de 28 de maio de 2018. Altera o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade/arquivos/resolucao-no-065-2018-altera-o-regimento-neabi.pdf/view>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

CONSUP. *Resolução nº 071*, de 31 de julho de 2017. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/ acessibilidade/arquivos/071-17-aprova-o-regimento-interno-neabi.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

COSTA, Esther Silva; FERREIRA, Gisele Martins dos Santos. MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: Reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica das mídias. *Revista Mídia e Cotidiano*, v. 1, n. 1, p. 138-154, 2013.

CUNHA, Luiz. Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

DAFLON, V.T.; JUNIOR, J.F.; CAMPOS, L.A. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pes-*

quisa, v.43, n.148, p.302-327, 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, Campinas, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010 “http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010” Acesso em: 15 de julho de 2019.

DOAK, C.C. DOAK, L. C. ROOT, J.H. *Teaching patients with low literacy skills*. 2 ed. Philadelphia: J.B. Lippincott,1996.

DUARTE, C. Piza. Princípio da isonomia e critérios para discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros(afrodescendentes)no ensino superior *In*: DUARTE, E.C.P; BERTULIO; D. L.: SILVA, P. V. B. da (Colab.). *Cotas Raciais no Ensino superior: Entre o Jurídico e o Político*. Curitiba: Juruá, 2012. Cap. 4. p. 75-121.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo*, Godard.São Paulo: Cosac Naify,2004. Tradução: Mateus Araujo Silva

ESPING-ANDERSEN, Gosta. *As três economias políticas do Welfare State*. Princeton: Princeton University Press, 1990. Tradução: Dinah da Abreu Azevedo.

FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. *Opinião Pública* n.21, p.238-267,2015.

FERES JR, João; CAMPOS, Luiz. A Evolução do Debate Sobre Ação Afirmativa no Brasil: prognósticos passados e diagnósticos presentes. ARTES, Amélia; UNBEHAUN, Sandra; SILVERIO, Valter. *Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez, p. 241-266, 2016.

FERES JR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto Campo. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise institucional. *GEMAA: Rio de Janeiro*, 2011.

FERES JÚNIOR, João. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. *Levantamento das políticas de ação afirmativas (GEMAA)*(Rio de Janeiro: IESP-UERJ) setembro, p. 1-34, 2013.

FIGUEIREDO, A. Para Além dos números: uma reflexão sobre a experiência de professores/as e alunos/as negros/as na pós-graduação. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter (Org.). *Ações Afirmativas no Brasil: Reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 7, p. 213-240.

FONAPRECE/ANDIFES.V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRECE/ANDIFES, 2018.

FONSECA, C.S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2v., 1961.

FONSECA, Dagoberto José. *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

FRASER, Nancy. Reconhecimento em ética? *Lua Nova*, São Paulo, 2007, 70: 101-138. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista” cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Tradução: Júlio Assis Simões.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO. A polissemia da categoria do trabalho e a batalha das ideias na sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 n. 40. jan/abr/2009.

FRIGOTTO. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADELHA, Severina. *Educação Profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular*. Fortaleza: IFCE, 2010.

GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa), 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato E.; LOBATO, Fatima(orgs.). *As ações afirmativas: políticas públicas contra a desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As cotas nas Universidades Públicas 20 anos depois. In: ARTES, Amelia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (Org.). *Ações Afirmativas no Brasil: Reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 3, p. 93-124.

HABERMAS, Jurgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Tradução: George Sperber e Paulo Astor Soethe.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Instituto Federal do Ceara (2014 – 2018). Fortaleza: IFCE, 2014. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Plano Estratégico para Permanência e Êxito do IFCE*. Coordenação Armênia Chaves Fernandes Vieira, Erica de Lima Gallendo, Hobson Almeida Cruz. Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proen/plano-de-permanencia-e-exito>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Anuário Estatístico 2018. Fortaleza: 2018. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Anuário Estatístico 2017. Fortaleza: 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Anuário Estatístico 2016*. Fortaleza: 2016.

Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Anuário Estatístico 2015*. Fortaleza: 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Anuário Estatístico 2014*. Fortaleza: 2014. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Anuário Estatístico 2012*. Fortaleza: 2012. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/anuario-estatistico>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2009.

JUCÁ, Sandro César Silveira; CÂNDIDO, Francineuma Guedes; SILVA, Solonildo Almeida da; ALVES, Francisco Régis Vieira. Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no Ifce. *Revista Thema*, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 115, 1 maio 2019. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/theta.16.2019.115-128.1170>.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida a dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Revista Educação e Sociedade: Campinas*, vol.28, n. 100, p.1153-1178, out.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de março de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio. *Educação e Sociedade*, v.32, p. 667-668, 2011.

LANDIM, Renata A.A. *A reformulação curricular do ensino médio*

em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação. 2009. Dissertação (Mestrado) - Program a de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia Científica: Métodos e técnicas de pesquisa* (Monografias, Dissertações, Teses e Livros). Aparecida: Ideias e Letras, 2008.

LEITE, Priscila Souza Chisté. *Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.* In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa v. 1. 2018. Artigos. Atas – Investigação Qualitativa em Educação. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

LIMA, A. P. M. Críticas as cotas raciais: uma análise da perspectiva “populista” presente no argumento dos intelectuais contrários a política. 2016. Tese de Doutorado. Tese de doutorado (não publicada). Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. *Educação & Tecnologia*, [S.l.], v. 10, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo do tempo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7.ed. São Paulo, Atlas, 2010.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989b.

MELLO, C. A. B. *Conteúdo Jurídico do Princípio da igualdade*. São Paulo: Malheiros, 1995.

MENEZES, P. L. A ação afirmativa (affirmative action) ao Direito norte-americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, método e*

criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Shirley; PRAXEDES, V. L.; BRITO, J. E. de. Afirmação na Pós-Graduação: Experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na pós-graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia et al (Org.). *Ações Afirmativas no Brasil: Experiências Bem Sucedidas de acesso na Pós-Graduação*. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 2, p. 61-88.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e Diversidade Cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educacional brasileiro*. Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, USP, 18, n.50, p. 209-224, 2004.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta antirracista: entre o reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS*. V.20.n.59. Out.2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

NUNES, Edson Oliveira. *Educação Superior no Brasil – estudos, debates e controvérsias*. São Paulo: Garamond, 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P; Krahe E. D.(Org.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX, EdiPucrs, vol.1, 2007.

PACHECO, Elizer (org). *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, Fundação Santillana, 2011. São Paulo, 2011. Editora Moderna.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos hu-

manos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.124, já./abr.2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos Humanos. In: DUARTE, E.C.P.; BERTULIO; D. L.: SILVA, P. V. B. da (Coord.). *Cotas Raciais no Ensino superior: Entre o Jurídico e o Político*. Curitiba: Juruá, 2012. Cap. 1. p. 27-56.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho.

RANGEL, Poliana Viana. *A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental*. 2011. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da Educação Profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do Ensino médio integrado*. Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, v. 30, n. 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Djamila. Cotas fizeram borbulhar demandas sufocadas dos negros e pobres. Folha de São Paulo> São Paulo, 2020. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2020/05/cotas-fizeram-borbulhar-demanda-sufocada-dos-negros-e-pobres.shtml>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Sales A. dos. “Ação afirmativa e mérito individual”. In: Negro e Educação. Rio de Janeiro: Anped; São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SANTOS, B. S. *A universidade no sec. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS JUNIOR, R. R. *Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)*. 2016. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SANTOS, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasil. Est. Ped.*, Brasília, v.93, n. 234 (número especial), p. 401-422, maio/ago. 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, Salomão Mufarej. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. *Educação superior no Brasil*, v. 10, p. 137-162, 2008.

SIDOU, Paulo Maria Othon. *Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará*. Fortaleza: Escola Técnica Federal do Ceará, 1979.

SILVA, Cidinha. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha (Org.). *Ações Afirmativas em educação: Experiências brasileiras*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003. p. 17-39.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Positivo Constitucional*. 41. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

SILVA, Lucília Carvalho da (org.). *Entrada dos trabalhadores nos IFs, Concepção(ões) e desafios: uma análise sobre a educação dos mais pobres*. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento, Rio de Janeiro, p. 239-248, 2014.

SILVA, Bruna Caroline Moreira. *Desconstruindo mitos: meritocracia e a Lei de Cotas*. 2017. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SILVERIO, Valter Roberto; MEDEIROS, Priscila Martins. Ação Afirmativa para negros e indígenas: um ensaio sobre a crise do discurso civilizacional e a reorientação nas políticas públicas de inclusão no Brasil. In: ARTES, Amélia et al (Org.). *Ações Afirmativas no Brasil: Reflexões e desafios para a pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 2, p. 61-92.

SORMAN, Guy. *O Estado Mínimo*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988. Tradução: Alexandre Damian Gusti.

SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. *Educação Profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SOUSA, Antônia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a Educação Profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In *Educação Profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: Edições UFC, p. 99-113, 2014.

SOUZA, Ingrid Daiane Silva do Nascimento. *Cotas raciais: viabilidade para o acesso à educação e os desafios para a permanência de discentes negros e pobres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante*. 2017. 95 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, A.C.de; BRANDALISE, M.A.T. Políticas de Cotas e democratização do acesso ao ensino superior. In: *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. 2011. Disponível em: [HTTPS://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/2587](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/2587). Acesso em: 29 de outubro de 2018.

STEWART JUNIOR, Donald. *O que é liberalismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. 2. ed. São Paulo: Saraiva 2003.

STORYBOARD. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia>.

org/w/index.php?title=Storyboard&oldid=58409992. Acesso em: 02 de junho de 2020.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 1998.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

YANNOULAS, S. C. Apresentação. *In*: YANNOULAS, S. C (COORD.) *Política Educacional e Pobreza: 2013^a*. P.11-25. Disponível em: [http://WWW.tedis.unb.br/images/pdfobeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro PDF](http://WWW.tedis.unb.br/images/pdfobeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro.pdf). Acesso em 16 de janeiro de 2019.

Abreviaturas

ABREVIDA	Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológico
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EDUCAAFRO	Educação de Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
IFS	Institutos Federais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Ministério Público
MRJ	Movimento de Reparações Já
MSN	Movimento Social Negro
NAPNE	Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira e Indígena
NCN	Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo

ONGS	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPE	Plano de Permanência e Êxito
PNAD	Contínua Pesquisa Anual por Amostra de Domicílio Contínua
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PUDS	Programa de Unidades Didáticas
REFEPT	Rede Federal de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UFC	Universidade Federal do Ceará
SETEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal



A PoD Editora garante, através do selo FSC de seus fornecedores, que a madeira extraída das árvores utilizadas na fabricação do papel usado neste livro é oriunda de florestas gerenciadas, observando-se rigorosos critérios sociais e ambientais e de sustentabilidade.

Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

212236-0844
www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

2021