

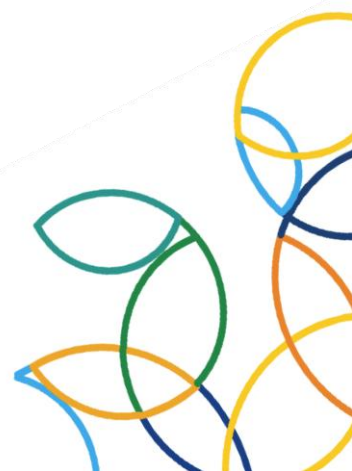


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**OS NEABIS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: CICLOS, LIMITES E ENRAIZAMENTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

NOVA IGUAÇU/RJ
2026





VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

OS NEABIS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: CICLOS, LIMITES E ENRAIZAMENTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador: Prof. Dr. Ahyas Siss.

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719n Souza, Valesca Rodrigues de, 1980-
Os NEABIs e a política de cotas para negros na
Educação Profissional Tecnológica: ciclos, limites e
enraizamentos no Instituto Federal do Norte de Minas
Gerais / Valesca Rodrigues de Souza. - Nova Iguaçu -
RJ, 2026.
241 f.

Orientador: Ahyas Siss. Tese (Doutorado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(PPGEduc/UFRRJ), 2026.

1. Ações afirmativas. 2. Lei de cotas. 3. Educação
profissional. 4. NEABI. I. Siss, Ahyas, 1953-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(PPGEduc/UFRRJ) III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

**O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study
was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA

**OS NEABIS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: CICLOS, LIMITES E ENRAIZAMENTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 03 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 677/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 9)

(Nº do Protocolo: **NÃO PROTOCOLADO**)

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 13:59)

AHYAS SISS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: ##055##2

(Assinado digitalmente em 09/02/2026 18:06)

AMAURI MENDES PEREIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: ###317##2

(Assinado digitalmente em 09/02/2026 12:24)

VALESCA RODRIGUES DE SOUZA
DISCENTE
Matrícula: 2021#####5

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 19:22)

DELTON APARECIDO FELIPE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.399-##

(Assinado digitalmente em 09/02/2026 10:40)

CARINA ELISABETH MACIEL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.241-##

(Assinado digitalmente em 06/02/2026 15:58)

LORENA FARIA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.586-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 9, ano: 2026, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: 06/02/2026 e o código de verificação: 7c556ef4

DEDICATÓRIA

*À menina Valesca que escrevia nas ruas
poeirentas de Montes Claros, provando a ela
— e a tantas outras — que nosso lugar é onde
ousamos sonhar.*

*À Josy (in memoriam), que primeiro acreditou
na minha escrita.*

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão vem do latim *gratitudo*, derivada de *gratus* (agradecido, agradável) e *gratia* (graça, bênção), e nos diz respeito ao reconhecimento de algo bom que se recebeu, uma dádiva ou favor. Escrevo inundada pela emoção e por essa gratidão que, como a luz, penetra as memórias ainda não iluminadas desse percurso, ressignificando-as. Cada vivência (perdas, conquistas, dores, vitórias, despedidas, encontros) desses quatro anos de doutorado me complementa enquanto ser. Que as palavras aqui escritas expressem a imensidão dessa gratidão e ultrapassem aqueles que citarei, chegando a *todas e todos* que, com mãos, pensamentos e orações, me auxiliaram nesse processo.

A *Deus*, pai e mãe divinos, que me presenteou com a vida e me ama incondicionalmente.

À *Ancestralidade*, que me segurou pela mão e regeu meus passos. Hoje, eu sei que nunca estive só.

Ao sagrado que me habita e me sustenta, permitindo que, mesmo nos dias de exaustão, eu tivesse (tenha) força para me reencontrar e me reconstruir (por infinitas vezes), seguindo meu caminho.

À *mainha*, *Eunice*, e à *Vó Rita (in memoriam)*, meus sustentáculos para os voos que ousei alçar. Embora não dominassem a gramática acadêmica, me ensinaram a linguagem da fé, da dignidade e da coragem. Estendo esse reconhecimento à minha irmã, *Carla*, e ao meu sobrinho, *Antônio*, pelo amor e confiança.

Ao meu pai, *Edilson (in memoriam)*, que me permitiu viver e seguir.

Ao meu esposo, *Helder*, pela presença, parceria e amor constantes. Nosso porto seguro.

Aos meus filhos, *Sofia e Heitor*, presentes de luz. Perdoem-me pelas ausências; eu estava realizando um sonho e lapidando o caminho. Sonhem, ousem e voem; amo-os incondicionalmente.

À *Maria Flávia*, em nome de quem alcanço todas as minhas amigas (em presença física ou espiritual, comigo e em mim), que não soltaram minha mão. Eu honro nossos encontros e partilhas.

Ao meu orientador, *Professor Dr. Ahyas Siss*, pela condução firme e competente, pelo respeito a minhas escrevivências. Sou imensamente grata pela confiança e pelo aprendizado.

Ao *Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)*, especialmente ao *Campus Montes Claros*, pela oportunidade de qualificação e pelo apoio institucional por meio do Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS).

Aos *Campi Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas*, que permitiram e auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Estendo o agradecimento aos *gestores do IFNMG e aos colegas, intelectuais orgânicos dos NEABIs*, que abriram suas portas e memórias para esta pesquisa. Vocês são a alma desta tese.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ)* e a todos os professores que contribuíram para minha formação.

Aos colegas do *Gpesurer — Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais* —, especialmente a *Flávio*, pelas angústias partilhadas e pela solidariedade.

À *banca de qualificação e de defesa*, pelas importantes contribuições a esta tese.

A todas as *mulheres negras* que, em diferentes espaços e tempos, lutaram para que eu pudesse hoje assinar este texto como Doutora. *Ubuntu — Eu sou porque nós somos. E porque nós somos, eu sou.*

*“Quanto mais vivo, mais aprendo com a sabedoria e
perspicácia do Movimento Negro ao nomear as formas
por meio dos quais a luta antirracista se dá”*
(Nilma Lino Gomes).

*“E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da
esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei
também que é possível intervir para melhorá-las”*
(Paulo Freire).

RESUMO

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **OS NEABIS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: CICLOS, LIMITES E ENRAIZAMENTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS**. 2026. 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2026.

A presente tese investiga a contribuição do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) para a política de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, com foco na população negra (pretos e pardos). Tendo como ponto de partida as escrevivências da pesquisadora, mulher negra e docente, o estudo busca responder se, e em que medida, o NEABI efetiva a Lei de Cotas, examinando os processos de implantação e implementação dessa política pública no IFNMG, no período de 2012 a 2025. Adota-se uma abordagem qualitativa, de inspiração fenomenológica, tendo como lócus a Reitoria e os *Campi* Araçuaí, Arinos, Salinas e Januária do IFNMG, e como sujeitos os gestores institucionais e representantes dos NEABIs. A coleta de dados abarca a análise documental, a aplicação de questionário aos membros dos NEABIs e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e representantes dos núcleos. A análise da política pública estrutura-se a partir da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball (Ball; Mainardes, 2011) e da análise dos processos de implantação e implementação da política pública conforme Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2021). Esse arcabouço analítico é tensionado e aprofundado pelas contribuições de Stuart Hall (1997, 2003, 2006), essenciais para a compreensão das práticas de resistência e das disputas culturais que atravessam o NEABI. Confirma-se que os NEABIs são determinantes para a implementação da Lei de Cotas no IFNMG, atuando desde a criação da normativa interna até as bancas de heteroidentificação, ainda que em condições de precarização e dependência do esforço pessoal de seus membros, majoritariamente mulheres negras. Embora funcionem como “quilombos acadêmicos” e produzam deslocamentos significativos, os núcleos enfrentam a falta de institucionalização plena e de recursos.

Palavras-chave: ações afirmativas, Lei de Cotas; educação profissional; NEABI.

RESUMEN

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **Los neabis y la política de cuotas para negros en la educación profesional tecnológica:** ciclos, límites y arraigos en el instituto federal del norte de minas gerais. 2026. 241 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2026.

La presente tesis investiga la contribución del Núcleo de Estudios, Investigación y Extensión Afrobrasileños e Indígenas (NEABI) del Instituto Federal del Norte de Minas Gerais (IFNMG) para la política de acción afirmativa preconizada por la Ley n.º 12.711/2012, conocida como Ley de Cuotas, actualizada por la Ley n.º 14.723/2023, con enfoque en la población negra (pretos y pardos). Teniendo como punto de partida las “escrevivências” de la investigadora, mujer negra y docente, el estudio busca responder si, y en qué medida, el NEABI hace efectiva la Ley de Cuotas, examinando los procesos de implantación e implementación de dicha política pública en el IFNMG, en el período de 2012 a 2025. Se adopta un enfoque cualitativo, de inspiración fenomenológica, teniendo como locus la Rectoría y los *Campus* Araçuaí, Arinos, Salinas y Januária del IFNMG, y como sujetos a gestores institucionales y representantes de los NEABIs. La recolección de datos abarca el análisis documental, la aplicación de cuestionarios a miembros de los NEABIs y la realización de entrevistas semiestructuradas con gestores y representantes de los núcleos. El análisis de la política pública se estructura a partir del enfoque del Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball (Ball; Mainardes, 2011) y por el análisis de los procesos de implantación e implementación de la política pública según Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2021). Este marco analítico es tensionado y profundizado por las contribuciones de Stuart Hall (1997, 2003, 2006), esencial para la comprensión de las prácticas de resistencia y de las disputas culturales que atraviesan al NEABI. Se confirma que los NEABIs son determinantes para la implementación de la Ley de Cuotas en el IFNMG, actuando desde la creación de la normativa interna hasta las comisiones de heteroidentificación, aunque en condiciones de precarización y dependencia del esfuerzo personal de sus miembros, mayoritariamente mujeres negras. Aunque funcionan como “quilombos académicos” y producen desplazamientos significativos, los núcleos enfrentan la falta de institucionalización plena y de recursos.

Palabras clave: Acciones afirmativas; Ley de Cuotas; Educación profesional; NEABI.

ABSTRACT

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **The NEABIs and the quota policy for Black people in technological professional education: cycles, limits, and embeddedness at the Federal Institute of Northern Minas Gerais.** 2026. 241 p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/RJ, 2026.

This thesis investigates the contribution of the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies, Research, and Extension (NEABI) of the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG) to the affirmative action policy advocated by Law No. 12.711/2012, known as the Law of Quotas, updated by Law No. 14.723/2023, focusing on the black population (pretos and pardos). Taking as a starting point the *escrevivências* of the researcher, a black woman and teacher, the study seeks to answer whether, and to what extent, the NEABI makes the Law of Quotas effective, examining the processes of implantation and implementation of this public policy at IFNMG from 2012 to 2025. A qualitative approach of phenomenological inspiration is adopted, having the Rectory and the Araçuaí, Arinos, Salinas, and Januária *Campuses* of IFNMG as the locus, and institutional managers and NEABI representatives as subjects. Data collection encompasses document analysis, the application of questionnaires to NEABI members, and semi-structured interviews with managers and nucleus representatives. The public policy analysis is structured primarily based on the Policy Cycle approach formulated by Stephen Ball (Ball; Mainardes, 2011) and the analysis of public policy implantation and implementation processes according to Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2021). This analytical framework is tensioned and deepened by the contributions of Stuart Hall (1997, 2003, 2006), essential for understanding the resistance practices and cultural disputes that traverse the NEABI. It is confirmed that the NEABIs are determinant for the implementation of the Law of Quotas at IFNMG, acting from the creation of internal regulations to the heteroidentification panels, albeit under conditions of precariousness and dependence on the personal effort of their members, mostly black women. Although they function as “academic quilombos” and produce significant displacements, the nuclei face a lack of full institutionalization and resources.

Keywords: affirmative actions; law of quotas; professional education; NEABI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área de abrangência do IFNMG	34
Figura 2 – Selo comemorativo de 115 anos da RFEPCT	65
Figura 3 – Adinkras	99
Figura 4 – Cartograma de cor ou raça predominante por municípios no Brasil	147
Figura 5 – Distribuição de vagas para o 1º processo seletivo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de 2013 do IFNMG - <i>Campus</i> Januária	154
Figura 6 – Estrutura do NEABI central do IFNMG em 2025	174
Figura 7 – Autodeclaração étnico-racial	186
Figura 8 – Disponibilização à comunidade escolar e/ou externa de alguma informação, via e-mail, redes sociais ou material físico, sobre a Lei de Cotas	201
Figura 9 – Importância da Lei de Cotas para as relações étnico-raciais no IFNMG	202
Figura 10 – Programa, projeto e/ou ação que vise, acolher, acompanhar e/ou auxiliar na permanência e na saída com sucesso dos cotistas por parte do NEABI	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama dos sujeitos da pesquisa	35
Tabela 2 – Produções acadêmicas do ProfEPT	119
Tabela 3 – Caracterização do procedimento: entrevistas semiestruturadas	132
Tabela 4 – Caracterização do procedimento: questionários	133
Tabela 5 – Caracterização do procedimento: observação participante	133
Tabela 6 – Autodeclaração por cor/raça negra x branca nas cidades com campus/unidade do IFNMG	146
Tabela 7 – Número de cursos, matrículas e reserva de vagas	149
Tabela 8 – Número de matrículas por ano e classificação racial - 2024	149
Tabela 9 – Evolução do perfil étnico-racial dos servidores do IFNMG (2012-2016-2024)	167
Tabela 10 – Faixa etária e gênero	186
Tabela 11 – Formação dos neabianos	187
Tabela 12 – Representatividade e tempo de participação no NEABI	189
Tabela 13 – Conhecimento sobre a Lei de Cotas	193
Tabela 14 – Conhecimento sobre a reserva de vagas nos processos seletivos	193
Tabela 15 – Formação ofertada	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atos normativos federais étnico-racialmente referenciados até 2016	82
Quadro 2 – Atos normativos federais étnico-racialmente referenciados de 2023 até dezembro de 2025	85
Quadro 3 – Comparativo entre a Lei de Cotas original e sua atualização	102
Quadro 4 – Implantação dos NEABIs e dos campi/unidades do IFNMG	166

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
APL – Arranjos Produtivos Locais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAJUÍ – Sistema Acadêmico-escolar do IFNMG
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETJanuária – Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNPIR – Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
CONNEABs – Consórcio Nacional de NEABs
COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadoras(es) Negras(os)
CPA – Comissão Própria de Avaliação
DAE – Diretoria de Assuntos Estudantis
DAEC – Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
DEM – Partido Democratas
DPU – Defensoria Pública da União
EAFSalinas - Escola Agrotécnica Federal de Salinas
EDUCAFRO – Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT – Educação profissional, Científica e Tecnológica
EPT – Educação Profissional Tecnológica
ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais
FNB – Frente Negra Brasileira
GEPEPU – Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Etnicidade e Políticas Públicas
GPESURER - Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Instituto Federal
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IPEAFRO – Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros da UFRRJ
MEC – Ministério da Educação
MES – Ministério da Educação e Saúde
MIR – Ministério da Igualdade Racial
MNU – Movimento Negro Unificado

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MSN – Movimentos Sociais Negros
MSU – Movimento dos Sem Universidade
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-brasileiros e Indígenas
OHCALI – Observatório de Histórias, Culturas, Artes e Literaturas Indígenas
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAA – Observatório das Políticas de Ações Afirmativas
OPAAS – Observatório das Políticas de Ações Afirmativas do Sudeste Brasileiro
PAA – Política de Ação Afirmativa
PAAs – Políticas de Ações Afirmativas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PL – Projeto de Lei
PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEERQ – Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola
PNEPT – Plano Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos
ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVNC – Pré-vestibular para Negros e Carentes
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria de Política e Promoção da Igualdade Racial
SIORG – Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal, usado em fluxogramas institucionais
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN – Teatro Experimental do Negro
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
 CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RACISMO E DESIGUALDADE SOB O VÉU DA COLONIZAÇÃO	37
<i>1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ABORDAGEM CONCEITUAL</i>	<i>37</i>
<i>1.2 A MATRIZ COLONIAL E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3 A ARQUITETURA DA EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO PÓS-MONARQUIA: ESCOLA PARA QUEM?</i>	<i>47</i>
<i>1.3.1 Quando a dualidade exclui: alicerces, contextos e conjunturas da EPT no Brasil</i>	<i>52</i>
<i>1.4 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: CONSTITUCIONALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL</i>	<i>64</i>
 CAPÍTULO II – DAS INSURGÊNCIAS E CONQUISTAS: OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	68
<i>2.1 POR SOB O CHÃO QUE LUTAMOS: BRANQUITUDE, RACISMO ESTRUTURAL E MITO DA DEMOCRACIA RACIAL</i>	<i>68</i>
<i>2.2 INSURGÊNCIA E PLANTIO: A TRAJETÓRIA DE LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS.....</i>	<i>71</i>
<i>2.2.1 Sobre conquistas, colheitas e o seguir da luta dos Movimentos Sociais Negros.....</i>	<i>77</i>
 CAPÍTULO III. A CONQUISTA DAS COTAS E O AQUILOMBAMENTO INSTITUCIONAL: LUTA, COMUNHÃO E PRÁXIS DOS NEABIS	88
<i>3.1 O CAMINHO ATÉ A LEI Nº 12.711/2012: DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS À CONSTITUCIONALIDADE</i>	<i>90</i>
<i>3.2 A ATUALIZAÇÃO DA LEI DE COTAS E SEUS NOVOS CONTORNOS.....</i>	<i>100</i>
<i>3.3 AFROCONVENIÊNCIA E O CARÁTER DIDÁTICO DAS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO</i>	<i>104</i>
<i>3.4 NEAB/NEABI E GRUPOS CORRELATOS: AQUILOMBAMENTOS E REEXISTÊNCIAS</i>	<i>110</i>
 CAPÍTULO IV – O NEABI E A LEI DE COTAS NO IFNMG: CICLOS, DISPUTAS E RESILIÊNCIA.....	123
<i>4.1 PERCURSO METODOLÓGICO E O DESENHO FINAL DA PESQUISA</i>	<i>124</i>
<i>4.1.1 Universo, sujeitos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa</i>	<i>127</i>
<i>4.1.2 O ciclo de políticas e o percurso analítico da tese.....</i>	<i>138</i>
<i>4.1.3 Negro como categoria política na análise da Lei de Cotas no IFNMG.....</i>	<i>141</i>
<i>4.2 A LEI DE COTAS E O NEABI NO IFNMG: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO</i>	<i>143</i>

4.2.1 Fase 1 – Entre a norma e a resistência: a implantação da Lei de Cotas e do NEABI no IFNMG (2012–2017).....	153
4.2.2 O corpo que habita a norma: perfil, trajetórias e a materialidade dos NEABIs na implementação em disputa (2018-2025)	169
4.2.2.1 Quem faz a luta: perfil, silêncio e esgotamento.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
APÊNDICES	234

1 INTRODUÇÃO

O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento. Em tempos outros, havia sonhado tanto! Quando mais nova, sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir à beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o próprio nome: Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio!

Conceição Evaristo.

Ponciá, personagem negra¹ protagonista da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, reacende em mim lembranças da infância, quando na rua de terra de um bairro simples da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, desenhava com os dedos ou com gravetos meu nome. Não era uma escrita qualquer, eram desenhos de um “V” altivo, crescente. Relembrar essa escrita repetida se funde às memórias de uma menina negra, pobre, filha de “mãe solteira”, nascida numa cidade do interior nos anos 1980, que encontrou nas letras e nos livros um refúgio para as dificuldades encontradas em seu caminhar.

Ao me apresentar como negra, compreendo se tratar de um posicionamento político que me torna pertencente a um grupo e aos constructos sociais, culturais e políticos que o definem na sociedade brasileira (Oliveira, 2004). Diante disso, evidencio o racismo² multifacetado a me acompanhar por onde quer que eu ande; foi compreendendo a necessidade de resistir que vi na educação o refúgio e a oportunidade para ascender socialmente. Nessa perspectiva, cursei o ensino médio integrado a um curso técnico na área de informática, durante o qual estagiei e, ao término dele, consegui meu primeiro contrato formal de emprego. Em sequência, cursei: de 2000 a 2004, a Licenciatura em Letras/Espanhol, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); de 2005 a 2006, a Pós-graduação *lato sensu* em Literatura Luso-brasileira (Unimontes); e de 2008 a 2010, o Mestrado em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação (Universidade de Brasília – UnB).

Durante toda a minha trajetória educacional, apenas a disciplina Seminário de Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, cursada na pós-graduação *lato sensu*, proporcionou contato significativo com os saberes ancestrais e com as relações étnico-raciais,

¹ O termo “negro”, neste trabalho, refere-se aos autodeclarados pretos e pardos, de acordo com as orientações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Lei nº 12.228/2010, art. 1º, inciso IV, que institui o Estatuto da igualdade racial e trata da população negra. Esta categoria será discutida no decorrer desta tese.

² Aqui, o termo “racismo” ampara-se na Lei nº 7.716/1989, que define os crimes de preconceito de raça e cor. Bem como na definição apresentada no Estatuto da Igualdade Racial (ver “discriminação racial e/ou étnica-racial” na Lei nº 12.228/2010). Friso que, conforme vários pesquisadores, a raça é um constructo social (Siss, 2001; González, 1983; Cardoso, 2020). Lélia González (1983, p. 294) pontua que os sintomas do racismo caracterizam a “neurose cultural brasileira”.

evidenciando a lacuna formativa em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) que busco enfrentar em minha atuação docente.

Ao ingressar no serviço público, em 2006, como professora na antiga Escola Agrotécnica Federal de Salinas-MG (EAFSalinas), atual Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Salinas, já tinha como objetivo oferecer aos meus alunos o acesso a ERER que não tive, pois ali, como em todos os lugares por onde caminhei, um silêncio ensurdecedor de mesa bem posta e lugares definidos era cultuado nas relações sociais, nos tratamentos recebidos, nos planos de ensino, nas ações e no comodismo; era sempre um sentido de mão dupla pelas velas de um racismo não-dito e que, ao mesmo tempo, alicerçava tudo.

O exercício dessa docência, que considero militante devido aos embates e lutas do caminho, esteve amparado pela Lei nº 10.639/2003³ e pelas orientações dos Movimentos Sociais Negros (MSN)⁴ sobre a ERER; com essa base, desenvolvi na EAFSalinas meu primeiro projeto, *Africanidades: remexendo as raízes, resgatando as memórias*.... Em 2006, ainda não havia uma definição e/ou distinção na instituição entre projeto de ensino ou de extensão; no entanto, observo que o projeto iniciou com vieses de um projeto de ensino e foi readequado com características de um projeto de extensão, pois envolvia outras disciplinas, tanto das áreas propedêuticas como técnicas, para a produção de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, que foram socializados inicialmente para o público interno por meio de apresentações orais e exposições nos murais e, posteriormente, para o público interno e externo, proveniente das escolas públicas da cidade. Este projeto foi ampliado em 2008, para incluir a história e a cultura indígena, tornando-se o projeto *Diversidade étnica: remexendo as raízes, resgatando as memórias*.... e sua culminância se deu com a realização, em 2009, da *1ª Mostra da Cultura Afro-brasileira e Indígena*⁵ do IFNMG – *Campus* Salinas, que contou com a participação de estudantes de várias escolas públicas do município de Salinas-MG; considero-o como uma

³ Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em estabelecimentos de ensino públicos e privados. Posteriormente, foi sancionada a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou o ensino da história e da cultura indígena.

⁴ Nesta tese, opta-se pela nomenclatura Movimentos Sociais Negros (MSN) para designar o conjunto amplo e diverso de coletivos, organizações e frentes de luta da comunidade negra brasileira. A escolha pelo plural busca reconhecer a multiplicidade de estratégias, pautas e correntes ideológicas que caracterizam essa trajetória histórica, evitando uma noção monolítica. Autores aqui citados podem utilizar a expressão "Movimento Negro" (MN) para se referir a fases específicas ou a uma concepção mais unificada do movimento, sendo sua terminologia respeitada nas citações diretas. Para aprofundamento, ver os estudos de Ahyas Siss (2001, 2003), Amauri Mendes Pereira (2003, 2020), Nilma Lino Gomes (2017) e Petrônio Domingues (2005). Ressalta-se que o uso pontual da expressão no singular — "Movimento Negro" — ao longo do texto não constitui oscilação ou erro de padronização, mas obedece ao rigor acadêmico de preservar a terminologia original utilizada pelos autores consultados (em citações diretas ou indiretas) e de respeitar suas construções teóricas específicas.

⁵ Os termos afro-brasileiro ou afro-brasileira, utilizados nesta pesquisa referem-se ao segmento populacional da sociedade brasileira que descende de africanos.

semente plantada para a EREER, que germinou e se fez uma singela planta em constante crescimento, com outras formas e direções.

Conforme a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a EAFSalinas uniu-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFETJanuária), formando o IFNMG, sendo constituída, em março de 2009, a Reitoria do IFNMG na cidade de Montes Claros-MG, minha cidade natal. De 2009 a 2013, atuei na Pró-Reitoria de Ensino e em outros setores da Reitoria do IFNMG; nesse ínterim, finalizei meu mestrado em Educação na UnB, com um estudo sobre Autoavaliação Institucional, impulsionada pelos trabalhos que desenvolvi na presidência da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da EAFSalinas.

Além da experiência na gestão do ensino institucional como Assessora de Ensino (2009 a 2013), participei ativamente da implantação e da formalização legal do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do IFNMG (NEABI⁶/IFNMG). Essa atuação foi fundamental para o aprofundamento do meu letramento racial⁷, ampliando minha compreensão sobre as questões étnico-raciais e fortalecendo meu compromisso com a promoção de uma educação antirracista.

Em 2011 me tornei mãe de Sofia. Essa vivência atravessou tudo e me transformou em um grau que não sou capaz de dimensionar; é um amor que me melhora todo dia e que se intensificou em 2018 com a chegada de Heitor. Não consigo separar a mulher negra e docente da mulher mãe, elas sou eu; se entrelaçam, se complementam, dialogam e, por vezes, se chocam, mas me forjam enquanto ser que caminha aprendendo pela vida.

Em 2013 solicitei minha remoção para o IFNMG – *Campus* Montes Claros, onde pude retornar para a sala de aula e desenvolver algumas atividades acadêmicas que abarcavam a EREER, como: de 2017 a 2021 – presidente do NEABI do IFNMG – *Campus* Montes Claros; 2013 a 2021 – coordenadora do projeto de extensão *Diversidade étnica: remexendo as raízes, resgatando as memórias...* no IFNMG – *Campus* Montes Claros; em 2016 – participação na primeira banca de heteroidentificação para seleção de concurso público do IFNMG; em

⁶ O termo NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) foi comumente utilizado nas universidades; no entanto, foram surgindo grupos correlatos com outras nomenclaturas e também em outras instituições. Passou a ser utilizado, por muitas instituições, o NEABI, com a inserção da questão indígena, como no caso do IFNMG.

⁷ Muitos pesquisadores têm pensado o letramento racial, cuja base está na compreensão das relações de poder que circundam a categoria raça e seus entrelaçamentos na sociedade, o que será melhor discutido no decorrer da tese e como parte da sua tecitura. Contudo, destaco o pensamento de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), quando frisa que o letramento racial crítico nos possibilita esmiuçar nossa própria compreensão sobre como raça e racismo são tratados em nosso cotidiano e como impactam nossas identidades sociais.

2018/2019 – coordenadora do projeto de extensão *Ifcontações: do imaginário para a vida*; de 2018 a 2021 – coordenadora do Grupo de pesquisa em educação, cultura, etnicidade e políticas públicas (GEPEPU); em 2020/2021 representante do IFNMG no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) do município de Montes Claros – MG; em 2021 – presidente das bancas de heteroidentificação do IFNMG – *Campus* Montes Claros.

O processo de implantação da EREER em uma instituição pública voltada para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) aliado à coordenação do NEABI/IFNMG – *Campus* Montes Claros, iniciada em 2013, nas primeiras discussões para implantação dos NEABIs, até 2021, quando do afastamento de minhas atividades para cursar o doutorado, contribuiu para minha formação como pesquisadora da pauta étnico-racial e das ações afirmativas⁸.

Para aprofundar meus conhecimentos, busquei programas de doutorado que abarcassem a temática e, em 2021, encontrei o Programa de Doutorado em Educação, contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cuja linha de pesquisa Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro-Diaspóricos, caminhava de encontro ao encontro dos meus propósitos. Ao analisar a lista de orientadores, reconheci dois nomes que indiquei, professor Dr. Ahyas Siss e professor Dr. Amauri Mendes Pereira, pesquisadores que já conhecia por meio da leitura de artigos, eventos e entrevistas sobre racismo, movimento negro e ações afirmativas.

A aprovação no processo de seleção do PPGEduc da UFRRJ trouxe a satisfação de um sonho alcançado e a possibilidade de caminhar com pessoas que partilham as vivências de ser negro no Brasil e lutam cotidianamente pela educação antirracista. Após presidir várias comissões de heteroidentificação⁹, pela primeira vez, pude sentir a força de ser uma cotista e acessar direitos reservados à população negra.

Meu lugar de fala¹⁰ como mulher negra, e minha experiência como docente e extensionista atuante na pauta étnico-racial na EPCT, somadas à organização do NEABI

⁸ Nesta investigação, utilizarei a expressão “política de ação afirmativa” (PAA), no singular, para me referir especificamente ao recorte da pesquisa que versa sobre a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012, no que diz respeito a pretos e pardos (negros). A expressão “ações afirmativas” será utilizada quando a tratativa envolver duas ou mais políticas públicas prescritas por distintas legislações, tais como as Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012.

⁹ As comissões de heteroidentificação, já adotadas por algumas instituições de ensino, mesmo antes da promulgação da “Lei de Cotas”, foram instituídas legalmente em 1º de agosto de 2016, a partir da publicação da Orientação Normativa nº 3, que institui as comissões de aferição das autodeclarações étnico-raciais.

¹⁰ Para Djamila Ribeiro (2017), “lugar de fala” se refere à compreensão de que todas as pessoas estão inscritas em determinados contextos discursivos, envoltos em conceitos de poder e controle que estruturam o imaginário social; portanto, cada pessoa pode se expressar sobre qualquer tema, considerando seu lugar nessa estrutura. Com todas as considerações metodológicas que o contexto acadêmico me exige, na construção desta tese, ocupo meu lugar

institucional e à presidência de bancas de heteroidentificação, bem como à construção de toda a regulamentação desses processos no âmbito do IFNMG, mostraram-me um racismo profundo e enraizado institucionalmente, que sempre se revela, quer nos apontamentos de como “as bancas de heteroidentificação estão atravancando as etapas do processo seletivo”. Quer, ainda, nas tentativas constantes de questionar o que está posto na legislação que ampara a reserva de vagas. É sobre essa dinâmica que, academicamente, me propus a debruçar.

O título desta pesquisa, *Os NEABIS e a política de cotas para negros na educação profissional tecnológica: ciclos, limites e enraizamentos no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*, sintetiza a trajetória analítica do estudo. Nesse contexto, os ciclos remetem à abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, compreendendo a política de ação afirmativa e a atuação do NEABI não como atos lineares, mas como processos contínuos de disputas, traduções e recontextualizações que ocorrem desde o texto da lei até a prática cotidiana institucional. Os limites referem-se às barreiras estruturais, institucionais e culturais — incluindo a precarização e o racismo institucional — que dificultam a plena efetivação da *Lei de Cotas*¹¹. E das ações do NEABI no IFNMG. Já os enraizamentos, em diálogo com o pensamento de Nilma Lino Gomes, representam a consolidação dessas políticas para além do aspecto burocrático de sua implantação. Compreendem a forma como a pauta racial se entranha na cultura da instituição, provocando mudanças nas práticas, tensionando a branquitude e criando espaços de resistência sustentados pela atuação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Importa ressaltar que a Lei nº 12.711/2012 (atualizada pela Lei nº 14.723/2023) estabelece e assegura a reserva de vagas também para estudantes indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, dimensões fundamentais e inegociáveis do direito à educação. O recorte analítico desta tese, contudo, debruça-se especificamente sobre a implementação das cotas para a população negra (pretos e pardos). Essa escolha metodológica não minimiza a importância das demais subcotas, mas se justifica pela necessidade de aprofundamento investigativo sobre as dinâmicas e tensões específicas que envolvem o processo de heteroidentificação e o racismo institucional direcionado à negritude no espaço acadêmico. Ademais, essa delimitação ancora-se na própria dimensão epistemológica do estudo,

de fala enquanto mulher negra, oriunda de uma classe desfavorecida socialmente na sociedade brasileira e docente; não há como assumir este lugar e tratar de neutralidade científica, meus caminhos me forjaram enquanto ser social e minhas vivências estão inscritas, cientificamente, nesta investigação.

¹¹ Nesta tese, utilizaremos a expressão “Lei de Cotas” (com ou sem aspas) para nos referirmos à Lei nº 12.711/2012, em consonância com a nomenclatura consagrada pelos movimentos sociais e pela literatura da área, embora reconheçamos que o termo técnico jurídico seja “reserva de vagas”.

estruturado a partir das escrevivências e do lugar de enunciação da pesquisadora enquanto mulher negra atuante na Educação Profissional Tecnológica.

O percurso de desenvolvimento desta pesquisa, para além dos ganhos acadêmicos e profissionais, permitiu minha evolução enquanto mulher negra, reconhecedora das minhas potências a partir de vivências únicas em todas as direções das relações étnico-raciais. A menina escritora das ruas poeirentas já consegue abraçar a mulher mãe, professora, extensionista e pesquisadora, que se tornou, orgulhosa do seu caminhar e esperançosa do porvir.

Ao revisitar minhas memórias e trajetórias, reafirmo que este trabalho nasce do entrelaçamento entre minhas escrevivências¹² e meu compromisso coletivo. Minha história, marcada por desafios e resistências, não é apenas ponto de partida, mas elemento constitutivo da perspectiva crítica e antirracista que sustenta esta tese.

É a partir desse lugar de enunciação e da vivência institucional que se delinea o problema central a que esta investigação buscou dar respostas, o qual pode ser expresso da seguinte forma: o NEABI do IFNMG contribui efetivamente para a política pública preconizada pela Lei nº 12.711/2012¹³, no que diz respeito a pretos e pardos (negros), nessa instituição?

As seguintes questões de estudo buscaram responder ao problema proposto:

- a) Como se deu a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, no IFNMG?
- b) Quais instrumentos e/ou ações fomentaram/fomentam a implementação da “Lei de Cotas” no âmbito do IFNMG?
- c) A atuação do NEABI incidiu e/ou incide sobre o processo de implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG?
- d) Como o NEABI e/ou o IFNMG atuam em relação ao acolhimento, à permanência e à saída com sucesso dos cotistas?

A partir desse problema e das questões de estudo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição do NEABI do IFNMG para a implementação da Lei nº 12.711/2012, no que diz respeito a pretos e pardos (negros), considerando limites, desafios e deslocamentos no

¹² Trata-se de termo cunhado por Conceição Evaristo, que se refere a um jogo de palavras entre escrever e viver, “escrever-se vendo e escrever vendo-se” (Evaristo, 2019).

¹³ Esta Lei trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, sendo conhecida como “Lei de Cotas”, e foi modificada pelas Lei nº 13.409/2016 e Lei nº 14.723/2023. Esta última, além de estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, acrescenta ao programa especial de acesso os estudantes quilombolas. Convém frisar que se trata de uma legislação de reserva de vagas com recorte racial, pois as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas) são subdivididas socialmente para estudantes de escolas públicas. Como esta tese tem como foco a questão racial, tomaremos a legislação primeira, Lei nº 12.711/2012, como fonte da pesquisa e referência.

período de 2012 a 2025. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) reconstruir o processo de implantação e implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG; (b) identificar instrumentos, ações e atores institucionais que fomentaram a política; (c) analisar a atuação do NEABI nesse processo; e (d) caracterizar ações de acolhimento, permanência e êxito dos cotistas no âmbito institucional.

A importância de se produzir conhecimentos em relação à política pública de ação afirmativa (PAA), aqui especificamente à “Lei de Cotas” étnico-racialmente referenciada para pessoas negras, remete à necessidade de se identificar, analisar e caracterizar a situação atual dos processos em análise ou, ainda, a como a implementação¹⁴ dessa política pode ser otimizada nas instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Na perspectiva social, diz respeito à otimização da presença dos destinatários dessa política no IFNMG. Já na perspectiva acadêmica, este estudo pretende oferecer subsídios para a otimização da gestão dessa política pública de ação afirmativa.

Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), seguindo o voto do relator Ricardo Lewandowski, declarou constitucional a política de cotas raciais na Universidade de Brasília, rejeitando a ação movida pelo partido Democratas (DEM), por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, que foi ajuizada em 2009. Essa decisão histórica reforçou a legitimidade das ações afirmativas e contribuiu para a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes negros e de escolas públicas em instituições federais de ensino, consolidando uma conquista resultante da luta dos movimentos sociais negros e de intelectuais comprometidos com a equidade racial na educação brasileira (Gomes, N. L., 2017a, 2021).

Como forma de agradecer e honrar as mulheres e homens que lutaram pela “Lei de Cotas” no Brasil, destaco, a título de exemplificação e sem desmerecer nomes exponenciais desta luta, o Deputado Federal Abdias do Nascimento e o Prof. Dr. Ahyas Siss, orientador da tese que aqui apresento.

Abdias do Nascimento, falecido em 2011, foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário e político; além da fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, e de uma longa lista de ações como ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, destaca-se a apresentação do primeiro Projeto de Lei (PL 1.332),

¹⁴ Neste estudo, tomamos como base de interpretação o conceito de "implementação" de Nilma Lino Gomes (2012), visando compreender e interpretar o percurso e os vieses da implementação da "Lei de Cotas" no IFNMG, a partir da atuação do NEABI. Para Gomes, N. L. (2012), a "implantação" geralmente refere-se à fase inicial de uma nova política, o início do debate e da regulamentação de um campo não estabelecido, enquanto a "implementação" alcança o processo da prática, com consolidação, internalização e "enraizamento" da política.

em 1983, sobre políticas afirmativas para negros, firmando, no cenário político, a discussão sobre o racismo e as desigualdades na sociedade brasileira.

Já o Prof. Dr. Ahyas Siss apresentou, em 2001, à academia da Universidade Federal Fluminense (UFF) a tese *Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas*, com importante discussão estabelecida entre educação, políticas públicas e desigualdades raciais brasileiras, em contraponto à conquista dos direitos da cidadania plena dos afro-brasileiros, defendendo a implementação de políticas de ações afirmativas direcionadas à população negra. Este pesquisador já orientou mais de 20 dissertações e teses com pesquisas relacionadas às ações afirmativas e relações étnico-raciais, é líder do Gpesurer — Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais, membro e fundador do LEAFRO — (NEAB) da UFRRJ e coordenador do OPAAS — Observatório de Políticas de Ações Afirmativas do Sudeste Brasileiro.

Como Siss (2001), diversos pesquisadores e pesquisadoras se debruçaram sobre os processos de implantação e implementação da reserva de vagas, especialmente no contexto das Universidades Federais. Dentre esses, os pesquisadores João Feres Júnior (UERJ), Verônica Toste Daflon (UFF) e Luiz Augusto Campos (UERJ), em 2013, ponderaram que, quase dez anos após a implantação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras, ainda não havia um balanço sistemático das medidas, bem como alertavam sobre a existência de poucos estudos sobre ações afirmativas na Educação Profissional.

O mesmo foi observado por Anne Ferreira e Wilma de Nazaré Baía Coelho no artigo *Política de ação afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013)*, publicado em 2019, quando pontuaram que, enquanto as universidades federais e estaduais já tinham experiência com reservas de vagas e alguns estudos analisando tais processos, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) adotou o sistema de cotas raciais somente após a promulgação da Lei nº 12.711/2012, o que demanda estudos em torno dessa modalidade de ação afirmativa nos Institutos Federais.

Na tese *As disputas no processo de implementação da política de cotas para estudantes negras e negros no ensino médio integrado dos Institutos Federais: estudo de caso nos Campi canoas e restinga do IFRS* (2024), o pesquisador Paulo Roberto Faber Tavares Junior também aponta um baixo número de estudos sobre as PAAs no âmbito das instituições de EPCT e afirma que esses estudos são fundamentais nesse contexto. Tavares Junior (2024, p.140) conclui, em sua pesquisa, da questão que o foco das análises perpassa “a existência ou não de políticas de

permanência e da relação com o desempenho ou trajetória dos estudantes, cotistas e não cotistas, geralmente chegando à conclusão de que essas políticas, de permanência, são inexistentes, ineficazes ou inadequadas”.

Tais constatações evidenciam a importância de estudos no âmbito da RFEPCT que esmiúcem os processos de implantação e de implementação da reserva de vagas de ponta a ponta, especialmente quando se observa que dificuldades que se pronunciavam antes da implantação da Lei de Cotas parecem seguir como uma constante, ainda que com novas “roupagens”, no processo de implementação da reserva de vagas. Há unanimidade entre os estudiosos sobre a imprescindível análise da política pública, bem como do acompanhamento do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes cotistas, o que coaduna com a pesquisa de doutorado que ora apresento, cujo foco investigativo está na atuação do NEABI para a implementação da Lei de Cotas, no âmbito do IFNMG.

A pesquisa bibliográfica sobre as relações étnico-raciais e as políticas de ação afirmativa acompanhou-me durante todo o curso e, especificamente, para a construção do meu referencial teórico; no entanto, com o intuito de reconhecer, no cenário acadêmico nacional, estudos que enfatizassem a temática desta tese, realizei, em abril de 2024, uma pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para os seguintes termos: “NEABI”, “Lei de Cotas”, “ações afirmativas” e “12.711”, no contexto da EPCT.

Na Plataforma Sucupira, da CAPES, para o termo “NEABI”, no período de 2009 a 2025, foram identificadas 55 produções acadêmicas, sendo 6 teses de doutorado e 49 dissertações de mestrado; dessas apenas 2 teses e 14 dissertações tiveram como locus de discussão o contexto da EPCT. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para o mesmo período, foram encontradas 8 Teses e 45 dissertações sobre o termo “NEABI”, dessas, apenas 01 tese e 8 dissertações tiveram como locus de discussão o contexto da EPCT. Este levantamento não somente corrobora os pesquisadores supracitados, quando averiguaram um baixo índice de estudos sobre PAAs no contexto da EPCT, mas também evidencia a inexistência de estudos que vinculem a atuação do NEABI à Lei de Cotas, firmando a importância do estudo aqui apresentado.

Dentre as produções apontadas no levantamento, além da tese de Tavares Junior (2024) já citada, destaco a tese de doutorado intitulada *Um estudo sobre a Política de Ação Afirmativa: a implementação da Lei n.º 12.711/2012 nos IFETs (2014-2019)*, defendida no ano de 2020 por Anne Ferreira, na Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo trouxe um olhar fundamental para compreendermos a PAA para a reserva de vagas, na modalidade das cotas raciais, no

âmbito de doze Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); analisando esse contexto sob a ótica de Bourdieu (1996), a autora aponta como os agentes que elaboram os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) influenciam a implementação da Lei de Cotas.

Ferreira (2020) identificou, na incorporação dos preceitos da Lei nº 12.711/2012 aos PDIs, uma predominância, quando o texto se reporta à PAA implementada no campo educacional, dos critérios social e econômico, e acenou para a necessidade da promoção de discussões que englobem o combate ao preconceito e à discriminação no campo educacional, bem como da própria política direcionada à população negra no âmbito das instituições vinculadas à RFEPCT. Ainda, evidenciou que são tímidos os índices de estudos sobre PAA nesse contexto.

É interessante pontuar que, em 2009, Iraneide Soares da Silva, em sua dissertação *Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica*, já apontava a falta de estudos sobre as ações afirmativas no âmbito das instituições de EPCT, mas também denunciava o caráter excludente no modo de ingresso de alunos negros nos CEFETs. Quinze anos depois, em 2024, o pesquisador Edilson de Oliveira Magalhães defendeu a dissertação *Garantia do Direito à Educação: a Lei de Cotas e a persistência da desclassificação no IFNMG/Campus Januária*, na qual identificou as principais dificuldades enfrentadas pelos candidatos em todo o processo de ingresso em uma Instituição de EPCT, destacando a comunicação e os suportes ineficientes ao candidato, bem como uma dinâmica de inscrição e comprovação documental complexa e multifatorial, além de seletiva, já que parte significativa dos fatores que levam à desclassificação está diretamente relacionada às condições socioeconômicas dos estudantes cotistas.

Ainda que com uma diferença considerável de tempo entre as publicações Silva, I. S. (2009) e Magalhães (2024) apresentaram estudos que permitem a compreensão da PAA de reserva de vagas para negros em instituições que compõem a RFEPCT em um ponto fundamental, o ingresso, comprovando a importância do acompanhamento da política pública em todas as suas etapas e instâncias de implantação e implementação.

A RFEPCT é composta¹⁵ por 64 instituições, sendo 38 Institutos Federais (IF's), 2 CEFET's, 22 escolas técnicas vinculadas a universidades, 1 universidade tecnológica (UTFPR) e o Colégio Pedro II. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, um observatório de dados e informações da RFEPCT, em 2024, a rede ofertou 253.878 vagas, sendo 130.115 vagas para a ampla concorrência e 123.763 vagas para as cotas. Espalhadas em 27 unidades federativas do

¹⁵Dados coletados em maio de 2025. Disponível em: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) — Ministério do Planejamento e Orçamento.

Brasil e com matrículas divididas em 659 estruturas, essas instituições levam não somente educação aos rincões deste país, mas, como firmam Caetana Juracy Rezende Silva e Eliezer Pacheco (2022, p.09), “[...] espera-se que essas instituições tenham um olhar atento, estabelecendo um vínculo dialógico e ativo no que diz respeito às realidades de exclusão¹⁶ e demais problemas sociais dos territórios em que se encontram”.

Tanto os Institutos Federais (Lei nº11.892/2008) quanto os NEABI (orientações via ofício encaminhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) são políticas públicas do Governo Lula (2003–2010), assim o estudo aqui proposto, em realidade, abarca três políticas públicas que se entrelaçam e somam suas missões e diretrizes: Institutos Federais/NEABI/Lei de Cotas.

Em 2021, Feres Junior *et al.* publicaram o artigo *Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013–2019)*, em um momento em que não se tinha certeza de que a Lei nº 12.711/2012, ao completar 10 anos de implementação, seria rediscutida conforme consta em seu texto. Os pesquisadores fizeram a análise a partir de uma perspectiva histórica de 2013 a 2019 e, dentre as conclusões, destacaram que há dois aspectos nos debates sobre políticas públicas, os normativos (ou morais) e os empíricos; enquanto no debate normativo discute-se se é justo adotar determinada política, no debate empírico busca-se determinar os fatos que afetam tal política, analisando o processo de implementação desde antes de sua aplicação até os efeitos que ela gera depois. Ademais, mostraram que, apesar dos enormes retrocessos ocorridos, no Governo Bolsonaro (2019–2022), para as PAAs, essas têm resistido, em seus diferentes arranjos, como ferramentas de inclusão social, resultado tanto da solidez institucional dos sistemas públicos de educação superior no Brasil, quanto da mobilização da sociedade civil organizada e da cultura universitária, transformada com o próprio processo da reserva de vagas.

Nessa direção, a análise da implementação da política pública estrutura-se, primordialmente, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball (Ball; Mainardes, 2011), conforme a tradução e sistematização proposta para o contexto brasileiro por Mainardes (2006). Esse arcabouço analítico é tensionado e aprofundado pelas contribuições de Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2021) e Stuart Hall (1997, 2003, 2006), essenciais para a compreensão das práticas de resistência, das identidades e das disputas culturais que atravessam

¹⁶O termo “exclusão” neste trabalho é compreendido na perspectiva social, ao que corroboro a visão de Siss (1994, p. 56) de que a exclusão se trata do “alijamento total ou parcial dos não-brancos do processo de realização sócioeconômica”; assim como a base dessa exclusão está na estratificação ou classificação que reproduz as desigualdades sociais entre brasileiros brancos e não-brancos, conforme Hasenbalg (1979).

o NEABI. Simultaneamente, a postura investigativa, pautada na escuta sensível e no compromisso com a transformação social, alicerça-se na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), orientando nossa conduta ética na investigação.

Operacionalizando esse horizonte teórico, vale ressaltar que a consolidação dos Institutos Federais, como o IFNMG, marca um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras de promoção da equidade e da inclusão social, historicamente negadas à população negra e aos grupos socialmente desfavorecidos, apontado por estudiosos da área como Dermerval Saviani (2007) e Eliezer Pacheco (2011). Já a criação dos NEABIs nos Institutos Federais (IFs) constitui uma PAA voltada à valorização da diversidade étnico-racial, ao desenvolvimento de uma educação antirracista e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra as populações negras e indígenas. Esses núcleos amparam sua atuação em um conjunto articulado de legislações étnico-racialmente referenciadas, especialmente a Lei nº 10.639/2003 (ensino de História e Cultura Afro-Brasileira), a Lei nº 11.645/2008 (inclusão da temática indígena), e a Lei nº 12.711/2012 e suas atualizações (reserva de vagas para negros, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência). Esse arcabouço normativo consolida as ações afirmativas como instrumentos de reparação histórica e promoção da equidade no campo educacional.

Ao articular IFNMG, NEABI e a Lei de Cotas, torna-se evidente que seus potenciais transformadores — e suas limitações enquanto políticas públicas — só podem ser compreendidos quando ampliamos o olhar sobre suas interações e conflitos. Nesse sentido, a análise desta tese ancora-se nos Estudos Culturais, sob uma perspectiva pós-colonial, partindo da premissa de que políticas de equidade racial não operam no vácuo; elas devem ser examinadas à luz das disputas simbólicas, identitárias e de poder que constituem o cenário educacional brasileiro.

Com base nos aportes de Hall (1997, 2003, 2006, 2016), compreendemos que as instituições de ensino, longe da neutralidade, configuram-se como arenas atravessadas por assimetrias históricas herdadas do colonialismo, cujas marcas ainda definem estruturas, currículos e práticas. É sobre essa dinâmica de poder e representação que Hall (2016) nos alerta, ao demonstrar que as representações não são meros reflexos de um mundo preexistente, mas elementos constitutivos da realidade social. Para o autor, elas integram um circuito mais amplo pelo qual o poder circula e é contestado. Nessa perspectiva, compreendemos que as instituições, como a escola, não apenas transmitem cultura, mas atuam como locais privilegiados onde as identidades são produzidas, negociadas e disputadas, muitas vezes em termos desiguais que perpetuam hierarquias de raça, classe e gênero.

Essa concepção é central para esta tese, pois ilumina como o IFNMG não atua como mero aplicador de normas, mas como um território onde as ações afirmativas são constantemente negociadas, reinterpretadas e, por vezes, alvo de resistência. A perspectiva pós-colonial oferece, portanto, as ferramentas analíticas necessárias para mapear esses movimentos de tensão e deslocamento na implementação da política, permitindo compreender a escola como espaço de reinvenção de práticas e produção de novos sentidos.

A abordagem qualitativa adotada busca captar as múltiplas dimensões do fenômeno estudado, considerando a complexidade do contexto e a riqueza das relações estabelecidas entre os sujeitos e as políticas públicas. Configura-se como um estudo de caso crítico do IFNMG, permitindo uma análise aprofundada de seus documentos, práticas e narrativas, sem pretensão de generalização estatística, mas de compreensão densa de um locus específico e de suas contradições. Essa abordagem metodológica é complementada pela fenomenologia, que valoriza a experiência da investigadora e a intencionalidade da consciência, bem como reconhece que as vivências dos sujeitos são fontes legítimas de conhecimento (Merleau-Ponty, 2004; Bicudo, 1994).

Nesse horizonte, a arquitetura teórico-metodológica desta tese estabelece uma distinção clara entre a nossa postura investigativa e o referencial analítico. Do ponto de vista ético e inspiracional, fundamentamo-nos na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996, 2004). Sua defesa da educação como prática de liberdade e a exigência de uma postura dialógica e implicada orientam nossa conduta na investigação, garantindo que a escuta dos sujeitos não seja extrativista. Pautada nessa valorização dos saberes, ergue-se o referencial analítico que instrumentaliza a leitura dos dados coletados. Este referencial é composto por:

- a) Stephen Ball (Mainardes, 2006, Ball; Mainardes, 2011) e a abordagem do Ciclo de Políticas, que nos permite ler a implementação da Lei de Cotas não como um ato linear, mas como um processo turbulento de recontextualização, disputas e interpretações que ocorrem desde o gabinete até a sala de aula. O ciclo propõe a análise em diferentes contextos: influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política (Ball; Mainardes, 2011). Essa abordagem permite compreender como as políticas são reinterpretadas e recriadas nos contextos locais, destacando o papel dos sujeitos e as disputas de sentido, articulando as dimensões macro e micro das políticas educacionais;
- b) Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2021), que oferece as chaves para compreender a especificidade do racismo brasileiro e a potência pedagógica do Movimento Negro. É com Gomes que analisamos o NEABI não apenas como núcleo burocrático, mas como

a institucionalização de uma luta histórica que tensiona o racismo estrutural. A autora destaca que políticas como a “Lei de Cotas” não se restringem ao acesso, mas exigem transformações institucionais profundas, valorização das identidades negras e monitoramento permanente, podendo ser analisadas em etapas fundamentais para essa tese, a implantação e implementação;

c) Stuart Hall (1997, 2003, 2016) e os Estudos Culturais, essenciais para examinarmos as disputas simbólicas e identitárias. Hall nos instrumentaliza a perceber como a instituição opera como uma “arena cultural” onde representações sobre negros e cotistas são produzidas, negociadas e contestadas, afetando diretamente a efetividade da política.

Dessa forma, enquanto a postura ético-crítica orienta nossa escuta sensível com compromisso e esperança, Ball, Gomes e Hall nos fornecem as lentes para analisar as engrenagens da política, do racismo e da cultura. Esse arcabouço é ainda complementado pela escrevivência, conforme a visão de Conceição Evaristo (2019), como perspectiva situada de produção de conhecimento que legitima a experiência e reafirma o compromisso desta pesquisa com a transformação social.

Ao discutir a escrevivência no espaço acadêmico, Felisberto (2020) conceitua esse processo como uma “reparação epistemológica”. Nessa perspectiva, a autora dialoga com o pensamento de Grada Kilomba (2010) para argumentar que a reparação envolve uma negociação da realidade, em que os danos causados pelo racismo são confrontados por mudanças estruturais capazes de ocupar espaços e agendas, minando privilégios e consolidando o “ativismo acadêmico”.

Fundamentada em Conceição Evaristo e em teóricas interseccionais como bell hooks, Patricia Hill Collins, Gayatri Spivak e Gloria Anzaldúa, Felisberto (2020) defende que o fazer acadêmico — que inclui a docência, a elaboração de currículos e a orientação — constitui uma prática cotidiana de reparação no campo intelectual. Segundo a autora, é fundamental maturar o pensamento de mulheres negras como campo epistemológico, observando como esse ativismo tem transformado a formação dos estudantes. Nesse sentido, Felisberto (2020) recorre a hooks (1995) para destacar a importância de que o trabalho intelectual comprometido com mudanças sociais tenha impacto real, superando o anti-intelectualismo.

A escrevivência, portanto, confere a confiança para um trabalho autônomo ao valorizar as vivências do narrador. Felisberto (2020) observa que enunciar a pesquisa em primeira pessoa torna-se um ato libertador, permitindo que o sujeito se sinta ouvido. A autora descreve o método como algo fluido, sem enquadramentos rígidos, que aproxima o fazer acadêmico da realidade

vivida e confere utilidade prática ao conhecimento. Dessa forma, Conceição Evaristo inscreve no cenário acadêmico um pertencimento que é, simultaneamente, propriedade intelectual, interseccional, negra e popular (Felisberto, 2020). Ao adotar a escrevivência nesta pesquisa, articulada à abordagem qualitativa e ao estudo de caso, busco uma base sólida para equacionar os problemas sociais investigados, mantendo o rigor teórico e prático exigido.

Dessa maneira, o estudo estrutura-se em seis etapas interligadas:

- a) pesquisa bibliográfica – levantamento e análise crítica de referenciais teóricos sobre políticas públicas, ações afirmativas, relações étnico-raciais e educação profissional, utilizando livros, artigos, teses e documentos oficiais;
- b) análise documental de legislações, portarias e relatórios institucionais sobre o IFNMG, a política de cotas e o NEABI/IFNMG;
- c) entrevistas semiestruturadas com gestores do IFNMG, bem como com representantes e integrantes dos NEABIs, buscando captar percepções, desafios e estratégias na implementação das ações afirmativas;
- d) aplicação de questionários *online* para integrantes dos NEABIs dos *Campi* Arinos, Araçuaí, Januária e Salinas para ampliar o alcance das vozes e experiências;
- e) transcrição e análise qualitativa dos dados, com categorias emergentes das vivências dos sujeitos;
- f) interpretação dos resultados à luz do ciclo de políticas de Ball, articulando contextos macro (legislação, diretrizes nacionais) e micro (práticas institucionais, experiências dos sujeitos), com aportes de Gomes, N. L.; Hall.

A articulação entre os referenciais aqui apresentados constitui uma aposta metodológica para capturar a complexidade do real. A abordagem do ciclo de políticas nos permite seguir os rastros da política, desde sua produção textual até seus efeitos. No entanto, é o diálogo com Gomes, N. L. que nos permite qualificar o que buscamos no “contexto da prática”. A análise se aprofunda ao adotar seu conceito de implementação, que diferencia o ato burocrático de “implantar” uma lei do processo político e pedagógico de “implementá-la”, ou seja, de garantir seu “enraizamento” na cultura e nas práticas institucionais.

É nesse processo de "enraizamento" que as disputas de poder descritas por Hall se tornam visíveis, exigindo da pesquisa uma postura de escuta sensível e engajada, inspirada em Paulo Freire. Portanto, este arcabouço analítico permite investigar não apenas se a política foi aplicada, mas como ela é vivida e transformada pelos sujeitos. Foi com esse compromisso que

a tese avançou no sentido de desvelar os limites e as possibilidades da atuação do NEABI na efetiva implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG.

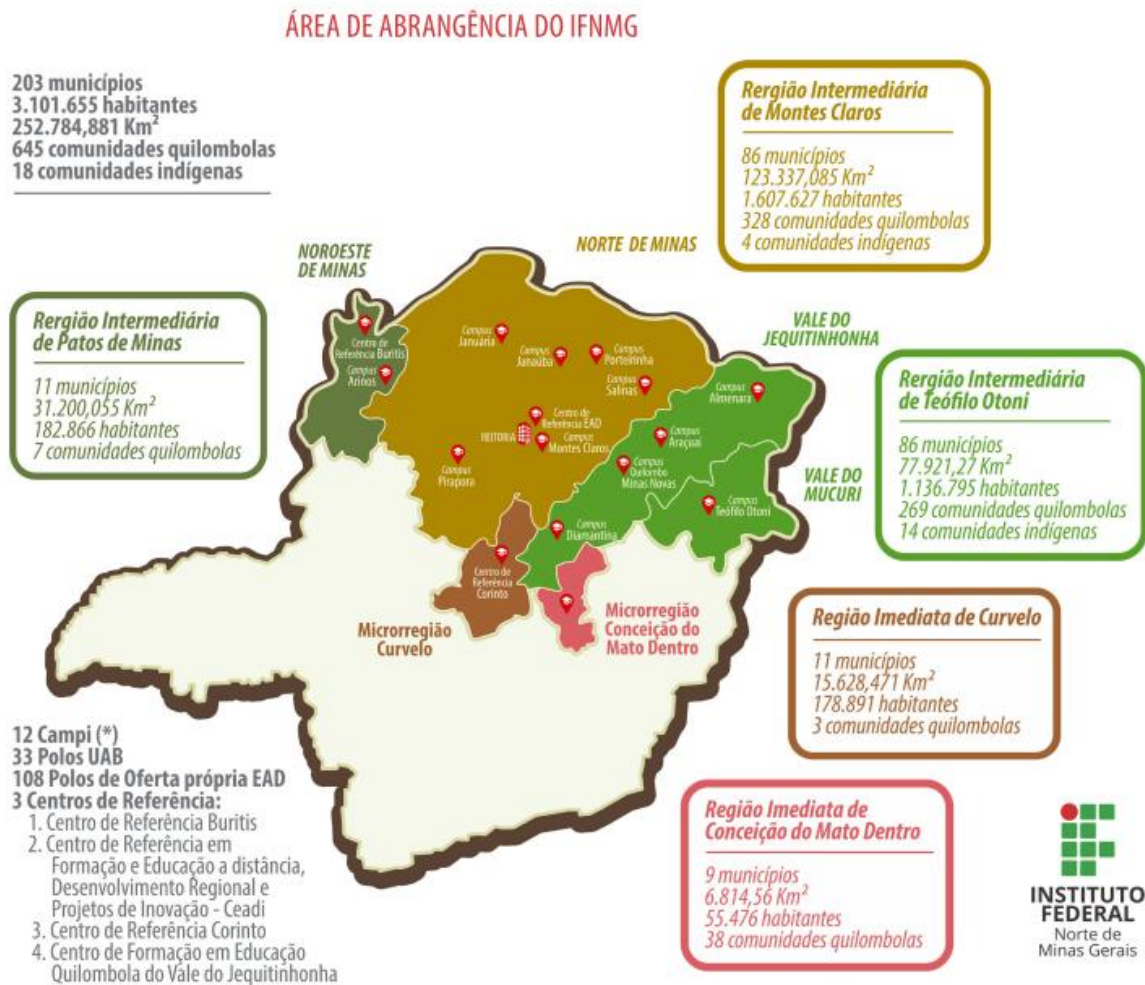
Para compreender essa dinâmica de perto, o *locus* desta pesquisa é o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura multi*Campi* e atuação em regiões historicamente marcadas por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Sua atuação abrange quase metade do território de Minas Gerais, com unidades espalhadas pelas regiões Norte, Noroeste, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri. Sua estrutura está dividida em: uma Reitoria, 12 *Campi*, sendo um *Campus* em implantação - IFNMG *Campus* Quilombo Minas Novas —, 3 centros de referência, 33 polos de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e 108 polos de oferta própria de educação a distância (PDI/IFNMG, 2024–2028).

A robusta estrutura do IFNMG converge para o atendimento das necessidades do território em que está inserido. De acordo com o *Relatório de Gestão IFNMG/2024*, a instituição é responsável por contribuir para o desenvolvimento cultural e socioeconômico sustentável nos âmbitos local, regional e nacional, visando atender às demandas da comunidade conforme suas capacidades institucionais.

Para tanto, o reconhecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APL), que são definidos como aglomerações territoriais de atores econômicos, políticos e sociais – incluindo empresas, instituições de ensino e órgãos governamentais –, é considerado fundamental na promoção do desenvolvimento local e regional por meio da cooperação, inovação e compartilhamento de recursos e conhecimentos. Na área de abrangência do IFNMG, a organização do território reflete as peculiaridades desses APLs, direcionando as atividades institucionais e a oferta de cursos para atender às vocações produtivas de cada região (PDI IFNMG, 2024–2028).

Para a Rede Federal de Educação, a territorialidade é um princípio ativo que exige das instituições uma atuação em diálogo com as especificidades de sua região. Conforme a Lei nº 11.892/2008, a oferta de cursos e os projetos de ensino, pesquisa e extensão devem estar alinhados às vocações sociais, culturais e econômicas locais, consolidando o IF como um agente comprometido com o desenvolvimento sustentável e a transformação social do território onde está inserido. Nesse sentido, o IFNMG atende a comunidades diversas, incluindo quilombolas e indígenas, e se compromete institucionalmente com a promoção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada (PDI/IFNMG, 2024–2028), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Área de abrangência do IFNMG



Fonte: Relatório de Gestão IFNMG - 2024 (2025).

O processo de constituição e consolidação de cada unidade, bem como sua localização geográfica, foram considerados para o recorte desta pesquisa, de maneira que se optou pelos *Campi* Salinas e Januária, unidades fundadoras do IFNMG, constituídas em 2008, localizadas no Norte de Minas Gerais e que trazem em seu histórico mais de 60 anos de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹⁷, pelo *Campus* Arinos, localizado no Noroeste de Minas Gerais e pelo *Campus* Araçuaí, localizado no Vale do Jequitinhonha, ambos constituídos em 2010. Também faz parte deste recorte a Reitoria, gestora dos processos que envolvem a implantação e a implementação das ações afirmativas na instituição.

¹⁷ Nesta tese, será utilizada a nomenclatura Educação Profissional Tecnológica (EPT) para referência à modalidade educacional que engloba diversos cursos e áreas do conhecimento integrados às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, ofertada desde 1909 no Brasil. Para referência aos Institutos Federais (IFs), ou à Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ou a alguma formação específica oferecida por ela, será utilizada a nomenclatura Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT).

A seleção desses quatro *Campi* se justifica por sua representatividade regional, diversidade étnico-racial e histórico de atuação dos NEABIs, além de contemplarem diferentes realidades institucionais e sociais dentro do IFNMG. Esses *Campi* estão localizados em territórios marcados por desigualdades sociais e econômicas e concentram significativa presença de estudantes negros, quilombolas e indígenas, o que potencializa a análise proposta. Ao focar nesses espaços, a pesquisa busca compreender, de forma situada e aprofundada, como as políticas de ação afirmativa vêm sendo tensionadas e ressignificadas no cotidiano institucional, valorizando as experiências e vozes dos sujeitos diretamente envolvidos na luta por uma educação antirracista, a partir da atuação destes no NEABI/IFNMG.

Além da atuação nos processos de implementação das cotas, os NEABIs do IFNMG têm papel central na proposição de políticas de permanência, como bolsas para estudantes quilombolas, editais de assistência estudantil e programas de mentoria, conforme destacado no PDI/IFNMG 2024–2028. Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa, conforme a Tabela 1, são os gestores institucionais atuantes na Reitoria, responsáveis pela implantação do NEABI e da política de cotas, os representantes dos NEABIs dos *Campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas e o presidente do NEABI central¹⁸.

Tabela 1 - Panorama dos sujeitos da pesquisa

Procedimento de coleta de dados	Público-alvo	Quantitativo previsto de participantes
Entrevista Semiestruturada	Representantes dos NEABI dos <i>Campi</i> Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas do IFNMG e gestores atuantes na Reitoria.	08
Questionário online	Integrantes dos NEABI dos <i>Campi</i> Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas do IFNMG	Aproximadamente 88

Fonte: elaborada pela própria autora (2025).

Como coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e representantes dos NEABIs, além de questionários *online* aplicados aos integrantes dos NEABIs, buscando captar percepções, desafios e estratégias na implementação das ações afirmativas. Essa escolha de sujeitos permitiu compreender, a partir de diferentes posições institucionais, como se dão os limites, desafios e deslocamentos na efetivação da “Lei de Cotas” para negros no IFNMG.

¹⁸ O IFNMG possui uma estrutura multi*Campi*, sendo os *Campi* unidades autônomas. por isso, cada unidade possui o seu NEABI instituído via portaria do Diretor-Geral do Campus. O NEABI central é formado por representantes dos NEABIs dessas unidades, com gestão eleita pelos pares, e por representantes de alguns setores da Reitoria.

A definição do *locus* e dos sujeitos está alinhada à proposta de analisar a atuação do NEABI e a implementação da “Lei de Cotas” em contextos marcados por diversidade e desigualdade, valorizando as vozes dos atores institucionais diretamente envolvidos com as ações afirmativas e reconhecendo o papel central do IFNMG como espaço de disputa, resistência e transformação social.

O recorte temporal da pesquisa compreende os anos de 2012 a 2025, período em que o IFNMG vivenciou a implantação e a implementação da “Lei de Cotas” e dos NEABIs em seus *Campi*. Essa delimitação permite captar as dinâmicas institucionais e as experiências dos sujeitos ao longo de mais de uma década dessa política de ação afirmativa.

A tese está dividida em quatro capítulos:

Introdução – apresenta a trajetória da autora, o problema de pesquisa, a relevância social e acadêmica, os objetivos, o campo empírico e o aporte teórico-metodológico.

Capítulo I – Políticas públicas e educação no Brasil: racismo e desigualdade sob o véu da colonização – reconstrói a formação histórica da educação profissional brasileira, evidencia a dualidade estrutural que exclui a população negra e analisa os Institutos Federais como política marcada por disputas entre democratização e ajustes neoliberais.

Capítulo II – Das insurgências e conquistas: movimentos sociais negros e política de ação afirmativa – acompanha a genealogia da “Lei de Cotas”, o papel dos movimentos sociais negros e a criação dos NEABIs na Rede Federal como dispositivos de vigilância e disputa das políticas de ação afirmativa.

Capítulo III – A conquista das cotas e o aquilombamento institucional: luta, comunhão e a práxis dos NEABIs – aborda o processo de construção da Lei de Cotas, seus desdobramentos políticos e institucionais, bem como a atuação dos NEABIs como espaços de resistência, mediação e reexistência.

Capítulo IV – O NEABI e a “Lei de Cotas” no IFNMG: ciclos, disputas e resiliência – constitui o núcleo empírico, analisando entrevistas, questionários e documentos para demonstrar como o NEABI atua na implementação da Lei nº 12.711/2012 no IFNMG.

Considerações Finais – sintetizam os achados sobre a contribuição dos NEABIs à “Lei de Cotas” e propõem recomendações institucionais voltadas à efetivação dessa PAA e do próprio núcleo no IFNMG.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RACISMO E DESIGUALDADE SOB O VÉU DA COLONIZAÇÃO

*Amparo do Rosário ao negro benedito
Um grito feito pele do tambor
Deu no noticiário, com lágrimas escrito
Um rito, uma luta, um homem de cor
E assim quando a lei foi assinada
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu
Áurea feito o ouro da bandeira
Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social.*

Samba enredo Paraíso do Tuiuti (2018).

O objetivo deste capítulo é analisar, sob uma perspectiva histórica e crítica, a constituição das políticas públicas educacionais no Brasil e o papel dos Institutos Federais (IFs) como *locus* de implementação e tensionamento de ações afirmativas. Para compreender esse percurso, atravessado por questões de raça e classe, o texto parte da conceituação de Estado e política pública para, em seguida, aprofundar-se na matriz colonial que estruturou a desigualdade educacional no país. A análise avança pela trajetória histórica da educação brasileira, evidenciando sua dualidade estrutural e a sistemática exclusão da população negra, contexto que impulsionou as lutas dos Movimentos Sociais Negros (MSN). Por fim, o capítulo aborda a criação dos IFs e a consolidação das ações afirmativas como conquistas políticas que buscam enfrentar essa herança histórica.

1.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ABORDAGEM CONCEITUAL

A compreensão do sistema escolar brasileiro como uma política pública exige, primeiramente, a análise dos conceitos de Estado, governo e igualdade, que fundamentam a própria existência das ações afirmativas no campo educacional. Segundo Eloísa de Mattos Höfling (2001), o Estado pode ser compreendido como um conjunto de instituições permanentes – a exemplo de órgãos legislativos e tribunais – que viabilizam a atuação governamental. O governo, por sua vez, é entendido como a expressão de programas e projetos elaborados por diferentes segmentos da sociedade, incluindo atores políticos, técnicos e representantes da sociedade civil, que são propostos para o conjunto social e definem a

orientação política de um determinado período. Dessa forma, o governo assume e executa as funções do Estado de acordo com as demandas e interesses sociais vigentes em cada contexto histórico (Höfling, 2001).

Dialogando com o pensamento de Gramsci, Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (2012) explica que a configuração do Estado depende diretamente da capacidade da sociedade civil de se organizar e transformar suas demandas em políticas públicas. Assim, o poder estatal caracteriza-se por um balanço contínuo entre força e consenso, elementos que se alternam conforme o nível de amadurecimento da sociedade civil e o contexto histórico.

Onde a sociedade civil é amadurecida, orgânica, coesa, há possibilidade de ‘ampliação’ da esfera estatal pela assimilação do projeto de direção política da sociedade civil, tanto em sua face popular, como conservadora; tanto em suas representações dos trabalhadores, quanto do capital. Onde, por sua vez, a sociedade civil é ‘gelatinosa’, fragmentada, reprimida por um governo totalitário, o Estado fica restrito às suas funções clássicas de ‘monopólio da força’ (Santos, 2012, p. 25).

A partir dessa leitura, a compreensão de Estado como resultado da disputa entre força e consenso permite situar as políticas públicas como respostas – mais ou menos democráticas – às pressões de diferentes grupos sociais e às correlações de força em cada contexto histórico.

O entendimento do Estado enquanto responsável e executor de políticas públicas que alcançassem segmentos específicos da sociedade tem suas bases na construção do princípio da igualdade, noção que emergiu juridicamente como incontornável em documentos constitucionais promulgados após as revoluções do final do século XVIII. As experiências dos EUA e da França edificaram o conceito de igualdade perante a lei, estabelecendo uma construção jurídico-formal para a qual a lei, genérica e abstrata, não distingue ou privilegia, devendo ser igual para todos (Gomes, J. B. B., 2003).

Essa concepção formal da igualdade, que previa a liberdade a partir da abolição de privilégios do Antigo Regime, firmou-se como “ideia-chave” do constitucionalismo no século XIX e permaneceu em parte do século XX, uma vez que pensadores e teóricos da escola liberal acreditavam que bastava inserir a igualdade como direito fundamental para tê-la assegurada no sistema constitucional. No entanto, estudos das áreas de direito e política comparada mostraram que, tal como fora construída, a “cartilha oitocentista” da igualdade jurídica torna-se ficcional (Gomes, J. B. B., 2003).

Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2003), citando o jurista português Guilherme Machado Dray, evidencia que os questionamentos dessa concepção de igualdade surgiram ao se verificar que a igualdade de direitos não era suficiente para oportunizar aos socialmente

desfavorecidos as oportunidades gozadas por indivíduos socialmente privilegiados; para isso, seria necessário proporcionar um mesmo nível de partida.

Contrapondo-se à concepção “estática” da igualdade advinda do pensamento liberal oitocentista, busca-se a consolidação de uma noção de igualdade “material ou substancial”, com viés dinâmico e militante, que pese e avalie, necessariamente, as desigualdades existentes na sociedade, “de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade” (Gomes, J. B. B., 2003, p. 19).

Essa passagem da igualdade meramente formal para a igualdade material desloca o foco da norma abstrata para as condições concretas de existência dos sujeitos, legitimando políticas diferenciadas voltadas à correção de desigualdades estruturais.

Esse senso de reconhecimento das demandas coletivas modificou e ampliou o “fazer” da política pública. Nesse contexto, o termo *policy* refere-se à elaboração, decisão e execução de propostas por parte de organizações públicas, sempre envolvendo interesses e disputas coletivas. Assim, considera-se que as políticas públicas são resultantes da atividade política, pois englobam o conjunto de decisões e ações voltadas para a distribuição obrigatória de valores e bens públicos na sociedade (Rua, 2009).

Enrique Saravia (2006) detalha que a construção das políticas públicas, em âmbito mundial, foi influenciada por diversas perspectivas – filosófica, política, sociológica, jurídica, administrativa, antropológica e psicológica – que coexistem, embora tenham predominado em diferentes períodos históricos.

Em síntese, a literatura aponta que a construção das políticas públicas se dá em contextos de crise, disputa e rearranjo do papel do Estado, o que, no caso brasileiro, se intensifica com a redemocratização e a pressão por ampliação de direitos sociais.

Para Maria das Graças Rua (1997), a implementação de políticas públicas requer ações concatenadas, revestidas da autoridade do poder público (Rua, 1997). O caráter “público” dessas políticas está em sua autoridade imperativa, mesmo quando implementadas pelo setor privado, pois sua origem é estatal (Rua, 2009).

Entretanto, a compreensão do Estado como executor de políticas públicas exige um olhar crítico sobre o princípio da igualdade, conceito que historicamente fundamenta a atuação estatal. As revoluções liberais do século XVIII, nos Estados Unidos e na França, consolidaram o ideal de igualdade formal, estabelecendo que a lei deve ser genérica e abstrata, sem distinções ou privilégios. Essa concepção, pilar do constitucionalismo do século XIX, apostava que

bastaria declarar a igualdade como direito fundamental para que ela se efetivasse (Gomes, J. B. B., 2003).

Contudo, a realidade demonstrou que a “cartilha oitocentista” da igualdade meramente jurídica se tornou uma ficção. Como aponta Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2003), percebeu-se que a igualdade de direitos não era suficiente para garantir aos socialmente desfavorecidos as mesmas oportunidades usufruídas pelos grupos privilegiados. Fez-se necessária, portanto, a transição para uma igualdade material ou substancial, de caráter dinâmico, que reconhece as disparidades existentes. Nesse novo paradigma, impera a máxima aristotélica de que as situações desiguais devem ser tratadas de maneira desigual, na exata medida de suas desigualdades, para evitar a perpetuação de injustiças engendradas pela própria estrutura social.

É nesse cenário de tensão entre o formal e o material que o conceito de política pública precisa ser ampliado. Embora a sociedade moderna permaneça ancorada no colonialismo, que sobrevive por meio de seus efeitos secundários, conforme alerta Hall (2003), segundo Gomes, N. L. (2011, 2017b) as políticas de diversidade não podem ser reduzidas a meras concessões estatais. Exige-se um esforço de reeducação do próprio Estado para que compreenda a diversidade não como soma de diferenças, mas como uma construção política forjada em relações de poder.

Nesse horizonte, surgem as ações afirmativas como instrumentos de efetivação da igualdade material, impulsionadas, sobretudo, pela luta histórica dos Movimentos Sociais Negros (Siss, 2001; Pereira, 2003; Barreto, 2011). Tais políticas, de caráter estatal e compulsório, voltam-se, segundo Siss (2011, p. 15), “[...] para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas, colocadas em posição de subalternização social”.

Operacionalmente, Feres Júnior *et al.* (2018) definem ação afirmativa como programas que conferem recursos ou direitos especiais a grupos desfavorecidos, visando a um bem coletivo, incluindo acesso à educação, participação política e admissão no ensino superior. No Brasil, essa agenda se consolidou no campo educacional com a Lei nº 12.711/2012 (“Lei de Cotas”), atualizada pela Lei nº 14.723/2023.

Ao analisar a implementação dessas políticas, Gomes N. L. (2017b) argumenta que elas resultam da pressão da sociedade civil sobre a “autonomia relativa” do Estado. Contudo, a autora adverte que essa incidência, embora fundamental, não deve ser confundida com um pluralismo político pleno, visto que as estruturas de poder permanecem em disputa. Ainda assim,

tais políticas possuem o potencial de transformar o perfil discente e reeducar as instituições, convertendo a questão racial em agenda permanente.

1.2 A MATRIZ COLONIAL E A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Para compreender os caminhos desiguais da educação brasileira e os desafios na implementação de políticas de equidade racial no IFNMG, é indispensável pensar a colonização como um todo, mas também os mecanismos específicos de poder, saber e racialização que ela instituiu e que continuam a operar nas práticas institucionais contemporâneas. Esta seção, portanto, não se propõe a recontar uma história já conhecida, mas a dissecá-la com as lentes de teóricos que pensaram esse fenômeno.

O ideal da superioridade do branco europeu forjou dicotomias de exclusão a partir da marginalização dos povos colonizados: superior/inferior, melhor/pior, bom/mau, humanizado/não-humanizado, civilizado/não-civilizado. “Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal” (Fanon, 1968, p. 30). Tal maniqueísmo desumaniza o colonizado, animalizando-o (Fanon, 1968).

No Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha e, posteriormente, os escritos jesuíticos do Padre Antônio Vieira tiveram o importante papel de apresentar à sociedade a coisificação dos povos “afro-pindorâmicos”, destituindo-os de seus valores socioculturais, destruindo suas identidades individuais e coletivas (Bispo, 2015). As relações desse contexto referem-se a como o “Eu” (colonizador) enxerga o “Outro” (colonizado), bem como à constituição de um sujeito “universal”, “civilizado” e “cristão” frente ao sujeito “local”, “selvagem” e “pagão” (Bento, 2022; Munanga, 2018; Sant’Anna, 2005).

Como evidenciam Fernandes (2008), Munanga (2018) e Siss (2001), é com esse arcabouço que as relações sociais no Brasil foram sendo constituídas na desigualdade, pautadas, especialmente, no sofrimento dos povos colonizados, o que, por conseguinte, trouxe reverberações para o campo educacional. Portanto, tratar de políticas públicas e ações afirmativas na educação requer a compreensão das estruturações que alicerçam a formação do

sistema educacional brasileiro, que aqui pontuamos a partir de 1549¹⁹, com a chegada dos jesuítas às terras brasileiras e o começo de uma instrução direcionada aos povos indígenas e à elite que se formava na “nova terra”.

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 172).

Alexandre Shigunov Neto e Lizete Shizue Bomura Maciel (2008) apontam que os padres da Companhia de Jesus defendiam a liberdade dos indígenas, mas, mediante a situação da instituição frente à Coroa portuguesa, não se opuseram formalmente à escravatura. Nesse período floresceu uma sociedade altamente patriarcal, baseada na autoridade dos donos de grandes propriedades e na mão de obra escrava, enquanto, no campo da cultura, fora estabelecido pelos jesuítas o estilo medieval europeu.

A sociedade latifundiária, aristocrática e escravocrata, com uma economia rudimentar e agrícola, não demandava pessoas letradas, mas sim uma massa iletrada e submissa ao governo de uma minoria. Surge, então, uma educação espiritualizada elementar que objetivava tornar os povos indígenas em cristãos submissos e dóceis, dispostos a trabalhar em favor da manutenção de uma elite e, posteriormente, estendida como educação média aos filhos homens dos colonos (Marçal Ribeiro, 1993).

A atuação dos jesuítas na educação brasileira foi interrompida no século XVIII, especificamente em 1759, quando as reformas do Marquês de Pombal transferiram o controle do ensino para o Estado, marcando o início da secularização educacional. Essa mudança ocorreu tanto por interesses políticos e econômicos — já que a Companhia de Jesus detinha grande poder e contrariava os objetivos do Estado moderno — quanto por razões ideológicas, pois as transformações sociais do Iluminismo e do liberalismo passaram a demandar a formação de um novo perfil de cidadão, mais alinhado ao modelo burguês do que ao ideal cristão (Marçal Ribeiro, 1993; Shigunov Neto; Maciel, 2008).

Como a colônia respondia às demandas trazidas por Portugal, as transformações por que passavam a Europa com a Revolução Francesa também influenciaram a estruturação da educação no Brasil pós-jesuítas. Se antes o olhar da educação se voltava ao aperfeiçoamento

¹⁹ Cabe ressaltar que, em 1500, quando da chegada dos portugueses às terras brasileiras, no interior das comunidades originárias já existia um modelo educacional que primava por compartilhar o conhecimento necessário para a reprodução da vida, garantindo a sobrevivência e a perpetuação da cultura desses povos.

individual, com a Revolução Francesa surge a possibilidade de um novo debate acerca do caráter público da educação; ainda que o movimento iluminista fosse contrário a essa concepção por sua oposição ao Estado absolutista e por não acreditar na capacidade desse governo de organizar a instrução das novas gerações, está em discussão a institucionalização de um ensino público e universal. No contexto das transformações revolucionárias, a educação passa a se articular com a esfera pública e o civismo, assumindo o papel de instrumento de regeneração social e afastando-se de uma perspectiva individualista de emancipação típica da utopia iluminista (Araújo, G. C., 2011).

Surge, assim, a perspectiva da educação vinculada ao coletivo, passando a ser compreendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, uma mudança importante, uma vez que assinala a ligação entre a ideia de Estado e de educação, servindo de base para a compreensão desta como direito social e para a sua colocação como um dos elementos fundantes da medida de igualdade social (Araújo, G. C., 2011).

O entendimento do Estado enquanto responsável e executor de políticas públicas no campo educacional já avançava nos países europeus e nos EUA, enquanto o Brasil ainda iniciava na oferta de uma educação com ranços coloniais, baseada na exclusão da maior parte da população (Siss, 2001; Saviani, 2007; Araújo, G. C., 2011). Esse atraso nos mostra como a colonização foi perpetuada ao longo do tempo na sociedade brasileira, que parece não abandonar as dicotomias experienciadas desde as grandes navegações e invasões, e consolidadas no século XVIII, quando o termo “civilização” passou a significar um estágio “superior” de desenvolvimento técnico, intelectual e social, associado à formação do indivíduo pelo afastamento da “selvajaria”. Essa ideia foi usada por europeus para afirmar sua cultura como a única verdadeiramente civilizada (Silva, 2011) e legitimar a colonização de povos classificados como “selvagens”.

Na discussão desta tese, optamos por abordar um segmento desses povos colonizados, o povo negro, já que temos como um dos pontos-chave de atuação dos NEABIs as bancas de heteroidentificação, que analisam os fenótipos de candidatos negros que visam ingressar em instituições de ensino por meio da reserva de vagas. Portanto, nosso olhar se volta frequentemente para o binômio negro/branco.

Para Cida Bento (2022), é no bojo do colonialismo que a branquidade se constitui, quando os europeus, brancos, vão criando uma identidade comum em oposição aos africanos, negros. “A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão” (Bento, 2022, p. 29).

“Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Costa, J. F., 1983, p. 2). Essa violência parece ganhar ares de naturalidade quando se trata de corpos negros, seguindo uma lógica de raciocínio que vincula o negro como escravizado e, sutilmente, relega ao esquecimento o opressor; em seguida, o branco é invisibilizado enquanto escravizador (Cardoso, 2020).

Além de terem sua dignidade retirada ao longo dos anos pela violência dos trabalhos forçados, dentre outras, à população negra fora negada a possibilidade de alcançar, na sociedade brasileira, um status de cidadão por meio da educação, pois tanto a corte como as províncias negaram, continua e legalmente, a presença de escravizados e libertos nas escolas.

Não se trata apenas da negação do saber formal à população negra, mas de inculcar-lhes um saber hegemônico que os destituiu de qualquer identidade cultural e, esmagando-os enquanto sujeitos de si, direcionou-os de modo tão elaborado que, na dança das cadeiras da sociedade, não encontrem ou lhes sobre lugar. É sobre manter privilégios, mas é também sobre não-pertencimento, sobre o apagamento que tira a capacidade de luta; ora, se não pertença a essa cultura que conheço como a dominadora, a civilizada, se meus traços não condizem com o estereótipo do “belo”, se me dizem incapaz e os olhares me repudiam, como lutar?

A educação dos povos africanos escravizados e libertos foi sendo estruturada na perspectiva da violência e da invisibilidade do branco (isento de quaisquer responsabilidades mediante o processo de escravização e o pós-abolição) e, tanto no período colonial quanto na República, estava diretamente vinculada aos interesses dos que detinham o poder e entrelaçada ao ideário europeu (Fonseca, 2011). Os colonialistas, além de convencer os próprios colonizados de sua inferioridade, convenciam os demais cidadãos até mesmo da animalidade de negros, indígenas e aborígenes (Silva, 2011), justificando uma necessária educação de acordo com os sistemas dos colonizadores, postos como superiores.

O processo educativo desses povos baseou-se em tentativas de assimilação, por meio da escola, aos sistemas dos colonizadores europeus (Bento, 2022; Cardoso, 2020; Munanga, 2018, 2005; Silva, 2011). Quando não lhes era negada a possibilidade de aprender a ler, o ensino tinha o objetivo de lhes incutir representações negativas de si próprios, convencendo-os a ocuparem lugares subalternos na sociedade; a educação era um meio de despertar no negro a vontade de ser branco (Silva, 2011).

A trajetória da educação no Brasil Império revela uma dualidade que não pode ser compreendida sem um olhar atento à questão racial, pois, embora a Constituição de 1824 previsse, em seu artigo 179, a gratuidade da instrução primária para “todos os cidadãos”, essa

universalidade era uma ficção. A mesma legislação que prometia educação excluía deliberadamente os escravizados, e essa exclusão não foi um mero detalhe, mas o pilar de um projeto de nação.

Em 1827, uma lei específica versou sobre a instrução nacional, determinando que, conforme a necessidade, em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria haver escolas de primeiras letras, não mencionando o tipo de aluno esperado ou mesmo qualquer proibição (Barros, 2016). Já em 1834, por meio de Ato Adicional à Constituição de 1824, os membros da Câmara dos Deputados estabeleceram um conjunto de mudanças que refletiam o cenário político dividido pelas alas liberal e conservadora.

Nesse contexto, com a criação das Assembleias Provinciais, ficaram a cargo destas as atribuições de legislar sobre a instrução pública, devendo lidar, localmente, com a elaboração de leis e regulamentações sobre a criação e organização de escolas, formação e atuação de professores, inspeção, métodos e conteúdos de ensino (Barros, 2016). A aparente ‘omissão’ do Estado, que delegou às províncias a gestão do ensino primário e secundário por meio do Ato Adicional de 1834 (Siss, 2001), abriu caminho para que cada província legislasse ativamente sobre quem poderia ou não frequentar as escolas.

O processo de inserção da população marginalizada no espaço escolar foi um caminho sinuoso de idas e vindas que esteve sempre calcado pelas mãos do colonizador, ora permitia-se o acesso à educação, ora retrocedia-se conforme interesses próprios atrelados aos interesses vinculados ao capital. Algumas tentativas de oportunizar educação aos africanos “livres” e escravizados foram apresentadas nesse cenário; no entanto, ou não foram adiante, foram relegadas ao esquecimento ou sequer discutidas. Tal como as propostas dos abolicionistas Joaquim Nabuco, que, em 1880 propôs, a implementação do ensino primário em vilas e cidades no intuito de levar alfabetização e princípios morais, e André Rebouças, que intencionava tanto uma reforma agrária abrangente para os escravizados e libertos, bem como a ampliação de escolas técnicas para vilas e cidades (Siss, 2001).

Ao longo do século XIX, as províncias legislaram, cada uma a sua maneira, sobre a educação, determinando quem podia (ou não) matricular-se e/ou frequentar as escolas públicas. As distinções se deram por critérios de gênero, idade, ser portador ou sofrer de alguma moléstia contagiosa e, enfaticamente, pela condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravizado, ingênuo, preto, filho de africano livre) (Barros, 2016). As práticas dessa exclusão foram normalizadas pela sociedade brasileira, que compreendia a presença dos negros como uma necessidade relativa ao trabalho produtivo (Fonseca, 2011). Assim, era proeminente a preocupação com mecanismos que possibilitassem o uso da mão de obra dos escravizados sem

que houvesse influências sociais destes na sociedade. “Foi em meio a este dilema que a educação foi vinculada à população negra livre, adquirindo as feições de um instrumento de controle capaz de definir lugares precisos para esses indivíduos no espaço social” (Fonseca, 2011, p. 64).

Cabe salientar que, frente à realidade desoladora experienciada pela população negra com o advento da escravidão e as correntes do racismo no pós-abolição, os negros e negras sempre se movimentaram para se inserirem na sociedade, e uma das pautas de suas lutas sempre foi a educação (Siss, 2001). Em pesquisa sobre as legislações educacionais do século XIX e o negro, Barros (2016), contrariamente a algumas interpretações vigentes na historiografia, pontuou não ser possível que, apesar dos empecilhos legais e das condições sociais, se afirme que negros eram proibidos nas escolas do século XIX, pois, mesmo diante das proibições à presença desses expressas em muitas leis e regulamentos, existe uma multiplicidade de textos que contém tanto proibições e ausências como permissões ao longo desse período, quando se trata do negro no Império brasileiro, considerando-se escravizados, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos.

Silva (2011) pontua que as muitas tentativas para impedir que os negros frequentassem a escola encontraram resistência, pois estudos documentais como os de Fonseca (2002) mostram que no século XIX, nas Minas Gerais, escravizados e libertos tinham algum acesso às letras nas escolas isoladas ou espaços particulares. “Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público, nas mesmas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares. Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista” (Silva, 2011, p. 22).

Siss (2001) constata que, no período imperial, a educação pública, gratuita e universal não era prioridade, pois não foram criados mecanismos que possibilitassem, de maneira efetiva, a implementação de uma política educacional sólida, resultando na exclusão de uma imensa maioria da população do processo de educação formal.

Araújo, G. C. (2011) assevera que, no final do século XIX, a Europa constituía seus sistemas nacionais de educação, enquanto o Brasil reduzia essa possibilidade, organizando um Estado liberal voltado aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, marcado por acordos políticos e concentração de terras, riquezas e saber. José Goldemberg (1993) pontua que, nesse período, países desenvolvidos universalizavam a educação básica, enquanto o Brasil sustentava uma sociedade escravocrata e, somente no início do século XX, passou a tratar a extensão da cidadania à maioria da população — composta por escravizados, ex-escravizados e seus descendentes — como problema efetivo.

A pesada herança da escravidão tem consequências de longo prazo para a evolução do sistema educacional, criando problemas específicos para a extensão do acesso à escola e para a construção de políticas públicas que rompam com a associação entre educação, privilégio e branquitude (Goldemberg, 1993). É essa matriz colonial que delimita a escola como locus de privilégio e exclusão racial que estará no horizonte quando se analisam, no presente, as disputas em torno das cotas para negros e da atuação dos NEABIs no IFNMG.

A próxima seção analisará como essa construção avança no período pós-Monarquia, evidenciando a dualidade estrutural e a exclusão sistemática que definiram o não-lugar da população negra nos espaços de saber formal.

1.3 A ARQUITETURA DA EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO PÓS-MONARQUIA: ESCOLA PARA QUEM?

No período Republicano, iniciado em 1889 com a Proclamação da República, durante a Era Vargas, a sociedade brasileira experiencia o declínio das oligarquias, consequência da “crise do modelo-agrário-comercial-exportador”, da expansão da industrialização e do modelo nacional-desenvolvimentista, fortalecendo a classe burguesa emergente que, por meio das constantes reivindicações quanto à política vigente, apresentava à sociedade seus pensamentos e ideologias. Movimentos e manifestações desse período foram incorporados à educação e influenciaram todo o sistema de organização escolar, tais como: as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, o Tenentismo, o Partido Comunista e a Semana da Arte Moderna (Marçal Ribeiro, 1993).

Desde os anos 1920, um grupo de intelectuais, pesquisadores e profissionais do ensino, conhecidos como “pioneiros” ou “reformadores” da educação, atuaram nos estados organizando o ensino primário, seguindo tendências laicistas, culminando na criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE). De acordo com a ABE (2024), este grupo tinha como objetivo avaliar suas responsabilidades e deveres frente aos grandes problemas nacionais, que deslegitimavam os direitos da pessoa humana e colocavam em risco o ideal de uma vida democrática. Com esse intuito, a ABE promoveu várias Conferências Nacionais de Educação para debater as questões educacionais, tais ações resultaram em influência direta na elaboração da legislação que traçou as diretrizes e bases da educação no Brasil (ABE, 2024).

Entretanto, mesmo com as pontuais tendências laicistas, foi com o apoio da Igreja Católica que a educação nacional fora normatizada a partir da criação do Conselho Federal da

Educação (1931), da organização do ensino superior (1931) e, principalmente, das Reformas Francisco Campos (1931-1932) (Ciavatta; Ramos, 2012).

No período que compreende as décadas de 1930 a 1970 havia duas grandes correntes desenvolvimentistas: a nacionalista e a liberal. Essas duas correntes se fizeram presentes nos embates políticos em torno da polarização que assinalou o longo processo de debate e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa polarização entre o nacionalismo e o liberalismo, na verdade, esteve presente durante todo o período, desde o embate entre católicos e liberais na constituinte de 1933, pelo menos, e assumiu a forma do debate sobre o papel da educação no projeto de desenvolvimento do País (Araújo, G. C., 2011, p. 285).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES), representando o reconhecimento da educação como uma questão nacional, seguindo-se várias reformas e medidas, tais como: as reformas de Francisco Campos (1931); o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito e a elaboração de um plano nacional de educação (1934); e, durante o período de Getúlio Vargas no poder, a edição das leis orgânicas de ensino (Araújo, G. C., 2011).

Em oposição aos ideais da Igreja e inspirados na filosofia educacional de John Dewey, dos Estados Unidos da América, 25 intelectuais da sociedade brasileira, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, denunciaram o analfabetismo de grande parte da população, bem como diversos problemas da educação brasileira, por meio da publicação nos jornais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Os “pioneiros” da educação brasileira, ao elaborarem o Manifesto de 1932, propuseram a formação de um novo sujeito para a sociedade capitalista emergente no Brasil, defendendo uma escola pública, gratuita, laica, mista e obrigatória como instrumento de democratização do ensino (Marçal Ribeiro, 1993). Contudo, como aponta Ribeiro (1981, p. 116) *apud* Marçal Ribeiro (1993), essa proposta inovadora desconsiderou a estrutura social profundamente desigual do país, “ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados”.

Mais do que ignorar as barreiras de classe, o Manifesto omitiu-se quanto a questão racial, mascarando um projeto civilizatório excludente. Esse silenciamento não era acidental, mas parte de um projeto de Estado fundamentado no racismo científico. Como demonstra Pereira (2011), o pensamento social brasileiro da virada do século XIX para o XX estava profundamente contaminado pela eugenia e pelo darwinismo social. Somando-se a essa perspectiva, Vainer (1990), em suas “notas exploratórias” sobre Estado e raça no Brasil, desvela a suposta neutralidade estatal, demonstrando que o Estado brasileiro operou como o principal engenheiro e legitimador dessa hierarquia racial. Ao investir sistematicamente no imigrantismo

como política demográfica e econômica, o Estado sinalizou que a população negra — recém-saída da escravidão — era considerada matéria-prima inadequada para a "etnogênese" da nação. Para a elite intelectual e política da época, a presença negra representava um obstáculo ao progresso, motivo pelo qual o recém-inaugurado Estado Republicano assumiu o branqueamento da população como estratégia oficial, subsidiando o sujeito branco europeu e excluindo o negro não apenas do mercado de trabalho livre, mas também dos bancos escolares (Pereira, 2011; Vainer, 1990).

Nesse cenário, mesmo os intelectuais considerados progressistas não escaparam dessa lógica. Anísio Teixeira, expoente máximo da escola pública no Brasil, assinalava que a educação deveria ser sustentada por processos eugênicos, funcionando como um mecanismo de "higiene social" e aprimoramento da raça. O mito da democracia racial e a crença otimista na mestiçagem operaram como engrenagens de um "genocídio pacífico" (Pereira, 2003, 2011). Assim, é fato que, mesmo sob a bandeira da universalização, o projeto educacional dos pioneiros não contemplava efetivamente a população negra; a defesa de uma "escola para todos" esbarrava nos limites concretos de uma sociedade racialmente hierarquizada, em que o "universal" era, na prática, o sujeito branco, masculino e proprietário.

As pesquisas de Otaíza de Oliveira Romanelli (1986) são fundamentais para compreender a constituição do sistema escolar brasileiro, pois demonstram a profunda articulação entre a organização do ensino e os contextos econômico, cultural e político. A autora argumenta que a evolução da economia cria (ou não) a demanda por mão de obra qualificada; a herança cultural letrada molda os valores e objetivos de quem busca a escola; e, crucialmente, o sistema político interfere diretamente sobre legislador, que tende a representar os interesses da classe ou grupo que o elegeu.

Desse modo, os caminhos da formação do sistema escolar brasileiro perpassam essas relações com a economia, o sistema político e a cultura, estruturadas, sobretudo, a partir dos interesses dos que detinham o poder. Isso revela um percurso marcado por exclusões e rupturas que, por muito tempo, privilegiaram os interesses das elites e mantiveram a população negra e pobre à margem do sistema escolar.

Aprofundando a discussão sobre o papel do Estado e das políticas públicas na efetivação do direito à educação, Anísio Teixeira²⁰ defende que a escola pública, gratuita e universal é condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Para o

²⁰Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a defender a educação como direito público e dever do Estado, argumentando que a educação deve ser promovida por meio de políticas públicas e legislação, superando a visão liberal clássica de intervenção estatal limitada.

autor, a educação deve ser promovida como direito social e interesse público, cabendo ao Estado a responsabilidade de formular e implementar políticas que garantam o acesso e a permanência de todos, especialmente dos grupos historicamente marginalizados (Teixeira, 1996). “Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei” (Teixeira, 1996, p. 60). Para ele, é por meio da escola pública que se realiza a democracia, ampliando oportunidades e contribuindo para a superação das desigualdades sociais.

Gomes, N. L. (2017b) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que as políticas públicas educacionais, em especial as ações afirmativas, são instrumentos essenciais de reparação histórica e justiça social, direcionados para o enfrentamento das desigualdades raciais. Para ela, a efetivação do direito à educação só ocorre quando o Estado assume o compromisso de implementar políticas que promovam inclusão, equidade e valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo o protagonismo do movimento negro na luta por essas conquistas (Gomes, N. L., 2017b, 2011). As ações afirmativas, na análise da autora, não apenas ampliam o acesso, mas também reeducam o Estado e a sociedade, promovendo transformações institucionais e sociais, tornando a questão racial uma agenda permanente nas políticas educacionais.

Embora partam de tempos e contextos distintos, Teixeira (1996) e Gomes, N. L. (2017ab) convergem na defesa intransigente da educação pública como dever do Estado e pilar da democratização. Enquanto Teixeira lutava pela universalização da escola pública como meio de superar o privilégio de classe, Gomes N. L. atualiza esse debate ao evidenciar que, sem políticas específicas de equidade, como as ações afirmativas, a promessa republicana de “educação para todos” permanece inalcançável para a população negra.

Essa exclusão histórica, combatida por ambos sob diferentes perspectivas, remonta à própria gênese do sistema educacional. Na contramão de qualquer ideal democrático, a marginalização da população negra foi institucionalizada já na Constituição de 1824, que determinava a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, menos para os escravizados, e, ainda que a população negra liberta frequentasse essas instituições não era considerada cidadã.

O constructo de negação e espoliação no campo educacional se pronunciou no primeiro Censo do Brasil, em 1872, ainda durante o período da escravidão, que só terminaria 16 anos depois, em 1888. Naquele momento, de acordo com o IBGE (2022)²¹ o país tinha quase 10 milhões de habitantes, dos quais cerca de 1,5 milhão eram pessoas escravizadas, sendo que os

²¹Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33495-em-150-anos-conheca-a-historia-que-o-censo-conta>. Acesso em: 05 out. 2025.

dados educacionais refletiam uma sociedade com acesso extremamente restrito à educação formal, a taxa de analfabetismo era de 82% para a população livre com seis anos ou mais, já entre a população escravizada, o analfabetismo era quase total, pois menos de 0,1% (cerca de 1.400 pessoas) sabia ler e escrever. A pesquisa de “cor”, em 1872, classificou 58% da população como “pretos ou pardos” e 38% como “brancos”. No entanto, os dados de alfabetização não foram detalhados por “cor” para a população livre, mas a exclusão da população negra (livre e escravizada) do sistema de ensino era uma realidade estrutural.

Saindo deste período e adentrando o período Republicano, percebemos que, enquanto os pioneiros da educação nova lutavam por uma escola pública para “todos”, as marcas do racismo estrutural e da exclusão histórica dos negros permaneceram centrais na trajetória educacional brasileira, só vindo a ser enfrentada de modo efetivo devido à resiliência de sujeitos negros que se uniram em coletividade e criaram movimentos sociais para lutar por políticas de ação afirmativa e transformarem tal realidade. As dificuldades enfrentadas pelos negros para acessar a educação são o retrato da sociedade escravista que ainda posterga os privilégios advindos desse período, inclusive manipulando o campo educacional e o do trabalho.

Com base nos dados dos Censos Demográficos de 2000 e 2022 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE, é possível observar percentuais sobre educação que demonstram que tais diferenças no campo da educação entre pessoas brancas e pessoas pretas/pardas continuam, mesmo após a implementação da política pública de reserva de vagas. Entre 2000 e 2022, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais e ensino superior completo cresceu em todos os grupos raciais, mas os hiatos persistiram: entre brancos, passou de 9,9% para 25,8% (alta de 2,6 vezes), enquanto entre pretos subiu de 2,1% para 11,7% (5,8 vezes) e, entre pardos, de 2,4% para 12,3% (5,2 vezes), de modo que, apesar do avanço mais acelerado de pretos e pardos, a participação de brancos permanece cerca de duas vezes maior em 2022, sinalizando que políticas de ações afirmativas seguem necessárias para promover equidade no acesso e na conclusão do ensino superior, que também se estende para todas as etapas da vida escolar.

Em suma, mesmo diante de avanços legais, a efetivação do direito à educação só se tornou possível com o reconhecimento da necessidade de políticas públicas inclusivas e reparadoras, como defendem teóricos e pesquisadores já citados. A luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, capaz de enfrentar as desigualdades históricas e promover a equidade racial, permanece como desafio central para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, especialmente para a EPCT, como veremos a seguir.

1.3.1 Quando a dualidade exclui: alicerces, contextos e conjunturas da EPT no Brasil

O debate sobre educação e trabalho no Brasil atravessa trajetórias marcadas pela desigualdade, em que privilégios historicamente reservados a determinados grupos sociais contrastam com processos persistentes de exclusão e marginalização de outros segmentos, especialmente aqueles racializados. Por isso, torna-se fundamental compreender os alicerces, no sentido de base estrutural, sobre os quais a educação profissional foi constituída, para que possamos analisar criticamente a implementação de ações afirmativas nesse campo. Este tópico discute os fundamentos históricos e sociais do ensino profissional brasileiro²².

No Brasil, o processo de colonização trouxe o maior contingente de escravizados africanos entre os séculos XVI e XIX, sendo que 30% a 40% dos negros de África deportados para as Américas vieram para nossas terras chegando, entre os séculos XVII e XVIII, a representar quase 70% da população (Munanga, 2018). O primeiro levantamento populacional do Brasil foi realizado em 1872 e apontou o total da população de estrangeiros no Brasil em 382.132, separando brancos por origem entre portugueses, alemães e italianos, dentre outras nacionalidades; em contraponto, os negros foram designados apenas como africanos. Eram 176.057 africanos distintos numericamente entre escravizados (138.358) e alforriados (37.699) (IBGE, 2023). Percebe-se que, no levantamento, o Estado ignora a origem dos africanos, realizando uma quebra da identidade, que pode ser compreendida como uma técnica de domesticação (Bispo, 2015) e objetificação para inferiorização dos sujeitos.

Portanto a construção de “si” e do Outro, no período da “colonização”, possui um fio condutor muito mais do que a violência física e psicológica ou outras formas de constrangimentos. O colonialismo utiliza do argumento que é sua própria cultura, coloca-se como padrão normativo para persuadir, “educar” (domesticar) o Outro. Nisto, faz uso da “força” “bélica” e “simbólica” de sua suposta cultura superior. A cultura branca, cultura ocidental, cultura civilizada; cultura bela; cultura inteligente; cultura superior. O oprimido é inserido na cultura numa hierarquia inferior (Cardoso, 2020, p. 90).

A colonização e a escravização foram sustentadas na teoria e na prática por ideólogos, cientistas e religiosos que garantiram uma construção social capaz de justificar a invasão e a exploração de terras dos povos originários e daqueles ali inseridos, forçosamente, para o trabalho. Contudo, o que estava, de fato, em jogo era a constituição de uma economia sólida para as colônias (Manfredi, 2002). Os benefícios do colonialismo europeu, obtidos com a escravização extremamente lucrativa, não se restringiam apenas às companhias e famílias

²²Para uma historicização ainda mais detalhada do ensino profissional, bem como dos IF, ver: Carvalho (1999), Fontoura (2022), Ortigara, (2012), Pacheco (2011, 2015, 2020).

abastadas, “todas as outras classes, até as mais pobres, também se beneficiaram da elevação de padrão de vida, do desenvolvimento econômico e da transferência do trabalho pesado para as colônias [...]” (Bento, 2022, p. 29-30).

No Brasil, os dois primeiros séculos de colonização portuguesa tiveram como base a agroindústria açucareira mantida com a escravização (Manfredi, 2002), consolidando uma economia de exploração que perdurou por 353 anos. A estes mais de três séculos de escravização do povo negro e de constituição do estereótipo social desta população na sociedade brasileira, acresce-se a prática do abandono pós-abolicionista, que estabeleceu uma cultura de marginalização e exploração (Fernandes, 2008; Fonseca, 2011; Munanga, 2018).

Florestan Fernandes (2008) evidencia que a abolição teve o caráter de uma espoliação extrema e cruel, pois a desagregação do regime escravocrata, no Brasil, ocorrera sem nenhuma responsabilização dos senhores ou mesmo assistência aos libertos por parte do Estado, da Igreja ou de qualquer instituição. O ingresso dos negros libertos no mercado de trabalho livre se deu sem quaisquer condições ou assistência, num cenário de expansão capitalista, quando o desaparecimento da prosperidade econômica em algumas regiões do país levou à substituição da força de trabalho escravizado.

Quase todos os ex-escravizados foram impelidos a optar por continuar no sistema de produção em condições próximas às anteriores ou a se incorporarem ao grupo de desocupados e semiocupados da economia de subsistência do lugar ou de outra região. Situação agravada pela concorrência com a mão de obra importada da Europa, em um novo sistema de organização do trabalho, comprometendo e arruinando a posição do negro nas relações de produção e como agente de trabalho (Fernandes, 2008).

Para analisar a gênese da educação profissional no Brasil, é preciso, antes, compreender o trabalho em sua dimensão ontológica. Conforme discutem Ciavatta (2005), Frigotto (2007), Kuenzer (2007), Saviani (2007), o trabalho é o substrato da vida humana, o processo criativo pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. Contudo, historicamente, essa dimensão emancipadora foi negada às classes subalternas, cujas forças produtivas foram apropriadas por formas de organização social baseadas na exploração.

Essa negação tem raízes profundas no período colonial. Embora Cunha (2005) identifique na atuação jesuítica, por meio do ensino de ofícios manuais em oficinas, os primórdios do que viria a ser o ensino profissional, essa formação não visava à emancipação ou à politecnia. Ao contrário, para as populações negra e indígena, a educação pelo trabalho (ou a imposição dele) serviu como instrumento de disciplinamento e subserviência, moldando corpos e mentes para a ocupação de lugares subalternos na hierarquia social.

Antes da sistematização da educação profissional pelo Estado, em 1909, diversas iniciativas foram implementadas no Brasil, como a oferta de ensino especializado para filhos de homens brancos nas Casas de Fundação e da Moeda; a criação de Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha para pessoas em situação de rua e presidiários; e a criação de instituições como a Casa Pia e o Colégio dos Órfãos de São Joaquim, o Colégio das Fábricas e os Liceus de Artes e Ofícios. Essas iniciativas eram voltadas principalmente para órfãos, abandonados e desvalidos (Soares, 2003). Essas ações, embora pioneiras, não tinham como objetivo a inclusão social ampla, mas sim preparar determinados segmentos para funções subalternas em uma sociedade que se modernizava e se industrializava (Marçal Ribeiro, 1993).

A maioria dessas iniciativas era direcionada a grupos marginalizados, que não tinham acesso ao ensino propedêutico destinado às elites, o qual proporcionava uma formação mais ampla, incluindo literatura, artes e cultura geral. Assim, a formação profissional oferecida a esses sujeitos visava atender à demanda por mão de obra para o mercado de trabalho, sem promover a mobilidade social ou a cidadania plena.

Esse processo de exclusão se aprofundou no contexto de uma sociedade que foi a última do Ocidente a abolir a escravidão, mantendo por séculos mecanismos legais e institucionais que impediam o acesso de negros e indígenas à educação formal (Saviani, 2007; Siss, 2001; Gomes, N. L., 2011; Fonseca, 2011).

A Constituição Imperial de 1824, por exemplo, proibia explicitamente a frequência de negros e leprosos nas escolas, institucionalizando a exclusão e a marginalização desses grupos. No pós-abolição, a educação foi utilizada como instrumento de controle social, delimitando o lugar dos negros livres na sociedade e restringindo suas possibilidades de ascensão (Fonseca, 2011).

Essa visão se concretiza no projeto desenvolvimentista analisado por Munanga (1999) como “ideal de branqueamento”, uma ideologia profundamente enraizada na formação social brasileira, que se consolidou no período pós-abolição. Esse projeto, defendido pelas elites políticas e intelectuais, visava à substituição progressiva da população negra e mestiça por meio da miscigenação e do incentivo à imigração europeia. Pois o branco, em contraposição ao negro, era considerado símbolo do progresso, moderno, desenvolvido, do “trabalhador”. Quando “protestante” (calvinista), era visto como um “ser predestinado” ao sucesso (Souza, 1998, Weber, 2004b; Cardoso, 2020, p. 65).

Essa ideologia serviu como um mecanismo para diluir a identidade negra, fragmentar a população não-branca e reforçar a hegemonia de um padrão eurocêntrico. As evidências apontadas pelo autor vão desde as políticas de imigração do século XIX até as manifestações

psicossociais contemporâneas, como a internalização de padrões de beleza brancos, a baixa autoestima da população negra e a dificuldade na construção de uma identidade coletiva forte, perpetuando o racismo de forma velada na sociedade brasileira.

Para Ramos (2017), ao se considerar o trabalho como princípio educativo, esse conduz a uma educação que, em seu processo formativo reconhece a capacidade que todo ser humano tem de se desenvolver produtiva, científica e culturalmente. Contudo, ela pontua a constituição histórica do trabalho, que hegemonicamente se deu como escravo, servil e assalariado, correspondendo aos modos de produção da Antiguidade Clássica, do período do Feudalismo e do Capitalismo. A constituição das instituições de educação profissional ao longo do tempo mostra a permanência do constructo da sociedade de classes, em que o pleno acesso à educação restringiu-se às elites, enquanto a cada aproximação da classe trabalhadora a este campo, foram impostos limites.

Ao longo do tempo, a luta pela educação, especialmente a educação profissional, mostrou-se reflexo da luta de classes na sociedade brasileira, delineando como, a quem e quando ela chega. Não é este um processo inocente, mas reflexo de embates que se efetivam no âmbito das relações sociais e fazem parte da luta hegemônica entre educação e trabalho, bem como perpassam a própria historicidade do modo de produção capitalista (Ciavatta; Ramos, 2012). É este processo, alicerçado nas mudanças dos cenários econômico e político, que podemos observar na estruturação da EPT no Brasil.

Marise Ramos (2017), retomando Dermeval Saviani (2007), discute a dualidade entre educação e trabalho, vez que a estruturação da sociedade de classes forjou um sob o interesse do outro, sendo a historicidade da educação pública produto da contradição principal entre capital e trabalho. No decorrer da história, a função da escola passou por muitas modificações, e importante relembrar que, em sua origem, na Antiguidade, a escola era um lugar para aqueles que dispunham de tempo livre. A palavra escola, derivada do grego, significa “lugar do ócio”, do “tempo livre”; dessa maneira, não surge como um lugar para os trabalhadores, pois esses se educavam pelo próprio trabalho.

Desde a Idade Média, as práticas educativas formais na Europa estiveram ligadas ao interesse da nobreza em transmitir a seus herdeiros a cultura de sua classe, enquanto os servos aprendiam pela experiência do trabalho cotidiano (Ramos, 2017). Saviani (2007) destaca que a escolarização se institucionaliza junto à sociedade de classes, separando educação e trabalho, e Ramos (2017) mostra como, nessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como aparelho ideológico voltado à reprodução das relações de classe, distinção que se evidencia de modo particular na educação brasileira a partir da Era Vargas e do avanço da industrialização.

A análise de Bourdieu (1989, 2001) é fundamental para compreender como as estruturas sociais perpetuam desigualdades e legitimam a exclusão. Para o autor, o *habitus* funciona como um sistema de disposições incorporadas, um “conhecimento adquirido” que marca os corpos e orienta as práticas dos agentes conforme sua classe social. Esse mecanismo opera dentro de campos específicos, espaços de luta onde dominantes e dominados disputam capitais (econômico, cultural, social) distribuídos de forma desigual (Catani *et al.*, 2017).

Nesse sentido, o *habitus* atua como um “carimbo” de classe; o agente internaliza as condições de sua existência (família, escola) e reproduz, em seu campo de atuação, as limitações ou privilégios adquiridos. O peso do capital cultural e do *ethos* familiar, dentro dessa estrutura estruturante, define antecipadamente as probabilidades de sucesso ou fracasso escolar, transformando desigualdades sociais em desigualdades escolares sob a aparência de mérito (Bourdieu, 2001).

Ao aproximar esse referencial da história da EPT no Brasil, torna-se evidente que a dualidade educacional não é apenas pedagógica, mas também racial. O campo educacional constituiu-se historicamente como um espaço branco e elitizado, espelhando as hierarquias do mundo do trabalho.

Em pesquisa realizada em 2001, Siss já afirmava que “a educação, escolarizada ou não, é uma esfera propícia à produção, reprodução e cristalização das desigualdades, sejam elas de classe, de gênero, étnicas ou raciais, dentre outras” (Siss, 2001, p. 163). A educação, então, constitui-se como um lugar propício à redução ou mesmo à eliminação dos mecanismos que atingem negativamente as trajetórias dos atores individuais e sociais de grupos sociais alocados em posição de subalternização. O *habitus*, o campo e a constituição do capital cultural, aqui relacionada como capital educacional, criam “bolhas” (Bourdieu, 1989), mas, ao serem rompidas, oportunizam o aumento do capital educacional e, consequentemente, o progresso econômico dessa parcela da população (Siss, 2001).

Ao aproximar esse referencial da história da EPT no Brasil, torna-se evidente que a dualidade educacional não é apenas pedagógica, mas também racial. O campo educacional foi se fazendo branco e elitizado, tal como o campo do trabalho. O Brasil da sociedade de classe (Fernandes, 2008) possui como personagem central o trabalhador e o empresário, empregado e patrão, os dois cidadãos brancos. Por outro lado, durante o mesmo período, o negro era memória viva do trabalho “escravizado”, uma história que se tornou inconveniente ao “Brasil que se queria moderno”. O negro torna-se aquilo que se gostaria de esquecer (Cardoso, 2020).

Ramos (2014) evidencia que o movimento histórico da política de educação profissional no Brasil retrata a constituição do Estado brasileiro e suas transformações no decorrer do século

XX e da primeira década do século XXI. Este cenário fora criticamente examinado por intelectuais como Ruy Mauro Marini, Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Carlos Nelson Coutinho. Tais referenciais demonstram que, no Brasil, se operou uma modernização tecnológica estrangeira, marcadamente ponto de embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao capital. Questões já conhecidas da sociedade brasileira, mas que ainda são tidas como urgentes na atualidade, como a educação, que caminhou de acordo com os contextos político, econômico e social, sendo duramente atingida pelas políticas neoliberais.

A expansão do projeto burguês no campo educacional se deu pelas mãos de Gustavo Capanema, um político mineiro que permaneceu no cargo de ministro da Educação de 1934 a 1945, tendo amparo na influência das organizações católicas sobre a sociedade política após a “Revolução de 1930”, que tinham um projeto de restauração do poder da Igreja no mundo moderno (Montalvão, 2021). Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) enfatizam que a legislação educacional advinda desse período veio instigada pelo espírito conservador de coronéis e ideólogos, plenamente atuantes na organização de um Estado centralizador, intervencionista e antiliberal, apresentado à sociedade como sendo fundamental para a modernização do país.

Sérgio de Sousa Montalvão (2021), citando Mannheim (1974 [1933]), acentua que o Estado modernizador impediu as saídas democratizantes para as dificuldades advindas da construção nacional; no campo educacional, nota-se o esforço para desacreditar a pedagogia moderna e o estabelecimento de um estilo ornamental e acumulativo do ato de ensinar. Com isso, tem-se o predomínio de um ensino elitista e perpetuador da cultura da alta classe média, incapaz de atender às demandas das grandes massas. A ação do Estado, enquanto política pública estava a serviço da Igreja e da elite burguesa (Araújo, G. C., 2011; Ciavatta e Ramos, 2012; Montalvão, 2021).

Como a educação se constituía em privilégio das elites, convinha a ação estatal para expansão do ensino público e gratuito, pois era a elite que financiava a educação monopolizada pela Igreja. Na ordem social burguesa deste momento, enquanto a classe média em ascensão exigia o ensino médio, as camadas populares lutavam pelo ensino primário (Romanelli, 1986).

As reformas Campos e Capanema podem ser consideradas estratégicas pela formação cívica que ofertavam a seus estudantes do ensino secundário, pois essa foi a base de sustentação das ações de Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde, tais como: a condução do Inquérito sobre a Educação Nacional (1936), o Plano Nacional de Educação (1937) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942). Ademais, tais reformas consolidaram um sistema

educacional dualista, já que os únicos a ascenderem ao ensino superior sem restrição eram os alunos do Ensino Secundário (Montalvão, 2021).

A ação do Estado brasileiro, tanto no Período Colonial como na Primeira República, já solidificava a escola como um espaço tendencioso e desigual que representava uma educação elitista e excludente (Siss, 2001; Saviani, 2007; Araújo, G. C., 2011; Ciavatta e Ramos, 2012), o que, conseqüentemente, coloca a política pública no campo educacional como subserviente a determinada parcela da população que não representava sua maioria. É nessa perspectiva que o sistema escolar brasileiro foi sendo estruturado e reformado ao longo do tempo.

Quando tratamos de educação profissional no Brasil, percebe-se nitidamente a configuração de um sistema de bolhas de difícil rompimento. Acácia Zeneida Kuenzer (2007), correlacionando as discussões de Gramsci (1978) e Harvey (1992), explica que as relações que se estabelecem entre uma base material e as superestruturas de processos pedagógicos objetivam o disciplinamento da força de trabalho, visando ao processo de acumulação.

Em 1964, instala-se no Brasil um regime militar que controla rigidamente sindicatos, meios de comunicação e universidades e traz para o ensino muitas reformas, planos e programas de ação estratégicos que coadunam com as propostas das agências multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Enquanto as reformas do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) trazem ideais para a estruturação de diretrizes e bases da educação nacional, “a profissionalização compulsória do 2º grau inaugura a época dos Pareceres que cumprem o papel de diretrizes normativas no sentido da organização e do funcionamento do ensino” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15).

A evolução da industrialização e do capitalismo trouxe essa realidade para o contexto da educação, especialmente, a educação profissional, que tem sua função modificada ao longo do tempo de acordo com o contexto político-social em que está inserida e, conseqüentemente, assume diversos formatos e nomenclaturas. “Assim, ora se fala em instrução profissional, aprendizado profissional, educação técnica, capacitação profissional, ora, ensino técnico-profissional, formação profissional, qualificação, etc.” (Carvalho, 1999, p. 119). Contudo, essa diversidade não se traduz numa busca por melhoria, mas sim no atendimento às demandas do mercado; e notoriamente tem traduzido uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento (Carvalho, 1999). Ou seja, as bolhas criadas por essa estrutura se renovam e, por vezes, se tornam mais difíceis de serem rompidas.

Havia um certo cinismo nos estudos de medição da pobreza que organizações internacionais desenvolviam na América Latina, nos anos 1970, na vigência das ditaduras nos países da região. A progressiva transformação desses países para sistemas democráticos representativos permitiu a reorganização das forças políticas, o fim da censura e a emergência dos estudos críticos. Hoje, uma breve incursão pelos estudos de serviço social que, de modo particular, convivem com os setores mais empobrecidos da sociedade, indica a quase ausência da palavra “pobres” e a incidência reiterada dos termos “questão social”, “inclusão-exclusão”, “desigualdade”, evidenciando o foco mais na totalidade do sistema capital e nas contradições que ele gera (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12).

Araújo, G. C. (2011) constata que o capitalismo em escala mundial causa um atrofiamento do Estado enquanto responsável pela educação, que começa a se opor ao modelo intervencionista e desenvolvimentista adotado a partir de 1930 e atua gestando a transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas subnacionais ou mesmo para as escolas e famílias.

Essa atuação é justamente definida pela lógica de mercado que introduz no sistema escolar brasileiro, ainda em vias de estruturação, novos marcos regulatórios das políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de testes padronizados em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No entanto, apesar desse atrofiamento, Ciavatta e Ramos (2017) evidenciam que o Estado foi assumindo a oferta do ensino com escolas públicas e gratuitas, que atuavam paralelas às escolas privadas, bem como com o subsídio público para escolas profissionais como as do Sistema S²³.

Já no Governo Lula (2007-2010), as políticas para a educação profissional desencadearam uma nova discussão ideológica sobre o modelo de formação, conforme aponta Ortigara (2012). O autor salienta que, embora a concepção prevalecente de ensino integrado como sinônimo de interdisciplinaridade ainda não assegure uma formação omnilateral plena, ela representa um avanço significativo para a redução da histórica dualidade entre o ensino propedêutico e a formação profissional. Esse foi um dos raros momentos em que o debate sobre politécnica ganhou centralidade na rede federal.

²³ Este termo define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além da letra S, possuem características organizacionais similares. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (Agência Senado, 2024).

Essa trajetória de disputas é visível nas próprias mudanças de nomenclatura e atuação das instituições ao longo da história. Longe de serem uma “evolução natural”, tais alterações refletem tanto as transformações produtivas quanto, e principalmente, as diferentes concepções dos governos sobre a responsabilidade do Estado na oferta de educação profissional (Silva; Pacheco, 2023). Em outras palavras, cada reforma da educação profissional recoloca em disputa quem deve ser atendido, com que projeto de formação e sob qual lógica: a do direito social ou a do ajuste às demandas imediatas do mercado.

O debate contemporâneo sobre a contrarreforma da educação brasileira revela a retomada de um projeto de desmonte da educação pública e dos princípios constitucionais de 1988, impulsionado por agendas ultraneoliberais e conservadoras. Embora a política de formação integrada tenha ganhado força a partir de 2003, a pedagogia das competências retornou com vigor no “Novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e BNCC).

Conforme analisam Ramos e Paranhos (2022), essa nova versão do tecnicismo, alicerçada no pragmatismo e no construtivismo, visa formar sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. A retórica da “empregabilidade” cedeu lugar ao “empreendedorismo de si”, conceito que, à luz de Dardot e Laval, revela uma face ainda mais cruel para a classe trabalhadora: a formação de indivíduos que naturalizam a própria precarização e exclusão, ignorando a vida coletiva em favor de interesses individuais.

Diante desse cenário, Ramos e Paranhos (2022) defendem a reafirmação da formação integrada e omnilateral na perspectiva da politécnica como um ato de resistência. Segundo os autores, em tempos de avanço tecnológico e ensino remoto, torna-se crucial evitar que a educação seja reduzida a métodos e técnicas desprovidos de sentido pedagógico e humano. Assim, após mais de um século de existência da Rede Federal, o desafio permanece: construir uma práxis social que sustente a legitimidade da política educacional brasileira, alimentando as instituições com princípios ético-políticos sólidos e não apenas com ajustes mercadológicos (Ramos, 2017).

O movimento iniciado no século XX para a universalização da educação chega ao século XXI ainda sem alcançar plenamente esse objetivo. A essa lacuna soma-se a persistência da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, que, histórica e socialmente, está calcada no colonialismo e aguçada pelo capitalismo, conforme já debatido por pesquisadores como Carvalho (1999), Saviani (2007), Kuenzer (2006, 2007, 2017), Ciavatta (2006), Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2014, 2017) e Frigotto (2007, 2010). Como alertam Ciavatta e Ramos (2012), é necessário identificar as raízes históricas dessa dualidade para não se perder a dialética que envolve os fenômenos sociais. Por isso, mais do que traçar um histórico da EPT no Brasil,

este debate buscou esmiuçar as raízes sociais da questão, que estruturam ideologicamente a educação profissional na sociedade brasileira.

À luz desse percurso, as reformas recentes do ensino médio se inscrevem em uma longa história de tensões entre expansão, fragmentação e dualidade. A implementação da reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, tem aprofundado desafios históricos da educação profissional no Brasil, como a dualidade entre formação geral e técnica, a fragmentação curricular e o aumento das desigualdades regionais e sociais, conforme apontam pesquisas recentes realizadas com gestores e coordenadores de cursos técnicos, que destacam preocupações quanto à redução da carga horária da formação geral, à sobrecarga das redes públicas e à dificuldade de garantir a qualidade e a integração curricular no ensino médio técnico (Ramos, 2017; Saviani, 2007).

Em consonância com essa análise, a tese *A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*, de George Amaral Pereira (2020), evidencia que a educação profissional brasileira herda uma dualidade histórica, fruto do processo colonizador, que diferencia a formação destinada às classes trabalhadoras daquela acessível às elites, e que as reformas recentes, embora proponham integração, frequentemente reproduzem dicotomias e contradições que perpetuam a reprodução das desigualdades sociais.

O que se coloca como questão nessa discussão perpassa as reformas e chega ao cerne, quem tem acesso a essa política pública; para o que em muito contribui Saviani (2007), quando aborda o problema da marginalidade e das teorias da educação. O pesquisador apresenta dados de 1970 sobre o semianalfabetismo e o analfabetismo no ensino primário de mais de 50% dos alunos, sem considerar os marginalizados que não tinham acesso à escolarização, ao que ele debate apresentando conceitualmente as teorias que tratam do fenômeno da escolarização. Tais dados são apresentados na atualidade pelo IBGE (2023), os quais indicam que, de 2019 a 2022, o único grupo etário que manteve trajetória de crescimento da frequência escolar foi o de 15 a 17 anos, passando de 89,0% para 92,2%, mas ainda sem alcançar a universalização.

Além disso, dados do Ministério da Igualdade Racial (2024) mostram que, embora o acesso tenha avançado, persistem desigualdades raciais: em 2023, mais de 50% das matrículas nas Universidades Federais foram ocupadas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, resultado direto da política de cotas; contudo, a permanência e a conclusão dos estudos ainda apresentam desafios, especialmente para estudantes negros e de baixa renda. Nos Institutos Federais, entre 2012 e 2023, o número de estudantes autodeclarados pretos e pardos matriculados aumentou mais de 60%, mas a universalização do acesso e o sucesso escolar ainda

não são realidade para todos os grupos sociais historicamente excluídos (MIR, 2024; Plataforma Nilo Peçanha, 2024).

No que diz respeito à exclusão racial e às ações afirmativas, Fabiana Teixeira Marcelino (2023), na tese *População negra e educação profissional no Brasil: da negação às ações afirmativas*, demonstra, a partir da análise dos censos demográficos, que o acesso da população negra à educação profissional permanece limitado e que as políticas afirmativas, embora importantes, ainda não rompeu as barreiras estruturais do racismo e da desigualdade socioeconômica. A autora ressalta que, mesmo com avanços no acesso, persistem profundas desigualdades raciais na educação profissional e que é necessário avançar em políticas de permanência e transformação curricular para garantir não apenas inclusão formal, mas também equidade e justiça social no âmbito da educação profissional brasileira.

O quadro de reformas e mudanças que caracteriza a educação brasileira causa uma desconexão da escola com sua função social, uma vez que essas ações desconsideram, por exemplo, a capacidade de inclusão de uma instituição ou sistema de ensino (Araújo, G. C., 2011). Como acentua Saviani (2007), a questão gira em torno não somente das teorias que embasam as reformas, mas também dos sujeitos marginalizados que não conseguem acessar este espaço.

No contexto brasileiro, a educação profissional foi historicamente concebida para atender a segmentos marginalizados, sem garantir-lhes cidadania plena ou mobilidade social. Como destaca Siss (2011, p. 7), “a soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política do segmento populacional negro [...] majoritariamente aí inserido e de forma subalternizada”. Assim, a trajetória da EPT no Brasil evidencia que, para além da expansão de vagas, é imprescindível enfrentar as raízes históricas da exclusão e promover políticas públicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Compreender essa trajetória é fundamental para analisar os desafios atuais da RFEPCT e as políticas públicas voltadas à equidade racial, pois revela como a exclusão histórica moldou as oportunidades educacionais e sociais das populações negras e populares no Brasil. Por isso, entender como tal constructo se irradia para a atual estrutura social brasileira, especialmente para quem anseia por adentrar o campo educacional superior e para compreender o que hoje nos chega como educação e ERE, perpassa pelo (re)conhecimento da história de um povo que foi impedido de adentrar os campos econômico, artístico e cultural e que, ao contrário, foi usado como base econômica do Império, uma estrutura que até hoje embasa os dados relacionados a essa população.

O povo negro dominado foi colocado em uma situação de marginalização na sociedade brasileira, que se iniciou com a escravização, seguiu pela negação da escolarização dessa população por mais de um século e permanece como um racismo estrutural²⁴, cuja mola propulsora é a manutenção de privilégios dos dominantes. Vivemos em um território ocupado e, para adentrá-lo, é preciso romper as estruturas que bloqueiam determinados campos, como o campo educacional. O processo não é homogêneo para todos os dominados, pois o *habitus* de classe os coloca em condições de relativo sucesso, enquanto os dominantes já ocupam os espaços públicos tanto por herança como pelo privilégio de se caminhar como branco.

Em resposta a críticas e demandas dos movimentos sociais, o Governo Federal instituiu, em 2024, a nova Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), regulamentada pelo Decreto nº 11.985/2024, com o objetivo de fortalecer a articulação entre ensino médio e formação profissional, ampliar vagas e assegurar a qualidade da oferta, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE); entre as ações recentes, destaca-se a criação de 100 novos *Campi* de Institutos Federais e investimentos para expansão e democratização do acesso à educação profissional pública (BRASIL, 2024).

Nesse contexto, a criação do *Campus* Quilombo em Minas Novas pelo IFNMG representa um marco inovador e reparatório ao priorizar a oferta de educação pública, antirracista e intercultural voltada às comunidades quilombolas e tradicionais do Vale do Jequitinhonha, sinalizando o compromisso institucional com a democratização do acesso, a valorização dos saberes locais e a justiça social. O *Campus* Quilombo exemplifica como as políticas públicas podem materializar respostas concretas às demandas históricas por equidade e inclusão, reafirmando o papel estratégico dos Institutos Federais na construção de uma educação profissional plural, emancipadora e socialmente referenciada (PDI/IFNMG, 2024-2028).

O percurso da EPT no Brasil evidencia, portanto, um padrão persistente: de um lado, a dualidade estrutural que historicamente separou a formação intelectual das elites da preparação instrumental para o trabalho; do outro, a exclusão racial que, por séculos, negou à população negra o acesso à escolarização e à cidadania plena. Diante desse legado de fragmentação, a criação dos Institutos Federais (IFs) no século XXI representa uma das mais significativas inflexões nessa trajetória. Trata-se de uma política pública que, em sua concepção, busca romper com essa herança histórica, propondo um modelo de educação integrada, inclusiva e

²⁴ De acordo com Silvio Almeida (2019, p.20): “O racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”.

socialmente referenciada. A seguir, analisaremos a constituição e consolidação dos IFs sob essa perspectiva.

1.4 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: CONSTITUCIONALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

No decorrer do século XX, para atender às demandas oriundas da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, desenvolveu-se a oferta de educação profissional paralelamente às escolas de formação geral (Kuenzer, 2007). Nesse contexto, o Estado brasileiro criou, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, as *Escolas de Aprendizes Artífices*. A justificativa oficial ancorava-se no aumento populacional urbano, apresentando a educação para o trabalho como oportunidade para os “desfavorecidos da fortuna” vencerem as dificuldades da luta pela existência e afastarem-se da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Assim, na origem dessas instituições, identifica-se claramente o caráter moral-assistencialista como instrumento de governo (MEC, 2008).

A gênese da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) não estava vinculada à formação integral do indivíduo, mas sim à oferta de uma alternativa para os filhos dos pobres, em contraponto à formação propedêutica destinada às elites (Ortigara, 2013). Por isso, a compreensão da dualidade e da fragmentação do ensino médio e da educação profissional exige a análise das raízes sociais que as sustentam (Ciavatta; Ramos, 2011).

Durante o ciclo neoliberal, especialmente na década de 1990, políticas ancoradas no individualismo e na competitividade, articuladas à submissão a organismos financeiros internacionais, induziram processos de sucateamento que ameaçaram a existência das instituições federais (Pacheco, 2015). Apesar disso, a Rede Federal resistiu e manteve-se como referência, acumulando experiências que desembocariam, anos mais tarde, na criação dos Institutos Federais.

A fusão de CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais no final dos anos 2000 resultou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, sancionada em 28 de dezembro de 2008. O documento *Instituto Federal – concepções e diretrizes*, define essa nova institucionalidade como um projeto progressista que compreende a educação em seu sentido transformador, articulando desenvolvimento nacional e inserção cidadã de sujeitos historicamente marginalizados (MEC, 2008b). Para Pacheco (2015),

os IFs representam a síntese histórica da Rede Federal, caracterizando-se pela ousadia de propor, no presente, as bases de uma escola comprometida com a democracia radical e a justiça social, superando a função de mero aparelho reprodutor de desigualdades.

Em seu artigo 2º, a Lei nº 11.892/2008 define os Institutos Federais como instituições pluricurriculares e multi*Campi*, especializadas na oferta de educação básica, técnica e tecnológica em diferentes níveis e modalidades (BRASIL, 2008). Identitariamente, assumem o papel de “incubadoras de políticas sociais”, ancoradas em princípios como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2008a; Fontoura, 2022).

Estudos recentes destacam a originalidade desse arranjo institucional, que não se inspira em modelos importados, mas configura uma solução própria para a realidade brasileira. Entre seus elementos inovadores, destacam-se a verticalização do ensino (do nível médio à pós-graduação), a certificação de saberes não formais, a formação de professores para a EPT e a forte capilaridade territorial articulada aos arranjos produtivos locais (Pacheco, 2020; Fernandes Gomes, 2021). De acordo com o MEC, a política pública se realiza quando concebida em sua totalidade, pautada na igualdade pela diversidade, em suas dimensões social, econômica, geográfica e cultural, articulando-se com outras políticas e assumindo papel ativo na estruturação das políticas públicas regionais (MEC, 2008a).

Em 2024, a RFEPCT celebrou 115 anos de existência (Figura 2), consolidando-se como uma das maiores redes públicas de educação do país, sendo composta, em 2025, por 38 Institutos Federais, 2 CEFETs, 22 escolas técnicas vinculadas a universidades, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II, totalizando 64 instituições.

Figura 2 - Selo comemorativo de 115 anos da RFEPCT²⁵



Fonte: Portal do MEC (2025).

Dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025) indicam que a rede conta com cerca de 670 unidades acadêmicas distribuídas em mais de 580 municípios, atendendo a aproximadamente

²⁵ Logomarca criada por Caio Figueiredo, servidor do Instituto Federal do Pará (IFPA). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-divulga-selo-que-celebra-os-115-anos-da-rede-federal>.

1,1 milhão de estudantes. Em 2024, foram ofertadas mais de 250 mil vagas, das quais 48,7% destinaram-se ao sistema de cotas, refletindo o compromisso com a inclusão social e racial. Ademais, a política de expansão continua vigente, com o anúncio de mais de 100 novos *Campi* até 2026, priorizando regiões de vulnerabilidade social e territórios quilombolas e indígenas.

É importante destacar que a consolidação da RFEPCT alicerçou-se em uma implantação democrática, construída coletivamente entre 2007 e 2009. Como pontuam Pacheco e Silva (2023), os IFs resultam de um amplo debate com dirigentes e comunidades, amparado no Decreto nº 6.095/2007.

Nesse sentido, recorro às minhas escrevivências como docente da então Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAFSalinas) para rememorar²⁶ a tensão e a esperança daquele período. Em 2007, a instituição vivia a expectativa da “cefetização”, com planos avançados para ampliar a oferta de ensino superior. Quando o governo apresentou a proposta dos Institutos Federais, a reação inicial da comunidade foi de surpresa e desconfiança. Nos corredores, o sentimento era de incerteza quanto à autonomia institucional, e o temor de que tivéssemos “nadado muito para morrer na praia”, perdendo as conquistas de uma autarquia independente.

Contudo, o processo de diálogo instaurado revelou-se decisivo. Após debates intensos, nos quais a comunidade escolar pesou os riscos de isolamento *versus* as oportunidades de expansão, optou-se pela adesão à nova rede, unindo-se ao CEFET-Januária para constituir o IFNMG. Essa vivência local espelha o movimento nacional descrito por Pacheco (2023), uma construção gestada no diálogo entre o MEC e entidades representativas, demonstrando que a nova institucionalidade não nasceu de uma imposição unilateral, mas sim de um complexo arranjo de forças, negociações e adesões estratégicas.

Dessas vivências, sobrepõe-se a recordação da vontade coletiva de construir uma instituição que provocasse mudanças sociais no Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha. Ao longo desses 17 anos, observei que esse *modus operandi* se consolidou como cultura organizacional no IFNMG. Desde a escolha de cursos em consultas públicas para os novos *campi* até a construção dos regimentos internos, a participação comunitária tornou-se um pilar. Esse movimento, que atravessou a luta pela “cefetização”, o desafio de implantar o ensino superior e, finalmente, a adesão à “ifetização”, demonstra a resiliência de um trabalho coletivo que busca fazer acontecer a EPCT sob quaisquer circunstâncias.

²⁶ Aqui, o termo “rememorar” considera, conforme Roberta Oliveira Veiga (2016), colocar uma memória do passado, no presente a fim de pensar o futuro; essa memória está, portanto, intencionando a preservação do passado dando-lhe mais significado com vistas ao futuro.

Com essas escrevivências, não busco amenizar os tensionamentos e embates do percurso. Tais atritos não decorrem de uma mera pluralidade de ideias, mas de um campo minado por disputas de poder e pela materialidade do racismo institucional. Contudo, é inegável que a atuação incansável dos sujeitos neabianos produziu deslocamentos reais na instituição, forçando a pauta étnico-racial a sair da invisibilidade para o centro do debate normativo. Como destaca Frigotto (2018), o desafio agora não é restringir, mas qualificar essa conquista, garantindo que a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados continue a interpelar e transformar a cultura escolar dominante. É sobre esse terreno em permanente tensão e disputa — e não sobre uma base pacificada ou plenamente consolidada — que o IFNMG tenta se erguer como território de ações afirmativas, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – DAS INSURGÊNCIAS E CONQUISTAS: OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Nada é harmonioso no Brasil quando se trata do combate ao racismo e de fazer justiça social para a população negra.

Nilma Lino Gomes, 2021.

Este capítulo objetiva traçar a trajetória histórica dos Movimentos Sociais Negros (MSN), analisando como sua insurgência contra um projeto de nação excludente foi fundamental para a conquista de políticas de ações afirmativas (PAAs), com foco especial na educação e na criação dos NEABIs como espaços de resistência institucional.

Abordam-se as estruturas das relações étnico-raciais e do racismo na sociedade brasileira, bem como a situação hegemônica da branquitude, que provoca insurgências desde sempre existentes no seio da população negra escravizada, e a luta dos MSN para desconstruir a arquitetura das desigualdades e da exclusão que envolve essa população, tensionando essa estrutura por meio da educação e das PAAs. Ao reconstruir essa trajetória, o capítulo oferece a base histórico-política para compreender a implementação da “Lei de Cotas” e a atuação dos NEABIs no IFNMG, analisadas no Capítulo IV.

2.1 POR SOB O CHÃO QUE LUTAMOS: BRANQUITUDE, RACISMO ESTRUTURAL E MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Para compreender a insurgência e a luta dos Movimentos Sociais Negros (MSN), é preciso analisar o terreno sobre o qual essa batalha é travada. Esse “chão” não é neutro; é uma estrutura forjada pela herança colonial, cujos alicerces são a branquitude como sistema de privilégios, o racismo como elemento estruturante das instituições e o mito da democracia racial como um véu ideológico que mascara a desigualdade (Hall, 2003; Bento, 2022; Siss, 2001).

As relações étnico-raciais no Brasil foram estruturadas sob esse domínio colonial que, como pontua Hall (2003), segue operando na modernidade por meio de seus efeitos duradouros. A escravização de corpos negros no período colonial, seguida do abandono e da rejeição desses sujeitos no pós-abolição, sustentou uma construção social que hipervaloriza o branco, mesmo quando este não ocupa necessariamente a elite econômica, associando-o a padrões de poder, beleza e legitimidade (Sovik, 2004). Conforme afirma Fanon (1968), o processo colonial só se considera completo quando o colonizado internaliza a supremacia dos valores brancos e aceita sua própria inferiorização.

A construção da desigualdade racial no Brasil tem, assim, raízes profundas em uma estrutura colonial que não apenas organizou a sociedade em termos econômicos, mas também instituiu uma hierarquia psíquica e social violenta. O sujeito negro colonizado é levado a um processo de alienação, no qual internaliza a visão depreciativa do colonizador branco, o que se expressa em diferentes formas de desejo de embranquecimento e de negação da identidade negra (Fanon, 1968; Souza, 1983). Esses mecanismos reforçam a hegemonia de valores brancos e naturalizam desigualdades históricas como se fossem produto de um suposto mérito individual.

Nesse contexto, a identidade negra é forjada em um campo de batalha simbólico (Hall, 2003), marcado pelo conflito constante entre imposição e resistência. Souza (1983) evidencia como a subjetividade negra se constitui a partir de complexos mecanismos psíquicos de enfrentamento à invisibilidade e à marginalização, em uma sociedade que produz violência simbólica ao desqualificar corpos, saberes e experiências negras. Ao mesmo tempo em que busca limitar a mobilidade e a ascensão de pessoas negras, essa violência convoca estratégias de afirmação e criação de outras formas de ser e existir, que se tornam base para as insurgências coletivas.

Para sustentar essa estrutura, a supremacia branca estabeleceu um “pacto narcísico” que perpetua vantagens históricas sob a falácia da meritocracia²⁷, ocultando as heranças materiais e simbólicas do escravismo que beneficiam os descendentes de escravocratas (Bento, 2022). Essa supremacia se concretiza socialmente, forjando o chamado sistema meritocrático, uma vez que, historicamente, o segmento branco acumulou recursos econômicos, políticos, sociais e de poder, deixando seus herdeiros em lugar de privilégio e constituindo um processo de estruturação institucional das desigualdades (Bento, 2022).

Ao mesmo tempo, a ideia de convivência harmônica entre negros e brancos, sintetizada no mito da democracia racial, serviu para silenciar violências, deslegitimar denúncias de racismo e desmobilizar a resistência negra (Siss, 2001; Sales Jr., 2006). Essa perspectiva foi consolidada como ideologia nacional durante o Estado Novo, quando o governo Vargas reprimiu manifestações culturais para forjar uma identidade unificada, alçando o samba e a “mulata” a símbolos nacionais, enquanto mantinha as hierarquias de raça.

²⁷ Essa ideia está baseada no mérito individual, ou seja, a mobilidade social ocorre por meio do desempenho e esforço do sujeito, independentemente de condições sociais ou privilégios herdados. De acordo com Livia Barbosa (1996), como ideologia, o conceito de meritocracia funciona para legitimar as desigualdades existentes, atribuindo o sucesso e o fracasso exclusivamente ao indivíduo e desconsiderando as disparidades de oportunidades e os privilégios estruturais presentes em sociedades como a brasileira. Ela argumenta que, no Brasil, a meritocracia opera mais como uma “ideologia defensiva” que justifica o *status quo* do que como um princípio efetivamente aplicado para garantir a justiça social.

Posteriormente, essa ideologia foi acolhida pela ditadura militar (1964-1985), que a utilizou para desestimular tensões sociais (Feres Júnior *et al.*, 2018). Nesse período, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que havia crescido como força política, teve sua atuação interrompida pelo golpe de 1964, e Abdias do Nascimento partiu para o exílio, freando os avanços para a inclusão de negros no ensino superior (Felipe; Lima, 2022). Como observa Costa (2019), ainda que Gilberto Freyre não tenha cunhado o termo, suas teses foram centrais para difundir a imagem de um Brasil harmonioso, conveniente ao Estado, porque naturaliza a não formulação de leis antirracistas.

É nesse cenário de tensão que o debate sobre o multiculturalismo se insere. Em vez de harmonia, o multiculturalismo liberal frequentemente opera como ferramenta de assimilação e controle (Hall, 2003; Siss, 2001). Essa disputa em torno do multiculturalismo ganha contornos específicos no Brasil, onde a ideologia da mestiçagem funcionou historicamente como um antídoto contra a formação de uma identidade política negra. Como alerta Munanga (1999; 2009), o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial operaram para fragmentar a solidariedade entre pretos e pardos, vendendo a ilusão de que a “mistura” eliminaria o racismo.

Portanto, quando os MSN reivindicam políticas de ação afirmativa, eles rompem com esse falso pacto de harmonia e instauram um multiculturalismo que não busca apenas a celebração da diversidade folclórica, mas o reconhecimento da diferença como motor de desigualdades que precisam ser reparadas pelo Estado.

Aqui, o Estado brasileiro, historicamente marcado por uma “miopia étnico-racialmente orientada” (Siss, 2003), vê-se pressionado a abandonar sua neutralidade. Como sintetiza Gomes, N. L. (2021), a luta por ações afirmativas forçou o Estado a confrontar as evidências da desigualdade. As políticas resultantes, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012, não são concessões benevolentes, mas conquistas que criam fissuras na colonialidade.

Entretanto, vimos recentemente que, no Brasil, a conquista legal não garante a permanência. A academia contemporânea aponta para um processo deliberado de desmonte das políticas de igualdade racial entre 2016 e 2022, causando um “oco legislativo” no avanço das reparações à população negra. Autores como Jhonatan Bento da Silva (2024) e Mônica de Cássia Costa Silva (2024) identificam estratégias de “desmonte ativo” e “mudança de arena” nas gestões Temer e Bolsonaro.

Esse “oco” legislativo não foi apenas omissão, mas um projeto político de reafirmação do mito da democracia racial. Dados do Relatório sombra enviado à ONU (Criola; Geledés, 2022) mostram uma redução de cerca de 80% nos gastos com igualdade racial entre 2014 e 2019, além da paralisação de demarcações quilombolas. É preciso mencionar que, neste período,

houve um movimento nacional de perseguição travado no cenário educacional, muitas vezes sob a bandeira do movimento “Escola Sem Partido”, que influenciou negativamente a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Pesquisa recente do Instituto Alana e Geledés (2023) confirma que cerca de 71% dos municípios realizam pouca ou nenhuma ação consistente para sua implementação. Isso confirma o alerta de Luiz Fernandes de Oliveira (2020) de que a lei sobrevive graças à militância cotidiana (“insurgência”) de educadores, dependendo menos da letra fria e mais da ação política contínua.

Diante desse quadro de avanços e retrocessos, compreendemos que a institucionalização das ações afirmativas nos Institutos Federais não ocorre em um mar calmo. É precisamente sobre esse solo colonial e em disputa que precisam se erguer os NEABIs. Se o “esperançar” de Paulo Freire (2004) exige prática para não virar espera vã, os NEABIs materializam essa prática. Eles são a resposta institucional à necessidade de “descolonizar mentes e currículos” (Gomes, N. L., 2021), atuando como guardiões das conquistas legais frente às reações da branquitude.

Após evidenciar a matriz colonial, a construção da branquitude e os efeitos paralisantes do mito da democracia racial, torna-se imperativo voltar o olhar para as respostas que emergiram desse cenário, uma vez que a estrutura de dominação, embora poderosa, nunca foi absoluta. A hegemonia que silencia e marginaliza não opera sem contestação. Portanto, é fundamental compreender como, diante de um projeto sistemático de exclusão, a população negra organizou-se em múltiplas frentes de luta. A análise avança, assim, da estrutura que oprime para a agência que a desafia, mapeando a trajetória dos MSN como a força histórica que se insurgiu/insurge contra essa ordem, lutando por direitos, reconhecimento e pela transformação radical da sociedade brasileira.

2.2 INSURGÊNCIA E PLANTIO: A TRAJETÓRIA DE LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS

Os Movimentos Sociais Negros (MSN) no Brasil conformam uma tradição longa e complexa de resistência que desmente o mito da passividade e da cordialidade racial, desde o pós-abolição, a exclusão, a violência e a negação de direitos produziram coletivos de luta e redes de sobrevivência e afirmação política, em continuidade histórica com as formas insurgentes forjadas no cativeiro, como o aquilombamento, que materializou um projeto coletivo de liberdade, território e saberes próprios. A leitura anticolonial situa essa trajetória como resposta à “compartimentação” do mundo colonial, que naturaliza hierarquias,

desumaniza o colonizado e bloqueia sua agência, contra isso, a insurgência recompõe a subjetividade, organiza a ação e reabre o horizonte de emancipação (Fanon, 1961; 2008).

A insurgência, nesse contexto, transcende a mera reação para se tornar um projeto de descolonização. Embora dialogue com o horizonte de ruptura radical proposto por Fanon (1968) na reestruturação do mundo e da subjetividade, alinha-se fundamentalmente à perspectiva de Catherine Walsh (2009) sobre a desobediência epistêmica. Trata-se de uma ação que não apenas resiste, mas visa à construção de “condições de estar, ser, pensar, conhecer, fazer, sentir, olhar e escutar distintas” (Walsh, 2009, p. 23), desafiando a matriz colonial de poder. Essa lente teórica permite enquadrar as lutas dos MSN, do aquilombamento às articulações contemporâneas, como uma *práxis* revolucionária que reabre o horizonte de emancipação. O ato de se insurgir torna-se, assim, um movimento de recriação de si e do mundo, o que reforça a tese de que as conquistas posteriores não são concessões, mas resultado de um agir contínuo e transformador, um verdadeiro “movimento negro educador”, como conceitua Gomes, N. L. (2017a).

Esses coletivos de luta, conformados pela necessidade de sobrevivência e pela busca da cidadania, inspirados no legado de resistência de seus ancestrais escravizados e seus descendentes, percorreram muitos caminhos no decorrer do século XX, amadurecendo politicamente e ampliando suas pautas (Gomes, N. L. *et al.*, 2021). Desde as primeiras organizações, como a Frente Negra Brasileira (FNB, 1931), o Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944) e o Movimento Negro Unificado (MNU, 1978), alcançando os esforços de articulação nacional na década de 1990 com a criação da Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN, 1991), até as frentes contemporâneas, as ações coletivas têm sido o principal motor para denunciar o racismo estrutural e pressionar por transformações políticas e sociais (Felipe; Lima, 2022; Gonçalves; Silva, 2000; Pereira, 2003). Reconhecer essa longa história de luta é basilar para compreender que as conquistas no campo do direito, especialmente as políticas de ações afirmativas (PAAs), não são concessões do Estado, mas resultado direto da agência e do protagonismo da população negra, que historicamente se insurge contra a invisibilidade e a negação de sua cidadania.

No campo da educação, como ressaltam Zeila Demartini (1989) e Amauri Mendes Pereira (2003, 2021), as famílias e organizações negras buscaram alternativas e estratégias próprias para garantir o acesso ao saber, provando que a luta por escolarização antecede as políticas públicas de ação afirmativa (PAA). Santos, A. P. (2020) destaca o importante papel de educadoras e educadores negros que criaram escolas para crianças negras em suas próprias casas, sustentando uma pedagogia de resistência antes mesmo do reconhecimento estatal.

A década de 1940 foi marcada mundialmente pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e pela proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; mesmo sendo o Estado brasileiro signatário dessa declaração, que propunha um ideal de que todos os povos têm direito à livre determinação, aqui permanecia o não constrangimento diante da falta de representatividade da população negra em locais de prestígio social (SECAD, 2006). Organizações como a FNB e o TEN, fundado por Abdias do Nascimento, foram fundamentais para pautar essa situação, buscando a inclusão do negro na escola, o acesso à educação de qualidade e a valorização da cultura afro-brasileira.

Essas entidades não apenas denunciaram a exclusão e o preconceito, mas também promoveram iniciativas educativas próprias, como cursos, jornais e eventos culturais, pressionando o Estado por políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população negra. Como destaca Sueli Carneiro, essas lutas históricas são precursoras das atuais políticas de ação afirmativa, pois já reivindicavam reparação das desigualdades e a democratização do acesso à escola (Carneiro, 2023).

Em meio a este cenário de busca contínua por políticas públicas, dentro dos próprios MSN existiam divergências ideológicas. A adesão de setores do movimento negro, como a FNB, a uma postura assimilacionista encontra eco nas análises de Munanga (1999) sobre a mestiçagem e a identidade no Brasil. Para o autor, a ideologia do branqueamento, pilar do mito da democracia racial, funcionou historicamente como um poderoso mecanismo de alienação, fragmentando a população negra ao criar uma hierarquia cromática e social, dividindo negros e mestiços e, conseqüentemente, dificultando a construção de uma identidade coletiva unificada e combativa.

Siss (1994) corrobora essa visão ao demonstrar como a crença na existência de uma “democracia racial” influenciou o imaginário de ativistas no pós-abolição, levando-os a valorizar a “ordem” e a “reforma moral” como caminhos para a integração, em detrimento do confronto direto com o conflito racial. Portanto, as divergências internas ao MSN refletem as armadilhas ideológicas da própria estrutura racista brasileira, que busca diluir a identidade negra para enfraquecer sua capacidade de mobilização.

Em 1999, Munanga alertava que naquele momento o ideal de branqueamento ainda permanecia na sociedade brasileira por meio da proposta de uma identidade mestiça única, conflitando diretamente com as pautas dos movimentos negros e de outras minorias, que lutam pela construção de uma sociedade plural. É exatamente contra esse modelo homogeneizador que os saberes tradicionais se insurgem. Nesse sentido, a criação de escolas próprias pela FNB e por outras organizações no decorrer da história representa uma insurgência epistêmica

fundamental; trata-se de uma tentativa de construir alternativas a um currículo eurocêntrico. Sob a ótica de Nego Bispo (2023), essa resistência educacional opera pela lógica da confluência — o entendimento de que os saberes não precisam se anular ou se submeter a um centro universal (branco), mas podem confluir e se fortalecer mutuamente. A confluência rompe com a hierarquia colonial do conhecimento, valorizando a oralidade, os saberes da terra e a sabedoria dos mais velhos como epistemologias válidas e necessárias para a sobrevivência da população negra.

Essa batalha histórica pela descolonização do saber antecede e fundamenta a luta por políticas públicas como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que visam não apenas à inclusão de novos conteúdos, mas também à reparação epistêmica e à valorização das “africanidades brasileiras” (Silva, 2001) e dos povos indígenas, uma demanda que encontra sua expressão prática contemporânea nas pedagogias antirracistas descritas por educadoras como Luana Tolentino (2018).

A luta histórica dos MSN por educação deve ser compreendida como uma estratégia central de combate ao que Sales Augusto dos Santos (2005) define como o projeto de “embranquecimento cultural” perpetuado pelo sistema de ensino brasileiro. Historicamente, a escola não apenas excluiu os corpos negros, mas também atuou ativamente na desqualificação do continente africano e na inferiorização racial de seus descendentes. Conforme denunciava Abdias do Nascimento, as populações afro-brasileiras eram “tangidas para longe do chão universitário como gado leproso” (Nascimento, 1978, p. 95 *apud* Santos, 2005, p. 23).

Essa postura da FNB foi fundamental para agir ante imposições legais que prejudicavam a população negra no campo da educação, como a Constituição Federal de 1934, que, em seu artigo 138, anuncia como uma das metas o estímulo à educação eugênica, “[...] oficializando as matrizes curriculares eurocêtricas, que reforçam hierarquias raciais instituindo o homem branco e suas experiências culturais como superior às demais” (Santos, R. E., 2024, p. 32).

Siss (2001) assevera que, mesmo que algumas escolas já recebessem, nesse período, crianças afro-brasileiras e, ainda que estivesse sendo implementada a teoria dos escolanovistas com o ideário de um processo de ensino-aprendizagem que valorizasse e respeitasse as crianças, o índice de evasão de crianças negras era alto, ocorrendo, ao mesmo tempo, muitas denúncias de maus-tratos a elas por parte dos professores. As famílias, mediante a triste experiência e sem opção, entregavam essas crianças a situações de trabalho forçado.

Na luta por restaurar a autoimagem de negros e negras brasileiros na sociedade brasileira, o TEN, movimento liderado por Abdias do Nascimento, pode ser compreendido nos seguintes termos: “[...] articulado e constituído inicialmente pela dramaturgia, denunciava a

discriminação racial enquanto se preocupava com a formação de atores e atrizes negros/as, dramaturgos/as, resgatando a herança africana na sua expressão brasileira” (Felipe; Lima, 2022, p. 25).

O TEN foi criado na década de 1940 por Abdias do Nascimento, com a participação de Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues, articulando a luta contra o racismo e a descolonização do olhar sobre a cultura afro-brasileira, gerando deslocamentos nas relações entre raça, cultura, educação e política (Siss, 2001). Tornou-se um importante grupo de pressão junto ao Estado e à sociedade civil, atuando desde a Constituinte de 1946 e em convenções e congressos que resultaram no Manifesto à Nação Brasileira, com pautas como a criminalização do preconceito racial e a explicitação constitucional do caráter multirracial da sociedade (Siss, 2001, 2011).

As marcas de africanidade foram impressas positivamente na memória da população negra, resultado do processo de valorização da cultura negra empreendido pelo tem, que colocou as pluralidades de raça e de cultura no centro do cenário político (Siss, 2001). Foi a luta histórica do Movimento Negro que forçou a adoção, ainda que timidamente, de algumas políticas de ações afirmativas pelo Estado brasileiro, o que desencadeou transformações no cenário educacional (Backes, 2011), constituído como um campo destinado aos brancos.

Os deslocamentos sociais oriundos das ações dos MSN e do TEN pactuam com as discussões no contexto jurídico mundial, que, a partir do século XX, evoluíram quanto às tratativas das questões sociais pelas vias discursivas do conceito de “igualdade”, a partir de reivindicações sociais que foram iniciadas ainda no século XIX com a Revolução Industrial (Hofling, 2001). Tal acepção se entrelaça à questão da democracia, não sendo possível observar um sistema democrático que ignore uma demanda por igualdade nas relações. Igualdade e democracia trilham um mesmo caminho, interseccionado por ações afirmativas (Silva, 2003).

A reivindicação de acesso da população negra ao Ensino Superior é uma pauta histórica, formalizada já na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, organizada pelo TEN em reuniões em 1945 e 1946. A Convenção apresentou um manifesto que demandava vagas e bolsas de estudo para estudantes negros, propostas que foram publicadas no jornal *O Quilombo* entre 1948 e 1950 (Nascimento, 2003 *apud* Gomes, N, L. *et al*, 2021).

Marcelo Leonino da Silva (2007) frisa que, nesse percurso, o surgimento do MNU, criado em 1978 e do qual participaram lideranças como Lélia Gonzalez²⁸ e, em diálogo com

²⁸Lélia Gonzalez (1935-1994) foi uma intelectual, antropóloga, professora e uma das mais influentes vozes do feminismo negro e da luta antirracista no Brasil. Como uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, sua atuação foi decisiva para denunciar o mito da democracia racial e para articular as pautas de raça, gênero e classe de forma interseccional. Suas teorias, como a de "amefricanidade", e sua crítica ao "racismo por denegação" foram fundamentais para a formação de uma nova consciência política no seio do movimento negro e para a subsequente demanda por políticas de reparação e ações afirmativas no país.

trajetórias como a de Abdias do Nascimento, representa um ponto de inflexão, inaugurando uma fase de contestação mais direta e politizada do Estado brasileiro e do mito da democracia racial (Silva, 2022). Diferentemente de movimentos anteriores, que por vezes flertaram com a ideologia assimilacionista, o MNU adotou uma postura de confronto, influenciado por lutas de libertação em países africanos e pelo movimento dos direitos civis norte-americano, articulando a luta antirracista à luta de classes, compreendendo o racismo como um elemento estruturante do capitalismo brasileiro.

Esse movimento é considerado o principal responsável por uma geração de intelectuais negros que atuam academicamente na área de relações étnico-raciais (Gomes, N. L., 2017a), mudando o cenário da educação para a população negra, pois muitos desses intelectuais empunharam as bandeiras das ações afirmativas e participaram ativamente nos debates da Assembleia Nacional Constituinte, sendo um dos responsáveis pela inclusão dos direitos dos povos quilombolas na Constituição de 1988 e na elaboração das legislações, que veremos no item 3.2.1.

No campo da educação, o MNU exerceu um papel protagonista, pautando de forma incisiva a necessidade de uma educação antirracista, reivindicando a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e a revisão dos livros didáticos, ação fundamental para a consolidação da Lei nº 10.639/2003. A luta pela educação era vista não apenas como um caminho para a mobilidade social, mas como estratégia de descolonização do saber e de construção de uma identidade negra positiva (Gonçalves; Silva, 2000).

“A concepção da Educação como um aparelho reprodutor das ideologias dominantes sofreu duro revés a partir dos finais das décadas de 1970 e 1980” (Pereira, 2003, p. 29). No momento histórico que abrangeu a ditadura militar, os educadores progressistas abandonaram as práticas e propostas alternativas e disputaram espaço nos sistemas oficiais, sintonizando com as ações dos Movimentos Sociais, o que também beneficiou o Movimento Negro, que adentrou as práticas políticas tradicionais, especialmente a militância de esquerda (Pereira, 2003).

Fry (1996) citado por João Feres *et al.* (2018) evidencia como momento de intensificação do debate acerca das ações afirmativas no Brasil a apresentação dos estudos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978) sobre desigualdades raciais baseados em dados estatísticos nacionais, trazendo à sociedade evidências factuais para a denúncia do racismo brasileiro, utilizadas pelo Movimento Negro. Já Gomes, N. L. *et al.* (2021) explicam que as propostas de políticas de promoção de igualdade na educação foram, paulatinamente, se tornando mais consistentes e públicas, sendo a pauta fortalecida em diversos eventos, como o

Centenário da Abolição (1988), *Em paralelo* (1987–1988), bem como em discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (entre 1988 e 1996).

Nesse cenário, é imperativo reconhecer a reconfiguração política das frentes de luta: se as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela força basilar do MNU, a década de 1990 exigiu novas formas de articulação diante de um quadro de fragmentação e esgotamento daquele formato organizativo. Como aponta Domingues (2007), é nesse contexto de maturação e busca por unidade pragmática de ação que surge, em 1991, a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), impulsionada por lideranças históricas como Luiza Bairos. A CONEN passou a aglutinar centenas de organizações pelo país e se tornou a grande força motriz da mobilização política contemporânea, culminando em articulações como a histórica *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida*, em 1995 (Domingues, 2007).

Pereira (2003, 2021) reforça que, historicamente, as políticas públicas no Brasil foram utilizadas pelas elites para aprofundar desigualdades raciais e sociais, relegando a população negra a posições subalternas. De forma mais sistemática, a partir da década de 1990, com o reconhecimento do racismo institucional e a pressão articulada por novas frentes aglutinadoras, a exemplo da atuação incisiva da CONEN, o Estado brasileiro passou a implementar políticas afirmativas mais efetivas, como as cotas raciais, buscando corrigir injustiças históricas e promover a justiça social²⁹.

Eventos emblemáticos como a Marcha Zumbi e a participação decisiva da sociedade civil na Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, em 2001, funcionaram como catalisadores, elevando as demandas dos MSN à esfera pública nacional e internacional. Esses momentos foram cruciais não apenas para expor as contradições do mito da democracia racial, mas também para forçar o Estado brasileiro a reconhecer publicamente a existência do racismo e a assumir o compromisso com políticas de reparação (Siss, 2001; Gomes *et al.*, 2021). Foi a partir dessa pressão organizada que a pauta das ações afirmativas ganhou centralidade e pôde ser convertida em política de Estado, como veremos no próximo item.

2.2.1 Sobre conquistas, colheitas e o seguir da luta dos Movimentos Sociais Negros

No início do século XXI, o cenário social brasileiro já colhia frutos das ações empreendidas por Abdias do Nascimento e o TEN, que projetou para a sociedade escritores,

²⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a intensificação dos debates acerca de ações afirmativas, em contraponto às ações do Estado, então governado por Fernando Henrique Cardoso, ver Feres Júnior *et al.* (2018).

roteiristas, músicos, atores, atrizes, bailarinos, dentre outros profissionais artísticos, e trouxe para o contexto de discussão das relações étnico-raciais membros da intelectualidade, detentores de cargos públicos ou personalidades influentes que, em algum momento, teriam de ceder (Pereira, 2003b).

Tanto pelo impulso dos grupos e militantes negros, brandindo sua legitimidade histórica, quanto pela abertura de setores dos movimentos sociais e da oposição política, a mensagem de valorização do negro, das matrizes africanas e da luta contra o racismo conquistava cada vez mais espaços e adeptos. Na escola – principalmente a pública, mas também fora dela – as tensões que a atravessavam potencializavam os conflitos, e a questão racial entrou de forma mais explícita nesse cenário (Pereira, 2003, p. 29).

Os MSN foram ocupando espaços, cavando oportunidades nos diversos campos e, na medida em que adentravam os espaços escolares³⁰ (escolas e universidades), docentes antirracistas comprometidos com a EREER começavam a questionar/pesquisar/denunciar a racialização e o racismo presentes nos livros didáticos, currículos e procedimentos, sendo estabelecidas situações de conflitos ideológicos no cotidiano escolar (Pereira, 2003).

O campo educacional sempre foi central nas proposições dos MSN, que pautaram uma sociedade racista na busca pelo direito à educação e pela equidade, levando a um aprofundamento do embate, como já pontuado por estudiosos e pesquisadores das ações afirmativas, como Gomes, J. B. (2003); Gomes, N. L. (2011, 2012); Pereira (2003); Munanga (2005); Silva (2011); Siss, (2001, 2011), dentre outros. Como sintetiza Gomes, N. L. (2021), foram necessários cerca de quinze anos, desde o início dos anos 2000, para que a proposição das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais no ensino superior se tornasse realidade.

Neste sentido, a difícil sementeira dos MSN começou a se enraizar legalmente na sociedade em 1989, com a Lei nº 7.716, que definia os crimes de preconceito contra raça ou cor; mais adiante, a *Marcha Zumbi dos Palmares* (1995) reuniu milhares de pessoas em Brasília-DF e, numa movimentação nacional, foi apresentado ao então Presidente da República um documento dividido em três partes: uma “Introdução”, com críticas ao mito da democracia racial; um “Diagnóstico”, que apontava avanços legais e institucionais, bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial” (Gomes *et al.*, 2021). O documento continha diversas propostas e reivindicava ações afirmativas para o acesso à universidade e a implementação de cursos profissionalizantes. Pesquisadores como

³⁰ O "espaço escolar" é compreendido nesta pesquisa conforme apresenta Gomes, N. L. (2002, p. 39): "[...] um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade".

Siss (2014) e Gomes *et al.* (2021) evidenciam a importância desse momento para a pauta dos MSN.

Outra movimentação da militância negra, em âmbito mundial, foi a *Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e contou com a presença de mais de 16 mil participantes de 173 países, tendo como resultado primeiro a publicação, no dia 8 de setembro de 2001, da *Declaração e Plano de Ação de Durban*, reverberando resultados nos diversos países participantes do evento.

Quanto ao Brasil, foi a primeira vez, em um foro internacional, e em presença de membros dos MSN, que o Estado reconheceu, oficialmente, ser um país racista, desencadeando avanços nas discussões acerca do combate ao racismo e da dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil. Pereira (2003b) salienta a importante interação entre o Movimento Negro e a delegação oficial (agentes de governo e de Estado) antes e durante a Conferência de Durban, consolidando alianças contra-hegemônicas muito eficazes para o incremento de discussões sobre as desigualdades raciais. Logo após a Conferência, nos últimos meses de 2001 e no primeiro semestre de 2002, tanto o Governo Federal como alguns governos estaduais e municipais apresentaram publicamente programas e/ou projetos de lei destinados a beneficiar a população negra (Heringer, 2002).

Munanga (2022) destaca que depois da Conferência de Durban o Estado brasileiro se engajou, como não se viu antes, para executar a declaração da qual fora signatário e que previa a implementação de políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, beneficiadoras das chamadas “minorias”. “As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade” (Munanga, 2022, p. 119).

Aliado a essa movimentação, o reconhecimento público por parte do Estado de que o Brasil é um país racista foi um ato decisivo para as reivindicações de políticas públicas para a população negra (Gomes *et al.*, 2021; Siss, 2001), desencadeando importantes mudanças na sociedade brasileira. Tanto a militância do Movimento Negro quanto a receptividade das demandas desses movimentos pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foram fundamentais para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil (Feres Júnior *et al.*, 2018), bem como para a inserção de ações afirmativas no campo educacional.

As pressões sociais e as propostas apresentadas de diversas maneiras à sociedade pelos MSN, bem como o amparo de pesquisas acadêmicas que ampliaram significativamente a discussão sobre a temática, encontraram resposta nas políticas públicas nacionais a partir de 2003, no Governo Lula, especialmente após a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial³¹ (SEPPIR) – que representou a materialização de uma histórica reivindicação desses movimentos. A questão racial foi, então, incluída como pauta de políticas públicas do Estado. Para Barros (2016), de 2003 a 2016, os governos se mostraram sensíveis às demandas apresentadas pelo Movimento Negro, inclusive inserindo-o em seus planejamentos de políticas de promoção da igualdade racial.

A luta dos MSN resultou em avanços legislativos e institucionais concretos, como a criação da SEPPIR e, posteriormente, do Ministério da Igualdade Racial (MIR), além da sanção de leis cruciais como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e a “Lei de Cotas” (Lei nº 12.711/2012). Tais conquistas não apenas ampliaram o acesso da população negra a espaços historicamente negados, como universidades e cargos públicos, mas também desafiaram os paradigmas sociais que sustentam a exclusão (Feres Júnior, 2018). Contudo, a efetivação dessas políticas e a superação do racismo estrutural permanecem como desafios, reafirmando a necessidade de uma luta contínua e vigilante (Gomes, N. L., 2017b).

Os eventos supracitados foram cruciais não apenas para pautar o Estado, mas também para consolidar a “identidade negra” como uma construção fundamentalmente política. Como argumenta Munanga (2009), a identidade de um grupo não é um dado natural, mas funciona como uma “ideologia” que reforça a solidariedade interna e viabiliza a luta coletiva. No contexto brasileiro, onde a ideologia da mestiçagem foi historicamente usada para fragmentar e desmobilizar, a afirmação de uma identidade negra unificada torna-se uma ferramenta política indispensável.

É nesse sentido que os MSN redefinem estrategicamente o conceito de “negro” para agregar politicamente pretos e pardos. Como apontam os dados sociais analisados por Gomes, N. L. (2003), esses dois grupos partilham indicadores de exclusão social estatisticamente semelhantes, distanciando-se significativamente da população branca. Essa identidade, portanto,

³¹ A SEPPIR foi criada em 2003 como uma secretaria especial, que objetivava a discussão dentro do governo acerca das questões raciais no Brasil, sendo incorporada, em 2015, ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Já o Ministério da Igualdade Racial, criado em janeiro de 2023, trata-se de um órgão da administração pública federal direta, que incorpora objetivos e ações da antiga SEPPIR e "tem como atribuição elaborar políticas e diretrizes destinadas à promoção da igualdade racial e étnica; políticas de ações afirmativas e combate e superação do racismo; políticas para quilombolas, povos e comunidades tradicionais, entre outras" (MIR, 2023).

não nasce apenas da cor da pele, mas da “tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica” (Munanga, 2009, p. 20).

Os caminhos de luta da coletividade para a construção dessa identidade negra numa sociedade que ora os escravizava e explorava, ora os queria expurgados e marginalizados, e que, ainda, os mata pelas muitas vias do racismo trazem nitidamente o verbo “esperançar”, cunhado por Paulo Freire (2004, p. 47): “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”. O agir de negros e negras entorno da pauta antirracista e de políticas de equidade encarna historicamente a Pedagogia da Esperança, de Freire.

A concretude do esperançar dos MSN para a aceitação por parte do Estado das desigualdades e das diversas formas de racismo que atingem a população negra no Brasil se dá a partir de leis e atos normativos étnico-racialmente referenciados, na esfera Federal, os quais são apresentados no Quadro 1 – Atos normativos federais étnico-racialmente referenciados até 2016, a seguir:

Quadro 1 - Atos normativos federais étnico-racialmente referenciados até 2016

Instrumentos normativos	Datas	Objetivos
Lei Nº 7.716	05/01/1989	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
Lei Nº. 10.639	09/01/2003	Modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.
Lei Nº. 10.678	23/05/2003	Criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR).
Decreto Nº. 4.886	20/11/2003	Instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).
Decreto Nº. 4.885	20/11/2003	Criou o Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CNPIR), órgão colegiado e consultivo da SEPPIR com a finalidade de propor e monitorar as políticas de promoção da Igualdade Racial.
Decreto Nº. 4.887	20/11/2003	Regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.
Lei Nº. 11.096	13/01/2005	Criou o Programa Universidade para Todos – ProUni, pelo qual o Governo Federal fornece bolsas de estudos para afro-descendentes nas universidades privadas.
Decreto Nº. 6.040	07/02/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Lei Nº. 11.635	27/12/2007	Instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.
Lei Nº. 11.645	10/03/2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Decreto Nº. 6.872	04/06/2009	Aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir).
Lei Nº. 12.288	20/07/2010	Instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, que é um microssistema jurídico que determina um conjunto de medidas para a redução das desigualdades raciais.
Lei Nº. 12.519	10/11/2011	Instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.
Lei Nº. 12.711	29/08/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei Nº. 12.987	02/06/2014	Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.
Lei Nº. 12.990	09/06/2014	Reservou aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
Lei Nº. 13.409	28/12/2016	Alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Costa (2019) atualizado pela própria pesquisadora (2025)³².

³²Pesquisa documental realizada no Portal do Governo Federal - Leis Ordinárias — Portal da Legislação (planalto.gov.br) - e no documento *SEPPIR – promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo*.

A cronologia dessas legislações revela aumento significativo na produção legislativa sobre relações étnico-raciais a partir da década de 1980, embora a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 já previssem pluralismo de ideias e uma escola mais igualitária entre os desiguais. No entanto, essas diretrizes não tocavam na ferida do racismo estrutural e das desigualdades por ele provocadas. Enquanto a primeira lei étnico-racialmente referenciada data de 1989, foi somente na primeira década dos anos 2000 que a maior parte dos instrumentos normativos foi criada, período que coincide com um maior interesse do Estado por políticas públicas de ação afirmativa.

Também nesse cenário, a inserção de pessoas negras em campos majoritariamente brancos apresentou à sociedade brasileira, hegemonicamente branca, o diverso, e as irradiações dessa movimentação deslocaram o *status quo*. No âmbito educacional, numa perspectiva de ruptura histórica e social, muitas pessoas negras descobriram na educação a oportunidade de mudar suas realidades, ao adentrarem as instituições de educação a partir dos anos 1970, por meio de concursos públicos, transformando um dos aparelhos reprodutores das ideologias dominantes – o espaço escolar – e trazendo para ele o discurso pela valorização étnica e a luta antirracista (Pereira, 2003).

Esses deslocamentos contribuíram para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, atualizada pela Lei nº 11.645/2008. Trata-se de um campo de contínuas disputas e análises, como apontam pesquisadores contemporâneos: João Feres Júnior *et al.* (2018) destacam que, apesar das controvérsias, essas políticas fundamentam-se na promoção de um bem coletivo, como a diversificação das elites e a construção de uma sociedade mais justa; Gomes, N. L. (2021) propõe que a superação do racismo na educação exige um processo de “descolonização das mentes, do conhecimento e dos currículos”, para além da indignação discursiva; e Oliveira (2020) ressalta que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 sobreviveu graças à “insurgência” e à militância cotidiana de educadores e movimentos sociais, indicando que a aplicação depende menos da letra da lei e mais da ação política contínua para desconstruir a ordem epistêmica e cultural racista nos espaços educacionais.

Como docente, minhas primeiras ações voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em nível institucional ocorreram a partir de 2006, na antiga EAF Salinas. Recordo-me de propor, em reunião, um projeto interdisciplinar; no entanto, ouvi sugestões de que a culminância fosse um evento que abrangesse “a consciência humana” – o mesmo argumento que escutei ao propor o projeto em 2013, já no *Campus* Montes Claros.

Nesses 19 anos de instituição, não consigo identificar um cuidado institucional no cumprimento da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, ficando a cargo, como bem frisa Oliveira (2020), da “militância cotidiana de educadores”, ou dos NEABIs e grupos correlatos. A luta antirracista continua sendo, salvo algumas exceções, pauta daqueles que sentem na pele o racismo, o que nos mostra uma fragilidade não da legislação, mas da instituição.

Essa mesma fragilidade parece se estender a outras áreas e, apesar da construção de importante arcabouço jurídico e institucional no que tange às questões raciais, como evidenciado no Quadro 2, é possível identificar, após 2016, com a ascensão de grupos políticos abertamente contrários às políticas de ação afirmativa e negadores do racismo no Brasil, um “oco” nas legislações que vai até 2022, mostrando mais uma vez a vulnerabilidade da população negra e como agem aqueles que abraçam o “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2022). Gomes, N. L. (2021) argumenta que a recusa em reconhecer o racismo contribui para sua naturalização e para a manutenção das desigualdades raciais, pois, mesmo quando percebidas, essas desigualdades não levam, em geral, a mudanças radicais de postura.

No entanto, é necessário evidenciar a atuação dos MSN frente a essa “guerra ideológica”: como descreve Oliveira (2020), optaram por seguir na militância política com palavras de ordem como “resistência” e “ninguém solta a mão de ninguém”, que, mesmo sendo reativas e não propositivas, buscavam resguardar os direitos já adquiridos pela população negra, ainda recentes na história do Brasil.

A resposta a esse cenário de desmonte começou a se materializar em 2023, com a eleição do Governo Lula e a agenda da “retomada”, simbolizada pela criação do Ministério da Igualdade Racial (MIR). Em seu discurso de posse, a Ministra Anielle Franco (2023) afirmou que o Ministério representa um passo à frente na institucionalização da luta política antirracista, trazendo o racismo para o debate público e institucional, fruto das mobilizações sociais incessantes do povo brasileiro, especialmente do povo negro e indígena, que há séculos resiste contra a violência do Estado e se articula para ocupar e permanecer em espaços como este.

Essa iniciativa representa o retorno da pauta ao centro do poder executivo e reafirma o horizonte utópico da igualdade; neste sentido, até agosto de 2025, as seguintes legislações foram publicadas como parte desse novo ciclo:

Quadro 2 - Atos normativos federais étnico-racialmente referenciados de 2023 até dezembro de 2025

Instrumentos normativos	Datas	Objetivos
Lei Nº. 14.518	04/01/2023	Inscribe o nome de Antonieta de Barros no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria.
Lei Nº. 14.519	05/01/2023	Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé (21 de março).
Lei Nº. 14.553	20/04/2023	Altera os arts. 39 e 49 da Lei nº 12.288, de 20/07/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), para determinar procedimentos e critérios de coleta de informações relativas à distribuição dos segmentos étnicos e raciais no mercado de trabalho.
Lei Nº. 14.532	11/01/2023	Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.
Decreto Nº 11.443	21/03/2023	Determina a reserva mínima de 30% dos cargos em comissão e funções de confiança (CCE e FCE) para pessoas negras na administração pública federal, com meta de cumprimento até dez/2025.
Lei Nº. 14.701	20/10/2023	Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nº 11.460, de 21/03/2007, nº 4.132, de 10/09/1962, e nº 6.001, de 19/12/1973.
Lei Nº. 14.723	13/11/2023	Altera a Lei nº 12.711, de 29/08/2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
Lei Nº. 14.759	21/12/2023	Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.
Portaria MEC Nº 470	14/05/2024	Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), visando superar desigualdades raciais na educação básica e superior.
Lei Nº. 14.914	03/07/2024	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de garantir a permanência de estudantes de baixa renda, incluindo cotistas, no ensino superior.
Resolução CNJ Nº. 598	22/11/2024	Estabelece diretrizes para a adoção de uma Perspectiva Racial nos julgamentos em todo o Poder Judiciário.
Decreto Nº. 12.278	29/11/2024	Institui a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, para garantir direitos e combater o racismo religioso.
Lei Nº. 15.142	03/06/2025	Renova e amplia a política de cotas no serviço público federal, aumentando a reserva de vagas de 20% para 30% e incluindo explicitamente indígenas e quilombolas.
Decreto Nº. 12.514	17/06/2025	Institui o Programa Mais Igualdade, para articular e integrar ações de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial.
Decreto Nº. 12.536	27/06/2025	Regulamenta a Lei nº 15.142, detalhando a aplicação da reserva de 30% das vagas em concursos federais (25% para negros, 3% para indígenas e 2% para quilombolas).
Portaria MIR Nº 304	25/08/2025	Regulamenta o monitoramento e avaliação das políticas de igualdade racial no âmbito do Sinapir, fortalecendo a gestão baseada em dados.
Decretos Presidenciais	20/11/2025	Assinatura de 28 decretos de declaração de interesse social para regularização de territórios quilombolas em 14 estados, o maior lote da história recente.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base em dados obtidos no portal do Governo Federal (2025).

As legislações apresentadas no Quadro 2 evidenciam que os MSN se levantam cotidianamente contra o silêncio ensurdecador já indicado na Introdução desta tese, aquele que constrói e atualiza o pacto da branquitude, entendido como “um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18). Essa produção normativa a partir de 2023, intensificada em 2024 e 2025, não apaga o “oco” deixado pelos governos anteriores, mas aprofunda o arcabouço jurídico de promoção da igualdade racial.

Ao analisar os atos normativos desse quadro, observa-se uma estratégia multifacetada de retomada, que combina a consolidação de políticas existentes com a criação de novos mecanismos após o ciclo de paralisação iniciado em 2016. Essa legislação pode ser compreendida a partir de quatro eixos principais:

- a) ampliação das ações afirmativas e da representatividade: as Leis nº 14.723/2023 e nº 15.142/2025 renovam e expandem as cotas no ensino e no serviço público federal, elevando a reserva de vagas em concursos para 30% e incluindo quilombolas. Esse eixo é fortalecido pelo Decreto nº 11.443/2023, que estende a reserva de 30% também para cargos de confiança e de comissão, incidindo diretamente sobre o poder decisório estatal;
- b) institucionalização da equidade na educação e na gestão: a Portaria MEC nº 470/2024 institui a PNEERQ, consolidando a educação antirracista como política de Estado com diretrizes e orçamento próprios. Simultaneamente, o Programa Mais Igualdade (Decreto nº 12.514/2025) e a Portaria MIR nº 304/2025 garantem a transversalidade e o monitoramento das ações de equidade em toda a administração federal;
- c) justiça racial e proteção de direitos: a Lei nº 14.532/2023 endurece o combate ao racismo ao equiparar a injúria racial a crime inafiançável. No Judiciário, a Resolução CNJ nº 598/2024 impõe a “perspectiva racial” nos julgamentos, enquanto a Lei nº 14.553/2023 assegura a produção de dados raciais qualificados, essenciais para romper a invisibilidade estatística da desigualdade;
- d) território, memória e reparação simbólica: a retomada da regularização fundiária, com a assinatura de 28 decretos quilombolas em 2025, une-se à proteção dos povos de terreiro (Decreto nº 12.278/2024). No campo simbólico, a oficialização do feriado nacional da Consciência Negra e a inscrição de heróis negros no Panteão da Pátria enfrentam o apagamento histórico e disputam o imaginário nacional.

O cenário da política de ações afirmativas no Brasil sofre uma nova e significativa inflexão em 2024 com o lançamento da PNEERQ, pois, se a Lei nº 14.723/2023 garantiu a perenidade da reserva de vagas, a PNEERQ avança sobre uma lacuna histórica apontada por esta pesquisa (como veremos mais adiante), que é a necessidade de institucionalização financeira e estrutural para que a equidade não dependa apenas do voluntarismo dos servidores que compõem os NEABIs.

Sob a lente do Ciclo de Políticas, a PNEERQ representa a emergência de um novo “texto político” que busca reconfigurar o “contexto da prática”. Ao prever eixos de financiamento, formação continuada e estrutura física para os NEABIs e grupos correlatos, o Estado brasileiro sinaliza uma mudança no “contexto de influência”, reconhecendo que a mera existência da lei de acesso (cotas) é insuficiente sem políticas robustas de permanência e de transformação da cultura institucional.

A PNEERQ não deve ser lida apenas como uma concessão estatal, mas como a materialização das demandas históricas dos Movimentos Sociais Negros, que não pararam durante o período de desmonte e pontuaram a luta por ações afirmativas nos níveis micro e macro, quer fosse nas instituições de ensino ou nas diversas bases políticas, nas quais os intelectuais orgânicos atuaram para construção e a implantação desta política, em resposta institucional aos silenciamentos e às precarizações denunciadas por eles ao longo da última década, como é possível comprovar na extensa produção acadêmica sobre este contexto conforme pude verificar durante minha participação nos *Congressos de Pesquisadoras(es) Negras(os)*, organizados pela ABPN.

Contudo, como nos alerta a própria abordagem do ciclo de políticas, a existência da portaria não garante, por si só, a mudança automática no cotidiano do IFNMG; sua efetividade dependerá, justamente, da capacidade de “encenação” e de apropriação desses recursos pelos sujeitos que já atuam na ponta, transformando a norma federal em práticas locais de emancipação.

Em síntese, a produção legislativa e normativa de 2023 a 2025 demonstra um compromisso renovado do Estado brasileiro com a pauta étnico-racial, articulando medidas simbólicas e estruturantes, de médio e longo prazo, voltadas à reparação histórica de grupos marginalizados. Esse movimento inclui, de modo central, a atualização da política de reserva de vagas em instituições federais de ensino, pela Lei nº 14.723/2023, tema desta pesquisa, que será analisado a seguir.

CAPÍTULO III. A CONQUISTA DAS COTAS E O AQUILOMBAMENTO INSTITUCIONAL: LUTA, COMUNHÃO E PRÁXIS DOS NEABIS

Numa mesma emoção
 Eu vou relar os pés de tanto sapatear
 De dia tá no açoite de noite pra trabucar
 Eu trabalhava muito e dormia bem pouquinho,
 Levava chicotada carregando o sinhozinho
 No tengo lengo tengo eu vou saracotear
 Samba negro, branco não vem cá
 Se vier pau há de levar.

Samba Negro (Domínio Público) - Rio Maracatu - Lapada

Uma longa trajetória
 De lutas e glórias
 Que traz para nós um horizonte novo
 [...]
 Sem pétalas no chão
 A luta do povo negro
 Veio bem antes da abolição.

Letra de “Ubuntu, eu sou porque nós somos” (Banda Alana, Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra)

A compreensão da política de cotas raciais exige deslocar o foco analítico para o sujeito histórico que as protagonizou e continua a protagonizá-las, os Movimentos Sociais Negros (MSN) (Santos, R. E., 2024). A conquista da Lei nº. 12.711/2012 configura-se como um processo complexo que envolve a luta política e simbólica, a resiliência diante das adversidades, a comunhão de esforços coletivos e a competência na articulação de saberes e estratégias para a transformação social. Isso perpassa a organização das demandas por esses movimentos, exigindo de seus atores uma união de esforços para se fazerem visíveis junto ao gerencialismo público (Felipe; Lima, 2022).

A educação sempre desempenhou papel central nas estratégias de resistência dos MSN no Brasil, constituindo-se como instrumento fundamental para o questionamento das estruturas raciais excludentes e para a afirmação de direitos. Ao longo da história, o acesso à escola e à universidade foi reivindicado como condição para a ascensão social e para a reconstrução de narrativas de pertença, cidadania e dignidade para a população negra (Gomes, N. L., 2017a; Siss, 2011).

Como argumenta Valter Roberto Silvério (2022), o processo de implementação dessas políticas no Brasil coincide com a democratização da sociedade e com a expansão de reflexões críticas que buscam romper com a herança colonial. Para o autor, a educação superior tornou-

se o “lugar onde tem se dado as disputas em torno de um novo regime de representação que incorpore a experiência e lutas negro-africanas em direção a uma nova comunidade imaginada” (Silvério, 2022, p. 30). A conquista das cotas, portanto, é também a conquista de um novo lugar de enunciação e de poder simbólico.

Para melhor compreendermos este cenário de estruturas desiguais em que se trava a batalha pela reserva de vagas para negros em instituições de ensino, nos valeremos novamente das ferramentas de Bourdieu (1989). Conforme o teórico, o poder simbólico constrói a realidade e estabelece uma ordem que naturaliza desigualdades. O campo educacional brasileiro, sob essa ótica, é um espaço de luta onde o capital cultural herdado define, em grande medida, as chances de sucesso. O agente incorpora e reproduz o conteúdo recebido em seu meio, uma herança que muitas vezes o direciona para um determinado lugar no sistema de classes. Para a população negra, historicamente alijada desse capital, o ingresso na universidade significa o rompimento de uma “bolha” estrutural. Este rompimento desloca lugares, como descreve com maestria Cida Bento: “Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando” (Bento, 2022, p. 74).

A justificativa para as políticas públicas de ação afirmativa (PAA) reside na transição de uma igualdade meramente formal para uma igualdade material, visando, assim, confrontar a exclusão estrutural. O jurista Joaquim B. Barbosa Gomes (2001) define as ações afirmativas como um conjunto de políticas concebidas para combater a discriminação e corrigir os efeitos de práticas passadas. Adicionalmente, Santos (2020, p. 27) as caracteriza como “medidas especiais e temporárias [...] que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas”. Na prática, a política de cotas raciais potencializa a garantia da igualdade racial, constituindo-se, como afirmam Felipe e Lima (2022, p. 47), em um “instrumento de luta por garantia de direitos e alcance da cidadania plena à população negra”.

No capítulo 1 desta tese, já me referi a Abdias do Nascimento como importante figura para este projeto de conquista e, neste momento, retomo a potente frase de Jurema Werneck (2010), “nossos passos vêm de longe!”, que evoca a longa trajetória de luta do povo negro, mas, aqui é imperativo dar visibilidade a quem pavimentou grande parte desse caminho, as mulheres negras. Historicamente, elas estiveram na linha de frente da luta pela sobrevivência e pela educação, embora seu protagonismo seja frequentemente invisibilizado pelas narrativas hegemônicas.

Esse apagamento se perpetua até mesmo em mecanismos contemporâneos de busca de informação, pois um simples levantamento em ferramentas de pesquisa na internet sobre os protagonistas da luta pelas cotas revela, inicialmente, nomes de homens ou de mulheres brancas. É preciso um refinamento ativo na busca, incluindo termos como “movimento negro”, para que nomes como o de Matilde Ribeiro, primeira ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), emerjam. Essa dinâmica digital espelha um padrão histórico de silenciamento que a pesquisa acadêmica tem o dever de romper, honrando a centralidade das mulheres negras na conquista de direitos. De modo que, em nome de Matilde Ribeiro, agradeço e honro as mulheres negras que fizeram e fazem as políticas públicas de ações afirmativas acontecerem.

3.1 O CAMINHO ATÉ A LEI Nº 12.711/2012: DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS À CONSTITUCIONALIDADE

A consolidação dessa pauta foi significativamente influenciada pela III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. Silvério (2022) aponta que esse evento foi um divisor de águas, pois compeliu o Estado brasileiro, signatário da declaração final, a reconhecer o racismo como um impedimento ao desenvolvimento e a adotar políticas para combatê-lo. Como desdobramento direto, foram criados o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Paralelamente, no âmbito legislativo, tramitava o Projeto de Lei nº 73/1999, do deputado Paulo Paim, que propunha a reserva de vagas e que, após longa tramitação, se tornaria um dos pilares para a futura “Lei de Cotas” (Silvério, 2022).

No conjunto de ações que antecederam a promulgação da Lei nº 12.711/2012, Santos, A. P. (2020) relata a importância do Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, para elaborar propostas de inclusão social de negros, sendo, ainda neste ano, lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos, no qual já constava a necessidade de ações afirmativas para o acesso dessa população a cursos profissionalizantes e à universidade.

A sanção da Lei nº 12.711/2012 pela presidenta Dilma Rousseff pode ser vista como a “coroação de uma estratégia política” iniciada em governos anteriores, mas que ganhou corpo e efetividade durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT). Embora o governo de

Fernando Henrique Cardoso tenha sido o primeiro a reconhecer publicamente a existência da discriminação racial, suas ações foram mais simbólicas do que redistributivas, pois foi sob o governo Lula que, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), se criou um ambiente institucional favorável para que a pauta das ações afirmativas, impulsionada pelos MSN, florescesse de maneira descentralizada.

Feres Júnior, Campos e Daflon (2012) evidenciam que a maioria dos programas de cotas antes da lei federal foi instituída por decisões autônomas das próprias universidades, demonstrando que a pressão social foi um motor tão ou mais importante que a iniciativa governamental direta. Na primeira década do século XXI, muitas instituições de ensino superior do Brasil³³ já contavam em seu interior com a atuação ativa de intelectuais que buscavam descolonizar o currículo e romper as estruturas do racismo institucional, sendo pauta motora de suas ações abrir as portas dessas instituições à população negra, em um processo de reparação histórica. Assim, podemos afirmar que a PAA preconizada pela Lei. nº. 12.711/2012 não foi um ato isolado, mas o ápice de um longo e árduo processo de mobilização política e de disputa de narrativas, protagonizado principalmente pelos MSN e consolidado por um amadurecimento jurídico e constitucional.

A abertura das ações afirmativas no ensino superior se deu com a rede privada, em 1993, quando os coordenadores do cursinho Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) do Rio de Janeiro negociaram com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) a oferta de bolsas de estudos integrais para os egressos desse cursinho aprovados no vestibular (Santos, A. P., 2020). Além de prepararem estes alunos para o vestibular, essas instâncias reivindicaram reservas de vagas, concessão de bônus em provas, entre outras modalidades de ação afirmativa, sendo agentes basilares no processo de luta pelas cotas, assim como as instâncias Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (Educafro) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU) (Rosemberg, 2006 *apud* Santos, A. P., 2020).

A implementação de cotas raciais para ingresso no ensino superior ganhou força junto aos órgãos decisórios das universidades e também como leis estaduais, neste panorama, Gomes N. L. (2021) relata a importância do pioneirismo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ao mostrar, em 2003, ser possível democratizar o acesso de estudantes negros por meio de ações afirmativas. Também foram pioneiras instituições como a Universidade do Estado do Rio de

³³ Optamos, nesta tese, por focar na Política de ação afirmativa étnico-racialmente referenciada no Brasil. Para saber mais sobre tais políticas em outros países, ver Santos (2020) e Siss (2001).

Janeiro (UERJ), em 2003, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2004, que adotaram reserva de vagas no ingresso de seus estudantes.

Antes da obrigatoriedade federal, o cenário das ações afirmativas no ensino superior público era um mosaico de iniciativas autônomas, refletindo as disputas políticas em cada instituição. Pesquisas da época, como as de Heringer e Ferreira (2011), já evidenciavam essa heterogeneidade: enquanto universidades estaduais como a UERJ e a UNEB adotavam cotas raciais diretas, outras, a exemplo da USP e da Unicamp, preferiam sistemas de bônus na nota. Essa diversidade se estendia aos critérios, com a maioria das instituições combinando o recorte racial ao social (egresso de escola pública) e poucas adotando um critério exclusivamente racial.

Esse movimento “de baixo para cima” ganhou força no início dos anos 2000, com marcos como a Lei de Cotas no Mato Grosso do Sul (2003) e as decisões dos conselhos universitários da UnB (2003) e da UFAL (2003). Conforme aponta a literatura (Lehmann, 2018 *apud* Santos, R. E., 2024), dezenas de outras universidades, incluindo a UFBA, a UFJF e a UNIFESP, seguiram o mesmo caminho, impulsionadas pelo protagonismo de docentes e estudantes negros que tensionavam as estruturas institucionais.

Quanto à adoção de ações afirmativas no âmbito dos Institutos Federais antes da “Lei de Cotas”, o estudo de Ferreira (2020) demonstra que ela era heterogênea e marcada pela predominância de critérios sociais em detrimento dos raciais. A pesquisadora analisou os editais de 12 institutos, no período de 2008 a 2011, e revelou que oito deles já adotavam alguma modalidade de cota ou reserva de vagas. Desses, cinco utilizavam exclusivamente a cota social, enquanto apenas três adotavam critérios sociais e raciais simultaneamente. A condição de ser egresso de escola pública foi o critério estruturante na maioria dos programas, com alguns IFs incluindo também como público-alvo filhos de agricultores, pessoas com deficiência e egressos de escolas rurais³⁴. Essa prevalência do critério social, segundo a pesquisa, distanciava a prática dos IFs daquela observada nas universidades e sinalizava uma resistência à adoção de políticas estritamente raciais antes da obrigatoriedade legal.

Paralelamente à consolidação dessas primeiras experiências, avolumavam-se, no debate público, as críticas de intelectuais e jornalistas que viam nas cotas um risco à coesão nacional,

³⁴ É preciso pontuar que os Institutos Federais foram criados em 2008 (Lei. nº 11.892/2008) e que as instituições voltadas para a EPCT, os CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, já tinham experienciado a “Lei do boi” (Lei nº 5.465/1968), que instituiu a reserva de vagas em estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de Agronomia e Medicina Veterinária mantidos pela União, destinando anualmente, de preferência, 50% das vagas a candidatos agricultores ou filhos destes que residissem com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos que morassem em cidades ou vilas sem escolas de ensino médio (BRASIL, 1968).

como Peter Fry, antropólogo brasileiro nascido na Inglaterra e professor aposentado do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Fry prega uma sociedade sem raças e sem racismo, para ele, tais políticas criariam um país de duas raças, a negra e a branca, podendo o conceito de raça ser consolidado em vez de dilapidado, prejudicando a luta antirracista e gerando conflitos entre grupos raciais (Fry, 2007). Também Demétrio Magnoli (2009) e Ali Kamel (2006) argumentam que as cotas raciais podem reforçar divisões e identidades raciais, contrariando o princípio da igualdade formal previsto na Constituição. Outros, como José Pastore (2010), sugerem que políticas universalistas de combate à pobreza seriam mais eficazes e menos divisivas. Tais críticas também apontam para o risco de estigmatização dos beneficiários e para a judicialização do acesso às políticas públicas. Ainda assim, a literatura especializada e as decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) têm reiterado a legitimidade e a necessidade das ações afirmativas como instrumentos de justiça social e reparação histórica (Gomes, N. L., 2017a; Carneiro, 2023).

A resistência às cotas, manifestada por esses autores, articula-se em torno da defesa de um suposto “*ethos* nacional” baseado na harmonia racial. Silvério (2022) aponta que o discurso contrário às ações afirmativas frequentemente mobiliza o argumento de que a política de cotas romperia com o “estimável patrimônio legado pela miscigenação”, dividindo o país. No entanto, o autor contrapõe essa visão de forma contundente:

Não se trata de não reconhecer a miscigenação como um importante valor da sociedade brasileira, mas como em nome da miscigenação se constituiu um tipo de conhecimento que tem servido de base e instrumento para as elites políticas, midiáticas e acadêmicas retardarem a democratização do país (Silvério, 2022, p. 40).

Dessa forma, a crítica às cotas revela menos uma preocupação com a “racialização” e mais uma tentativa de manutenção de um regime de representação que historicamente silenciou e excluiu a população negra. Outro pilar da argumentação contrária às cotas, intimamente ligado à defesa de um “*ethos* nacional” harmônico, é a falsa polarização entre políticas universalistas (sociais) e políticas focalizadas (raciais). Como delineia Silvério (2022), os críticos das ações afirmativas frequentemente argumentam que políticas baseadas em critérios socioeconômicos seriam mais justas e eficazes, pois beneficiariam os pobres de todas as cores, sem “dividir” a nação.

No entanto, essa defesa de um universalismo abstrato convenientemente ignora como, em uma sociedade estruturalmente racista, as políticas universais muitas vezes são insuficientes para alcançar a população negra, que enfrenta barreiras específicas para além da pobreza. O

autor enfatiza que essa oposição serve como uma manobra retórica para “desqualificar as lutas por reconhecimento de identidades coletivas e dos direitos que lhes são correlatos” (Silvério, 2022, p. 34), mantendo o racismo como um problema secundário e não como o eixo estruturante das desigualdades no Brasil.

As críticas que apontam para o risco de cotas raciais cristalizarem identidades e promoverem divisões simbólicas, como sugere Fry (1996), estão desconsiderando a realidade social do Brasil; em uma conjuntura tão complexa, é necessário entender os contextos econômico, histórico e social brasileiros, marcados por profundas violências simbólicas e não simbólicas³⁵ (Bourdieu, 1989), que subsidiaram desigualdades raciais, estruturadas desde o período colonial e perpetuadas nas instituições educacionais e no acesso a direitos pela população negra.

Diferentemente da ideia de que as ações afirmativas reforçam fronteiras raciais, a literatura especializada e a experiência empírica demonstram que tais políticas são respostas necessárias às limitações da igualdade formal, buscando garantir condições equitativas de acesso e permanência para grupos historicamente excluídos (Gomes, N. L., 2017a; Carneiro, 2023). Além disso, como destacam essas pesquisadoras, as ações afirmativas não apenas ampliam o acesso, mas também promovem transformações institucionais e sociais ao desafiar práticas discriminatórias e possibilitar a construção de novas referências identitárias e de pertencimento para a população negra. Assim, longe de promover divisões artificiais, as cotas raciais e demais políticas afirmativas atuam como instrumentos de justiça social e reparação histórica, fundamentais para a democratização efetiva da educação e para o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil.

Apesar da robustez desses argumentos, a questão só foi definitivamente pacificada no campo jurídico. Enquanto o debate ideológico sobre as cotas raciais fervia em uma sociedade constituída hegemonicamente em torno de privilégios brancos (Cardoso, 2020; Bento, 2022), a questão avançava nos tribunais, culminando em um momento decisivo que antecedeu a “Lei de Cotas”, o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em abril de 2012, que foi ajuizada pelo partido Democratas (DEM), em 2009, questionando a

³⁵ Para Bourdieu (1989), a violência simbólica é uma forma de coerção “suave”, “invisível” e insensível, que se exerce com o consentimento tácito e inconsciente de quem a sofre. Diferentemente da violência física (não simbólica), ela não utiliza a força bruta, mas sim a imposição de significados, categorias de pensamento e percepções que os dominados passam a ver como legítimas e naturais. Em suma, enquanto a violência física se impõe diretamente sobre os corpos, a violência simbólica se impõe sobre as mentes, moldando a própria maneira como os indivíduos percebem a realidade e seu lugar nela, garantindo, assim, a reprodução da ordem social de forma muito mais sutil e eficaz.

constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB), que desde 2004 reservava 20% de suas vagas para estudantes negros.

O STF declarou, por unanimidade, a constitucionalidade das políticas de cotas raciais. Em seu voto, o Ministro Ricardo Lewandowski (2012) argumentou que o princípio da igualdade material permite ao Estado intervir para corrigir desvantagens históricas, utilizando critérios étnico-raciais não como fator biológico, mas como uma categoria histórico-social que estrutura as desigualdades.

Isso posto, considerando, em especial, que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e prevêm a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, julgo improcedente esta ADPF (ADPF 186, 2012).

Essa decisão conferiu segurança jurídica e legitimidade à agenda das ações afirmativas, pavimentando o caminho para o Projeto de Lei nº 73, que tramitava na Câmara dos Deputados desde 1999, ser convertido no Projeto de Lei no Senado (PLS) nº 180/2008 e, após aprovação pelo Congresso Nacional, ser sancionado na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Santos, A. P., 2020, p. 107).

Em 29 de agosto de 2025, completaram-se treze anos da promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que definiu a reserva de vagas (no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas) em instituições federais de ensino superior e técnico:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados 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, 2012, art. 3º).

A Lei nº 12.711/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria Normativa MEC nº 18, ambos publicados em 11 de outubro de 2012, que operacionalizaram a reserva mínima de 50% das vagas por curso e turno para egressos de escola pública nas Universidades Federais e Institutos Federais, detalhando fórmulas de cálculo, regras de preenchimento e migração de vagas entre subcotas e exigências mínimas de comprovação de renda, bem como

instituindo um Comitê de Acompanhamento da Reserva de Vagas para monitoramento da implementação.

O desenho das subcotas prevê que parte das vagas reservadas seja distribuída por renda e por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), em proporção à composição populacional da unidade federativa segundo o IBGE, lógica que se consolidou nos atos normativos do MEC e foi reafirmada em sínteses técnicas posteriores sobre a própria lei. Em 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei Nº 12.711/2012 para incluir pessoas com deficiência entre os beneficiários e, em 2017, a Portaria Normativa MEC nº 09 ajustou o regramento, autorizando, por exemplo, a separação de vagas específicas para indígenas e modificando o fluxo de migração das vagas remanescentes, o que ampliou o número de subgrupos obrigatórios e demandou a padronização institucional dos procedimentos de preenchimento.

Embora as primeiras experiências de reserva de vagas em instituições de ensino superior no Brasil antecedam a legislação federal de 2012, a lei teve um papel universalizante. Dados de uma pesquisa realizada pela Defensoria Pública da União (DPU), em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) foram publicados em 2022 com o título: *Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais* e revelam que, das 59 universidades federais existentes até 2012, a maioria (61%) só passou a adotar políticas de ação afirmativa para negros por força da nova legislação (DPU; ABPN, 2022). Mesmo com a atuação contínua dos MSN e da implantação de PAA em diversas instituições de ensino, a efetivação dessa reserva contou com o argumento legal para a maioria das instituições brasileiras.

Uma vez promulgada, os efeitos da lei sobre o perfil do ensino superior não tardaram a aparecer. De acordo com os dados do IBGE (2023), referentes ao Censo Demográfico de 2022, pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda, enquanto 10,2% (20,6 milhões) se declarou preta, totalizando 55% da população composta por pessoas negras no Brasil. Além disso, o levantamento revela que a população branca corresponde a 43,5%, a indígena a 0,8% e a amarela a 0,4% dos habitantes do país.

Essa configuração demográfica reforça a centralidade das discussões sobre equidade racial e ações afirmativas, especialmente no contexto das políticas públicas de educação, uma vez que as desigualdades de acesso, permanência e conclusão escolar, mesmo 10 anos após a implementação da reserva de vagas no campo educacional, ainda afetam de maneira desproporcional a população negra, como evidenciam as taxas de analfabetismo e de conclusão

do ensino médio: 9,1% de analfabetismo para pretos e pardos, contra 3,9% para brancos; e 61,8% de conclusão do ensino médio para pretos e pardos, frente a 76,8% para brancos (IBGE, 2023).

Com base em pesquisas acadêmicas e dados governamentais, o impacto das políticas de cotas no Brasil evidencia uma profunda transformação no perfil do ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior demonstram o papel central da Lei nº 12.711/2012, uma vez que, entre 2012 e 2022, o número de ingressantes por essa PAA em instituições federais cresceu 167% (INEP, 2023)³⁶. Além de democratizar o acesso, a política desmistificou argumentos sobre uma suposta queda na qualidade acadêmica; ao contrário, o Censo de 2023 revelou que, em 2023, a taxa de conclusão entre estudantes cotistas (51%) foi superior à dos não cotistas (41%).

A obra intitulada *O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro* (2025), organizada pelos sociólogos Luiz Augusto Campos e Márcia Lima, traz informações importantes sobre o impacto das políticas de cotas no Brasil e evidencia uma profunda transformação no perfil do ensino superior, consolidando a democratização do acesso. Entre 2001 e 2021, a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas aumentou de 31,5% para 52,4%, enquanto a participação de alunos das classes D e E saltou de 20% para 52% (Campos; Lima, 2025).

Uma abrangente revisão da literatura, conduzida por Pinheiro *et al.* (2021), analisou 17 anos de produção acadêmica sobre o impacto das políticas de cotas e oferece evidências que desmistificam a narrativa de uma suposta queda na qualidade do ensino superior. A pesquisa revela que, ao contrário dos receios iniciais, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas é, em geral, equivalente ao dos não cotistas. O estudo aponta, ainda, que os beneficiários das ações afirmativas demonstram maior resiliência e vínculo institucional, apresentando taxas de evasão inferiores e índices de diplomação superiores aos dos demais alunos. Tais resultados, consolidados a partir de um vasto corpo de pesquisas, refutam diretamente o argumento de que as cotas comprometeriam a excelência acadêmica, indicando que as políticas de ação afirmativa promovem a inclusão sem sacrificar o desempenho.

É nesse contexto de enfrentamento de um *habitus* e de um *campo* que lhes são desfavoráveis que a resiliência, a comunhão, a perseverança e a competência, tanto dos MSN quanto dos estudantes cotistas, se revelam não apenas como traços de personalidade, mas como estratégias políticas de permanência e sucesso.

³⁶ Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 16 set. 2025.

A perseverança e a competência exigidas nessa conquista não se limitam ao esforço individual. Elas se manifestam na luta política coletiva por reconhecimento e por recursos. Os MSN são conscientes de que a valorização de suas identidades depende de mudanças na estrutura de poder vigente, uma vez que grupos historicamente marginalizados “não podem dar realidade a suas identidades ou expressá-las onde não existe a liberdade necessária para a autodeterminação, recursos materiais e oportunidades, sistemas legais adequados, o que pressupõe a realização de profundas mudanças em todos os âmbitos da vida” (Silvério, 2022, p. 34). Assim, a resiliência dos estudantes cotistas e a comunhão dos MSN se traduzem na exigência contínua por políticas de permanência, bolsas e outras condições materiais que garantam não apenas o acesso, mas o sucesso e a plena participação na vida universitária.

A centralidade dos MSN como sujeito histórico para a implementação da “Lei de Cotas” e outras ações afirmativas é uma perspectiva que atravessa as análises de diferentes pesquisadores. Pereira (2003, p. 465) argumenta que a proposição das cotas caiu como “um raio em céu azul” sobre uma sociedade cuja intelectualidade historicamente se omitiu de um debate sério sobre a questão racial, um crime de “displícência, omissão, se não de cumplicidade com a perpetuação das desigualdades” (Pereira, 2003, p. 471). Omissão que forçou o Movimento Negro a atuar como “motor e a ponta-de-lança” das lutas políticas contra o racismo, tensionando a sociedade a enfrentar suas contradições (Pereira, 2003, p. 472). Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de “Movimento Negro Educador”, de Gomes, N. L.; (2017a), que o entende como uma força que utiliza a educação para questionar as estruturas excludentes que Pereira (2003) denuncia.

Tais transformações são observadas por Santos, R. E. (2024, p. 24) como sendo o resultado direto dessa longa e “intensa, rica e controvertida” interação entre a luta antirracista e o campo acadêmico, onde o Movimento Negro, por meio de alianças estratégicas, conseguiu furar o bloqueio do pensamento social hegemônico e pautar a necessidade de políticas de reparação (Pereira, 2003, p. 465).

Mediante tal cenário, Santos, R. E. (2024, p. 24) argumenta que a chegada massiva e politizada de estudantes negros às universidades não apenas diversificou o corpo discente, mas também introduziu “novos sujeitos, repertórios e objetos de disputa, reposicionando a luta antirracismo nas instituições de ensino superior brasileiras”, demonstrando que as cotas “reeduquem a universidade”. A presença negra, agora politizada, não apenas ocupa fisicamente os espaços, mas os transforma em arenas de disputa política e epistêmica, desafiando as estruturas de poder e saber que sustentam o racismo institucional.

A luta dos MSN, portanto, não se encerra com a conquista do acesso, mas se desdobra em muitas vias da inclusão e da reparação, como na exigência por políticas de permanência que garantam as condições materiais e simbólicas para o sucesso acadêmico. Estudos recentes demonstram que a evasão universitária, embora menor entre cotistas, ainda é um desafio atrelado a vulnerabilidades socioeconômicas e ao racismo institucional (Heringer, 2022). É nesse ponto que a atuação de instâncias como o NEAB/NEABI e grupos correlatos, aqui compreendidos como partes dos MSN, se torna crucial. Esses núcleos atuam não apenas como espaços de acolhimento e produção de conhecimento, mas como agentes políticos que pressionam pela efetivação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e pela criação de auxílios específicos, transformando a resiliência individual em uma agenda institucional de permanência com qualidade.

A conquista das ações afirmativas educacionais, como as cotas raciais, representa o ápice de um longo e árduo processo de mobilização política e disputa de narrativas, protagonizado pelos MSN e consolidado pelo amadurecimento jurídico do país. Essa trajetória histórica não é apenas política, mas profundamente ancorada em filosofias de resistência que podem ser lidas por meio da sabedoria ancestral dos Adinkras (ver Figura 3)³⁷:

Figura 3 - Adinkras



Akoma Ntoaso - Os corações ligados ou unidos. Símbolo da comunhão e unidade no pensamento e na ação.



Aya - símbolo da resistência, desafios às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência.

Fonte: Ipeafro (2025).

Nessa perspectiva, a Lei nº 12.711/2012 transcende a dimensão de um simples ato normativo; ela é a materialização contemporânea do *Akoma Ntoaso*, ao exigir a união estratégica de corações e mentes para tensionar as estruturas de poder, e a encarnação da *Aya*,

³⁷ O adinkra, conjunto de símbolos dos povos acã da África Ocidental, especialmente os asante de Gana, representa ideias por meio de provérbios e é um exemplo entre vários sistemas de escrita africanos. Isso desafia a ideia de que o conhecimento africano seja exclusivamente oral, destacando que a escrita já existia na África desde os hieróglifos egípcios e outros sistemas históricos presentes em todo o continente. Para saber mais, acesse: <https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>.

simbolizando a competência de florescer e resistir mesmo em solos historicamente áridos de racismo estrutural.

3.2 A ATUALIZAÇÃO DA LEI DE COTAS E SEUS NOVOS CONTORNOS

Se a conquista original das cotas foi fruto da resistência e da comunhão, simbolizadas pelos Adinkras, a sua renovação em 2023 representa a consolidação dessa competência política dos movimentos negros em um novo ciclo histórico. Após enfrentar o “oco legislativo” e as tentativas de desmonte entre 2016 e 2022, a retomada da pauta racial não apenas garantiu a continuidade da política, mas expandiu seus horizontes para corrigir distorções observadas na primeira década de implementação.

Esse processo não foi automático. Foram os MSN, intelectuais negros e pesquisadores que, com mais de dez anos de aprendizado institucional, apresentaram à sociedade a justificativa inadiável para o aprimoramento dessa política. Embora o prazo de reavaliação estivesse previsto em lei para 2022 (art. 7º da Lei nº 12.711), as negociações envolveram um complexo trâmite legislativo iniciado pelo Projeto de Lei nº 5.384/2020, de autoria da deputada Maria do Rosário (PT-RS). A mobilização da sociedade civil e de parlamentares engajados foi decisiva para que o texto final, sancionado como Lei nº 14.723 em 13 de novembro de 2023, não apenas renovasse a política, mas a aprofundasse.

A nova legislação alterou profundamente a estrutura da Lei nº 12.711/2012, introduzindo ajustes que respondem a demandas históricas. A mudança mais emblemática é a inclusão explícita dos quilombolas como subgrupo beneficiário, corrigindo uma invisibilidade secular — alteração de especial relevância para o contexto do IFNMG, situado em territórios de forte presença quilombola, como o Norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha.

Essa mudança pode ser percebida no Edital nº 1010/2025, de 01 de outubro de 2025, para o processo seletivo 1/2026, em seu Anexo I - cursos e vagas ofertadas, que apresenta a seguinte configuração de reserva de vagas no IFNMG:

- 1 - **A.C.** - Vagas reservadas para candidatos(as) da ampla concorrência.
- 2 - **V_PCD** - Vagas reservadas para pessoas com deficiência da ampla concorrência (ação afirmativa do IFNMG).
- 3 - **V_EFA** - Vagas reservadas para candidatos que tenham cursado, parte do ensino fundamental em escola pública e parte do ensino fundamental em Escola Família Agrícola (EFA).

4 - **LB_PPI** - Candidatos(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

5 - **LB_EP** - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

6 - **LB_PCD** - Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

7 - **LB_Q** - Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

8 - **LI_PPI** - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

9 - **LI_EP** - Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

10 - **LI_PCD** - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

11 - **LI_Q** - Candidatos autodeclarados quilombolas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Do ponto de vista técnico, a lei refinou o mecanismo de ingresso para combater o “confinamento à subcota”. A partir de 2024, os cotistas passaram a concorrer primeiramente às vagas da ampla concorrência; apenas se não alcançarem a nota para tal, utilizarão as vagas reservadas. Essa medida visa garantir que a cota seja um piso de inclusão, e não um teto, ampliando a mobilidade acadêmica de estudantes negros com alto desempenho. Dados do MEC³⁸ indicam que a mudança no mecanismo de ingresso resultou em um aumento expressivo de 124% no número de estudantes com perfil de cotista aprovados na ampla concorrência no Sisu de 2025 (BRASIL, 2025). No entanto, é preciso pontuar que, nesta pesquisa, a própria dificuldade de localizar esses sujeitos se revelou um desafio metodológico e institucional. Conforme relatado por entrevistados da gestão e membros dos NEABIs, ao migrarem para a ampla concorrência por mérito acadêmico, esses estudantes frequentemente perdem o “rastreo” institucional enquanto público-alvo de ações afirmativas específicas.

Essa “invisibilidade administrativa” foi sentida na pele durante a fase de campo, especialmente no *Campus Arinos*, quando, ao adentrar nas salas para aplicação do questionário destinado aos estudantes cotistas que se autodeclararam negros, os próprios alunos argumentavam: “fiz inscrição como cotista, mas passei pela ampla”, ou seja, não passaram pela banca de heteroidentificação e, portanto, institucionalmente não apareciam como cotista. Se, por um lado, o novo mecanismo rompe a dificuldade do acesso, por outro, ele impõe à

³⁸Disponível em: Inclusão na educação superior aumentou 124% pelo Sisu — Ministério da Educação. Acesso em: 08 dez. 2025.

instituição o desafio de criar novos instrumentos de identificação e acompanhamento que não dependam exclusivamente da modalidade de ingresso no sistema acadêmico. Caso contrário, corre-se o risco de que o sucesso no acesso resulte no silenciamento da identidade racial durante a permanência.

Essa “invisibilidade institucional” não é um fenômeno isolado; em pesquisa realizada no *Campus Salinas*, Santos (2021) já denunciava o que chamou de “travessia necessária” entre o ingresso e a permanência, constatando que a falta de dados sistematizados sobre os cotistas impedia a instituição de enxergá-los como sujeitos de direitos específicos após a matrícula. Para a autora, essa lacuna de informações resulta em um “silenciamento forçado”, em que o estudante negro existe nos corredores, mas desaparece nas planilhas de assistência e acompanhamento pedagógico.

Outros avanços cruciais da nova legislação incluem a redução do teto de renda para a cota socioeconômica de 1,5 para 1 salário mínimo *per capita*, focalizando a política nos grupos de maior vulnerabilidade, e a priorização de cotistas no recebimento de auxílios estudantis, vinculando juridicamente o acesso à permanência. Além disso, a atualização instituiu uma metodologia de ajuste anual dos percentuais com base no IBGE e tornou a política permanente, prevendo avaliações decenais de monitoramento.

Esse movimento de renovação transbordou para o serviço público com a sanção da Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025, que elevou a reserva de vagas em concursos federais para 30% e incluiu, de forma inédita, indígenas e quilombolas. Regulamentada pelo Decreto nº 12.536/2025, essa norma enfrenta o racismo institucional ao proibir o fracionamento de vagas e estipular regras claras para as bancas de heteroidentificação, conferindo maior segurança jurídica ao processo.

Assim, os “novos contornos” desenhados entre 2023 e 2025 demonstram que a luta simbolizada pela *Aya* (perseverança) evoluiu da garantia de acesso para uma fase de aperfeiçoamento e expansão de direitos. O Quadro 3, a seguir, detalha as principais diferenças trazidas por esse novo ciclo normativo.

Quadro 3 - Comparativo entre a Lei de Cotas original e sua atualização

Aspecto	Lei nº 12.711/2012 (Original)	Lei nº 14.723/2023 (Atualização)
Grupos Beneficiados	Egressos de escola pública, com subcotas para PPI e Pessoas com Deficiência (PCD, incluídas em 2016).	Mantém os grupos anteriores e inclui os quilombolas no rol de beneficiários das cotas étnico-raciais.
Critério de Renda	Metade das vagas reservadas (25% do total) era destinada a estudantes com renda familiar bruta mensal per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.	Reduz o critério de renda para 1 salário mínimo <i>per capita</i> , focando em um público de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Aspecto	Lei nº 12.711/2012 (Original)	Lei nº 14.723/2023 (Atualização)
Mecanismo de Concorrência	O candidato cotista concorria apenas dentro das vagas reservadas. Se sua nota fosse suficiente para a ampla concorrência, ele ainda ocupava uma vaga de cota.	O candidato cotista concorre primeiro às vagas de ampla concorrência . Apenas se não alcançar a nota para ingresso por essa modalidade é que sua nota será usada para disputar as vagas reservadas.
Políticas de Permanência	A lei focava exclusivamente no acesso. As políticas de permanência, como bolsas e auxílios, eram tratadas em programas separados.	Estabelece que os estudantes cotistas terão prioridade no recebimento de auxílios e bolsas de permanência, vinculando o acesso à garantia de condições para concluir o curso.
Revisão da Política	Previa uma revisão da lei após 10 anos de sua implementação (em 2022).	Torna a política de cotas permanente , mas mantém a previsão de avaliações periódicas a cada 10 anos para monitoramento e possíveis aprimoramentos.
Atualização dos Percentuais	Os percentuais de cotas raciais eram baseados nos dados do Censo do IBGE, que é atualizado a cada década.	Prevê um mecanismo de ajuste anual dos percentuais de cotas com base nos dados mais recentes disponibilizados pelo IBGE.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2025).

A literatura acadêmica contemporânea tem documentado e analisado criticamente o processo de atualização da Lei nº 12.711/2012. Nesse sentido, Marielle de Matos Rodrigues (2024) realizou uma revisão sistemática sobre a primeira década de vigência da legislação, identificando um consenso entre os pesquisadores e pontuando que, embora a “Lei de Cotas” tenha sido incontestavelmente eficaz para democratizar o acesso de grupos sub-representados, ela ainda enfrenta limitações estruturais significativas, sobretudo no que tange à garantia da permanência estudantil, uma lacuna que a atualização de 2023 buscou, em parte, endereçar.

A pesquisadora Rosana Rodrigues Heringer (2025), por sua vez, no artigo *Novas leis para o ensino superior público no Brasil: desafios à implementação*, analisa a renovação da “Lei de Cotas” e a criação da PNAES, argumentando que essa nova legislação, ao responder a debates que ganharam força na sociedade brasileira, aborda duas necessidades centrais: a ampliação das políticas de inclusão para promover a diversidade e, crucialmente, o desenvolvimento de programas específicos para garantir a permanência e o sucesso de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Contudo, para Heringer (2025), ainda que a lei original de 2012 tenha ajudado a “mudar a cara” da universidade, alguns desafios ainda persistem para a sua plena implementação, tais como: o orçamento limitado das universidades, que compromete a capacidade de implementar as políticas de permanência estudantil previstas na PNAES; a ausência de um monitoramento efetivo e a demora na regulamentação da nova política como obstáculos, que geram incerteza para os gestores; e, por fim, para além do acesso, frisa-se que a universidade precisa se transformar internamente, promovendo mudanças curriculares para incluir novas epistemologias e combatendo as hierarquias de prestígio entre os cursos, a fim de garantir que a inclusão se traduza em oportunidades reais e equitativas no mercado de trabalho.

Percebe-se que a PAA “Lei de Cotas” tem cumprido o papel proposto de oportunizar aos sujeitos alijados do campo educacional adentrar e, mais que isso, proporcionar a diversidade institucional e a abertura para uma (re)discussão contínua das relações étnico-raciais. No entanto, a implementação da política pública de ação afirmativa que reserva vagas para negros não está isenta de desafios que emergem do racismo estrutural, tal é o caso da “afroconveniência”, que será discutida como um dos obstáculos contemporâneos nesse processo.

3.3 AFROCONVENIÊNCIA E O CARÁTER DIDÁTICO DAS BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

A compreensão do papel e da legitimidade das comissões de heteroidentificação exige, primeiramente, a elucidação dos conceitos³⁹ que as sustentam: raça como um construto social, racismo como um sistema de poder e diversidade como um projeto de justiça. Longe de serem categorias abstratas, são elas que dão sentido à política de cotas e ao seu principal mecanismo de controle. Sem essa base, a heteroidentificação corre o risco de ser mal interpretada como um arbitrário “tribunal racial”, em vez de ser compreendida como um instrumento essencial para a efetivação de um direito.

A categoria raça, nesta tese, é compreendida não sob um viés biológico, mas como uma construção social, política e histórica, cuja invenção está intrinsecamente ligada à modernidade e ao colonialismo. Conforme aponta o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a ideia de raça foi o eixo fundamental para a classificação social da população mundial no padrão de poder colonial/moderno, pois, como ele afirma, “o eurocentramento do padrão colonial/capitalista de poder não se deveu só, muito menos principalmente, à posição dominante na nova geografia do mercado mundial, mas sobretudo à classificação social básica da população mundial em torno da ideia de raça” (Quijano, 2005, p. 117). Para o autor, não se trata de um conceito que surgiu nas ciências, mas de uma representação social formulada como estratégia de poder e dominação colonial, que antecede e fundamenta a própria ciência moderna.

³⁹A escrita desta tese é um remexer em feridas profundas, no todo e em mim, um processo de análise que revisita memórias, dores e dissabores, mas que também permite e possibilita o conhecimento, a reflexão e o refazimento. Foi nesse sentido que não consegui isolar um item para discutir as categorias raça, diversidade e discriminação, pois estas subsidiam todo o processo de heteroidentificação, de modo que as enxergo entremeadas por toda a tese, mas especialmente neste contexto. Eu as vejo como o algodão que compõe o tecido (“Lei de Cotas”) que coloquei sobre a mesa para ver, tocar, sentir e analisar.

Nessa perspectiva decolonial, a raça não é uma questão de ancestralidade ou consciência íntima, mas uma tecnologia de poder que distribui corpos em uma hierarquia social a partir de traços fenotípicos. Conforme aponta Siss (2001), a raça opera como um mecanismo de estratificação social pautado na diversidade fenotípica, agindo como fator de distinção. Ou seja, a raça é relacional, uma vez que ela não reside na consciência do indivíduo, mas na forma como ele é lido e posicionado pela sociedade. É o olhar do outro que atribui o pertencimento racial e, consequentemente, os privilégios ou desvantagens associados a ele. Como Gomes, N. L. (2012, p. 729) destaca, a discussão sobre raça “se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas”, sendo politizada pelo Movimento Negro como uma potente ferramenta de emancipação.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, N. L., 2012, p. 731).

A partir da definição de raça como um marcador social, o racismo se revela como o sistema de dominação que hierarquiza grupos com base nesses marcadores fenotípicos (Santos, J. L. *et al.*, 2024). Munanga (1999) explica que, mesmo com o fracasso do projeto de branqueamento físico, seu ideal permaneceu no inconsciente coletivo, subalternizando identidades negras e mestiças. O racismo, portanto, não é um mero ato de preconceito individual, mas uma estrutura que organiza o acesso a bens materiais e simbólicos. É por operar pela cor da pele, pelos traços fisionômicos e pela textura dos cabelos (Carneiro, 2023) que as políticas de reparação precisam se ater aos mesmos critérios fenotípicos que o racismo utiliza para discriminar.

Nesse contexto, a busca pela diversidade emerge como um projeto político de desmantelamento dessa estrutura racista. Como aponta Iolanda de Oliveira (2011), a diversidade cultural não pode ser discutida sem referência aos aspectos fenotípicos que deram origem a hierarquias sociais. Promover a diversidade, portanto, não é apenas garantir a presença de corpos diferentes, mas, como afirma Gomes, N. L. (2017b), reconhecer e valorizar as diferentes formas de “ser diferente” que foram historicamente transformadas em desigualdade. Trata-se de um passo fundamental para, nas palavras de Munanga (2022, p. 117), construir uma democracia em que seja possível “viver juntos, iguais e diferentes”.

Foi o descompasso entre a complexidade desses conceitos e a simplicidade dos mecanismos iniciais de implementação que gerou um dos maiores desafios para a política de cotas. O período inicial de implementação da Lei nº 12.711/2012 foi marcado pela adesão em massa das instituições federais ao critério da autodeclaração, pautado no princípio da boa-fé.

Contudo, essa abordagem se mostrou vulnerável ao fenômeno da “afroconveniência”, no qual indivíduos brancos se declaravam negros ou pardos para acessar indevidamente as vagas reservadas. A prática da afroconveniência é frequentemente acionada em contextos de competição, com candidatos justificando sua autodeclaração por meio de uma pretensa ascendência negra, em vez de se basearem nos sinais diacríticos que denotam o pertencimento fenotípico ao grupo racial negro (Siss *et al.*, 2022, p. 16).

Essa abordagem baseada apenas na autodeclaração se mostrou vulnerável. Nesse cenário, compreendo que a afroconveniência não pode ser lida apenas como um desvio moral ou uma fraude individual isolada. Trata-se, fundamentalmente, da apropriação oportunista de uma política de reparação histórica por sujeitos que nunca sofreram o ônus do racismo estrutural. É uma manobra que instrumentaliza a ambiguidade da categoria “pardo” para acessar direitos conquistados com luta, sem, no entanto, carregar no corpo e na trajetória a história de exclusão que justifica tais direitos.

Como resposta a essa vulnerabilidade, que, segundo Feres Júnior (2018), corrói a legitimidade da política, os MSN articularam a institucionalização das comissões de heteroidentificação como uma barreira protetiva e um instrumento de controle social, o que representa um profundo deslocamento político e epistemológico (Silvério, 2022). Ao mover o critério de validação do âmbito privado da autodeclaração para a esfera pública da heteroidentificação, a política passou a reconhecer oficialmente que a raça, para fins de reparação, não é uma questão de consciência íntima, mas uma construção social baseada no fenótipo.

Essa mudança encontrou respaldo jurídico-administrativo na consolidação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41, em 2017, quando a Corte firmou a tese de que a autodeclaração não constitui critério absoluto, legitimando o uso de mecanismos subsidiários de verificação fenotípica (BRASIL, 2017). Na esteira dessa decisão, a Administração Pública Federal regulamentou a matéria por meio da Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, do então Ministério do Planejamento, que, em seu artigo 5º, definiu o procedimento de heteroidentificação como a “identificação por

terceiros da condição autodeclarada”, estabelecendo, assim, a base normativa para a atuação das comissões no âmbito dos concursos públicos federais (BRASIL, 2018, art. 5).

Ainda no que tange o aspecto conceitual da ação afirmativa, é crucial entender a diferença entre discriminação positiva – aquela que tem por fim a promoção de um maior bem-estar do grupo discriminado – e discriminação negativa – aquela que contribui para sua miséria e ruína (Castel, 2007). Aqui a palavra “discriminação” é tomada no sentido puramente cognitivo, de separação, distinção, e não está associada a um julgamento negativo, como muitas vezes acontece na linguagem comum (Feres Júnior, 2018, p. 18).

Rodrigo Ednilson de Jesus (2021) argumenta que a Lei nº 12.711/2012, ao estruturar as cotas raciais como uma subcota dentro do critério de escola pública, promove um esvaziamento da dimensão racial da política. Em vez de ser uma política primordialmente de reparação racial, ela se torna uma política social (para egressos de escolas públicas) com um componente racial secundário. Assim, essa concepção “híbrida” dilui o propósito central de combate ao racismo e à desigualdade racial, que motivou a luta histórica dos MSN. Como consequência, o debate público e o imaginário social passam a compreender a política de cotas mais como uma ação de combate à pobreza do que como um instrumento de justiça racial (Jesus, 2011).

Para Jesus (2021), esse “enfraquecimento” da centralidade racial está diretamente ligado ao fenômeno das fraudes e da “afroconveniência”. Quando a política é percebida majoritariamente como um benefício social, o custo moral e político de uma pessoa branca fraudar a autodeclaração diminui. Se o imaginário coletivo entende que o objetivo principal é incluir “alunos de escola pública”, a dimensão racial perde sua força simbólica e se torna apenas um requisito formal a ser contornado.

O pesquisador argumenta, ainda, que essa dinâmica é reforçada pelo mito da democracia racial, que estimula uma identidade mestiça desracializada e dificulta a compreensão de que as cotas se destinam a quem é socialmente lido e discriminado como negro. Dessa forma, o enfraquecimento não é apenas um ataque externo, mas um efeito da própria estrutura da lei, que, ao tentar conciliar as agendas social e racial, acabou por subordinar a segunda à primeira, fragilizando seu caráter reparatório e abrindo brechas para sua deslegitimação e burla. Essa diluição apontada por Jesus (2021) é particularmente visível em instituições como os IFs, onde a tradição de “escola para pobres” muitas vezes mascara a necessidade de ser uma “escola antirracista”, como veremos na análise dos dados.

A implementação das bancas, longe de ser um “tribunal racial”, como acusam seus detratores, constitui-se como uma vitória na disputa de narrativas, institucionalizando a

concepção de raça como uma categoria social e política, indispensável para a efetivação da justiça reparatória (Gomes, N. L., 2017).

Para Gomes, N. L. (2020), as comissões de heteroidentificação transcendem a função de meros mecanismos burocráticos de combate a fraudes. Elas representam um avanço político fundamental, consolidando o controle social sobre as políticas de ações afirmativas. Ao validar a autodeclaração com base em critérios fenotípicos socialmente reconhecidos, as bancas asseguram que a reparação histórica se destine efetivamente àqueles que são alvos do racismo no cotidiano, fortalecendo a legitimidade e o propósito da “Lei de Cotas”. A implementação desses colegiados é, portanto, uma resposta política e pedagógica às tentativas de apropriação indevida e um passo decisivo para garantir que a política cumpra seu objetivo de promover a justiça racial.

À luz da perspectiva de Gomes, N. L. (2017a) bancas de heteroidentificação são como um espaço de disputa epistemológica, onde a concepção de raça como construção social e política é reafirmada em oposição a visões biologizantes ou meramente individuais. O procedimento desafia a lógica do racismo estrutural ao institucionalizar o reconhecimento de que a identidade racial é relacional e moldada pela alteridade. Nesse sentido, as comissões não são apenas um filtro, mas um ato de reeducação para a sociedade e para o Estado, que passa a reconhecer os saberes e as experiências do Movimento Negro como centrais para a formulação e implementação de políticas públicas emancipatórias.

A autora, assim como Siss *et al.* (2022), adverte que a eficácia e a legitimidade das bancas de heteroidentificação dependem intrinsecamente de seu rigor pedagógico e de uma sólida formação antirracista de seus membros (Gomes, N. L., 2017a). Sem a devida preparação, há o risco de que as comissões se tornem espaços de reprodução de estereótipos ou de uma “caça às bruxas” que desumaniza os candidatos. Portanto, a heteroidentificação deve ser um procedimento cuidadoso, pautado pelo diálogo, pelo respeito à dignidade dos candidatos e pela compreensão aprofundada das complexidades do processo de identificação racial no Brasil, evitando cair em armadilhas que reforcem o mesmo racismo que a política visa combater.

Por fim, é necessário articular a importância das bancas de heteroidentificação a um projeto mais amplo de transformação institucional, que não se esgota no acesso, mas se estende à permanência e ao sucesso dos estudantes cotistas. As comissões são um ponto de partida para um conjunto de ações que devem incluir o acolhimento, o suporte pedagógico e psicossocial e a valorização dos saberes e das culturas negras no ambiente acadêmico. A luta pela correta implementação das cotas, incluindo a heteroidentificação, é parte de um movimento maior pela

descolonização do currículo e pela construção de instituições de ensino verdadeiramente diversas, inclusivas e antirracistas.

A experiência da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ilustra bem esse movimento, pois, após denúncias e confirmação elevada de fraudes sob o regime exclusivo da autodeclaração, a universidade incorporou a heteroidentificação como etapa pré-matrícula e obteve êxito judicial ao defender sua legalidade e finalidade pública, com redução de litígios e qualificação do debate interno (Camilloto; Oliveira, 2020). Em paralelo, a *Carta de Campo Grande* enfatiza a dimensão pedagógica das comissões e a necessidade de formação continuada e apoio institucional, com participação ativa dos NEABIs na formulação e execução (GT-21/ANPEd, 2018, *apud* Siss, 2022), o que traduz a comunhão e a coletividade em dispositivos institucionais de democratização.

Cabe ressaltar aqui que, se as escolas cumprissem de modo efetivo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e colocassem em prática o artigo 26A, incluído pela Lei 11.645 de 2008, optando por superar as ações pedagógicas de cunho cultural e lúdico os debates em torno da formação da nacionalidade brasileira, do racismo da discriminação e da mestiçagem poderiam ganhar outros contornos capazes de promover uma reflexão crítica por parte da comunidade escolar. mesmo reconhecendo que nem todas as situações em que verificamos a incompatibilidade entre autodeclaração e heteroidentificação racial deveriam ser classificadas como fraudes, derivadas de má-fé, podemos identificar em diferentes situações o uso indevido da política, já que as vagas acabam sendo ocupadas por sujeitos que não são destinatários desta, havendo, portanto, dano aos legítimos sujeitos de direito (Jesus, 2021, p. 64).

Quando falamos em ações afirmativas étnico-racialmente referenciadas no campo da educação, estamos tratando da Agenda Negra, das pautas de luta dos MSN que se transformaram em políticas públicas; portanto, não podem ser compreendidas como ações separadas, mas como um projeto de reparação e equidade social, empreendido numa arena de disputa ocupada por mais de 500 anos pela elite branca brasileira, considerando-se que desde o período jesuítico o ensino propedêutico era endereçado aos herdeiros dessa sociedade. Não à toa, a primeira dessas ações afirmativas (Lei nº 10.639/2003) tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, sendo atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a questão indígena. A educação das relações étnico-raciais de uma sociedade constituída pelo saber eurocêntrico é basilar para que o processo de reparação das violências contra os povos marginalizados seja encaminhado por outras ações afirmativas, como a “Lei de Cotas”. Uma política complementa a outra, pois estão bordadas sobre um mesmo tecido.

No mesmo tecido está bordado o desenho dos NEAB/NEABI e grupos correlatos, frutos da atuação dos MSN nos campos educacional e político. Considerando a importância e a dinamicidade deste braço institucional dos MSN nas instituições de ensino, esta tese reconhece que a implementação local não é automática e está sujeita a desafios; por isso, compreender o sentido da constituição e atuação desses núcleos é fundamental para mapear como a luta antirracista se traduz em práticas institucionais concretas e responde aos obstáculos que surgem em sua execução.

3.4 NEAB/NEABI E GRUPOS CORRELATOS: AQUILOMBAMENTOS E REEXISTÊNCIAS

*É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.*

*É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
[...]*

Conceição Evaristo (2020).

A presença dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e, posteriormente, dos Núcleos de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e grupos correlatos no cenário educacional brasileiro não pode ser compreendida sem se reconhecer a influência histórica e contínua dos Movimentos Sociais Negros (MSN), pois essas instâncias têm sido um fator primordial na produção de novos sentidos capazes de desequilibrar certezas e impor recomposições de ideias e espaços de poder.

A demanda histórica por uma reeducação do Estado e da sociedade pautada pelos MSN, que remonta a marcos como o *I Congresso do Negro Brasileiro*, em 1950, ganhou força e capilaridade nas décadas seguintes. A “voz das ruas”, como define Pereira (2003, p. 28), reverbera tanto na prática de educadores “na base” quanto nos formuladores de políticas, sendo o Movimento Negro o orientador desse processo. A ação pedagógica do movimento social se configura, assim, como uma força educativa e emancipatória que reeduca o Estado, a sociedade e a si mesmo, produzindo saberes que nascem da própria luta por direitos e reconhecimento (Gomes, N. L., 2020).

Nessa perspectiva, intelectuais negros adentraram as instituições de ensino dispostos a levar o pensamento crítico e reflexivo que deslocaria o olhar eurocêntrico para o diverso e a

imensidão cultural dos povos negros e indígenas, com vistas à (re)construção da sociedade brasileira pelas vias de relações étnico-raciais equitativas. No amadurecimento das batalhas travadas nesse contexto, foram criados órgãos cujo objetivo era estudar as questões étnico-raciais, sendo denominados, principalmente, pela sigla NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

A implantação dos NEABs é um processo diretamente ligado à militância do Movimento Negro. Os primeiros núcleos surgiram entre as décadas de 1980 e 1990, criados por ativistas que ingressaram como docentes em universidades públicas. Entre os pioneiros, destacam-se os NEABs da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal Fluminense (UFF) (Ferreira; Coelho, 2019).

A articulação desses espaços foi fortalecida com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN⁴⁰) em 2000, o que impulsionou, em 2004, a criação do Consórcio Nacional de NEABs (CONNEABs) e, em 2005, um Acordo de Cooperação entre o MEC e tais núcleos, frutificando na criação e institucionalização de novas unidades, como as da UFPA e da UFRRJ (Ferreira; Coelho, 2019).

Cabe salientar que a expansão desses espaços foi, também, significativamente impulsionada pela III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (2001), pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e de normativas subsequentes, como a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incentivando a colaboração entre os sistemas de ensino e os NEABs. Essa efervescência normativa reverberou diretamente nas bases. Na EAF Salinas, por exemplo, a legislação legitimou o projeto *Africanidades: remexendo as raízes, resgatando as memórias...*, minha primeira iniciativa de EREER na instituição, em um momento em que ainda não existiam núcleos formalizados.

O crescimento dos núcleos continuou de forma expressiva: em 2010, um catálogo da ABPN registrava 24 NEABs, número que saltou para 95 entre 2012 e 2014, com um aumento notável também nos Institutos Federais (IFETs), especialmente após a “Lei de Cotas” (Lei nº 12.711/2012) (Ferreira; Coelho, 2019). Contudo, é fundamental distinguir os processos de criação dos núcleos nas universidades e nos Institutos Federais (IFs). Enquanto os primeiros

⁴⁰A ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou de espaços afins realizados prioritariamente por pesquisadores/as negros/as (ABPN, 2025).

NEABs universitários emergiram de forma mais orgânica, a partir da militância de intelectuais e pesquisadores negros que adentravam o espaço acadêmico, a institucionalização e a expansão dos NEABs, assim denominados por também incluírem as questões indígenas, na RFEPCT, foram significativamente impulsionadas por uma orientação governamental.

Contudo, como será mostrado no capítulo IV, no IFNMG, mesmo antes das indicações e orientações da SEPPIR, havia um intenso movimento de intelectuais orgânicos⁴¹ que atuavam na ERER sem um núcleo formalizado. Assim, a distinção entre os NEAB das universidades e os NEABs ou grupos correlatos no Institutos Federais não anula ou diminui a força e a luta desses intelectuais, braços do MSN; outrossim, demonstra como suas demandas históricas foram, em um dado momento, traduzidas em política de Estado. A criação da SEPPIR, em 2003, articulada ao MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi um marco nesse processo. Foi essa estrutura governamental que, por meio de ações como o Acordo de Cooperação de 2005, fomentou ativamente a criação de novos núcleos e a institucionalização dos existentes na Rede Federal.

Portanto, a origem dos NEABs está diretamente ligada a uma política de Estado indutora, que visava capilarizar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da “Lei de Cotas”, no âmbito da educação profissional e tecnológica (Silva, 2024; Ferreira; Coelho, 2019a). Na RFEPCT, de 2010 a 2016, houve um aumento expressivo de NEABs/NEABs ou grupos correlatos e, em 2019, dos 38 IFs, 27 já possuíam NEABs institucionalizados (Ferreira; Coelho, 2019).

Em 2022, foi publicado o *Estudo sobre ações de diversidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)*, apresentando uma pesquisa sobre ações ligadas à diversidade na rede realizada junto ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão ou Cargos Equivalentes das Instituições da RFEPCT (Forproext), no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴² (Conif). A pesquisa e os dados apresentados foram organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Diversidade, vinculado ao fórum citado, e apontou que, das 41 instituições da RFEPCT, 32

⁴¹A noção de intelectuais orgânicos é formulada por Antonio Gramsci nos *Cadernos do cárcere*, distinguindo-os dos intelectuais "tradicionais" e vinculando-os às classes e aos grupos sociais em luta (Gramsci, 2000). Stuart Hall retoma e atualiza essa categoria nos Estudos Culturais, articulando-a às disputas de raça, etnia e diáspora, especialmente ao discutir a relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade (Hall, 2003). Aqui utilizamos "intelectuais orgânicos" no sentido dado pelos estudos culturais, enfatizando sujeitos e coletivos que, a partir de posições marcadas por raça, etnia, gênero e diáspora, produzem interpretações, estratégias e discursos que desafiam a hegemonia e disputam os significados da cultura e da política.

⁴²O Conif é formado por 41 instituições, sendo 38 Institutos Federais, 02 CEFETs e o Colégio Pedro II, que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas.

responderam à pesquisa e todas afirmaram possuir NEABIs ou grupos correlatos institucionalizados.

Quanto à nomenclatura dos núcleos na RFEPCT, de acordo com esse levantamento, 27 (vinte e sete) são chamados de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi), 1 (um) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas, Povos da Floresta, Comunidade LGBTQIA+ e Identidades (NEABI+), 1 (um) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), 1 (um) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), juntamente com o Observatório de Histórias, Culturas, Artes e Literaturas Indígenas (OHCALI), 1 (um) NEAB, NEABI ou Grupos Correlatos e 1 (um) Núcleo de Ações Afirmativas. Dessa maneira, nesta pesquisa adotaremos, como na instituição pesquisada, a nomenclatura NEABI (GT Diversidade, 2022).

Otair Fernandes (2014) descreve a educação como um “lôcus privilegiado de formação humana, carregado de tensões e de conflitos, onde se trava uma luta cotidiana contra o racismo e as desigualdades sociorraciais” (p. 193), visão corroborada por Santos, R. E. (2024) quando afirma que, em diversos contextos, a luta antirracista coloca a universidade como uma ferramenta de poder essencial para o enfrentamento do racismo e para a busca por igualdade racial. Esses núcleos, portanto, funcionam como um “intelectual coletivo engajado na luta contra o racismo no meio acadêmico”, produzindo um conhecimento contra-hegemônico em uma sociedade marcada pela desigualdade (Fernandes, 2014, p. 193).

Para além de espaços de enfrentamento, são também locais que promovem acolhimento e solidariedade, sendo descritos como espaços multifacetados de luta política antirracista (Roza, 2022) que garantem a permanência simbólica – o reconhecimento e o pertencimento – de estudantes negros em ambientes historicamente excludentes (Silva *et al.*, 2023).

Mediante tal cenário, a concepção desses núcleos como quilombos contemporâneos é assumida pelos próprios sujeitos que os compõem, que os definem como “espaços de aquilombamento” e “de resistência” (Roza, 2022) dentro de uma estrutura acadêmica historicamente eurocêntrica. Essa ideia ressoa com a definição de “aquilombar-se” enquanto uma ação contínua de existência autônoma e coletiva, que demanda estratégias de luta para garantir o direito de resistir e existir com seus próprios costumes e saberes, uma reatualização da proposta política quilombista (Nascimento, 2020; Ramos; Siqueira, 2021).

Essa reatualização quilombista nos corredores da EPT ganha ainda mais densidade quando lida pelas lentes da contracolonização, conceito elaborado pelo pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), o Nêgo Bispo. Para o autor, o espaço da escola formal foi historicamente desenhado pela lógica colonial com o intuito de adestrar, classificar e

individualizar corpos. Em contrapartida, organizar-se em forma de quilombo nas estruturas institucionais significa muito mais do que apenas resistir a essa formatação. Trata-se da instauração da lógica da "confluência" (Bispo, 2023), uma dimensão em que saberes tradicionais, experiências de marginalização e exigências de reparação legal se encontram e se potencializam mutuamente, desestabilizando o universalismo branco da academia. Dessa forma, os sujeitos neabianos operam uma contracolonização ativa ao utilizarem as fissuras abertas pela "Lei de Cotas" para instalar, dentro do Instituto Federal, um território onde a forma de ser, pensar e existir da população negra seja validada como um pilar legítimo de conhecimento e emancipação.

De acordo com a análise de Johnisson Xavier Silva (2021), o termo "quilombo" passou por um complexo processo de ressignificação ao longo da história brasileira. Originalmente, tanto "mocambo" quanto "quilombo" eram termos de origem africana usados para designar acampamentos de negros fugidos. "Quilombo", especificamente, só aparece na documentação colonial no século XVII e, segundo Flávio dos Santos Gomes (2015), remetia a "acampamentos improvisados, utilizados para guerra". A legislação colonial e imperial deu ao termo um sentido jurídico e punitivo, definindo-o como um agrupamento de escravizados fugidos, com o objetivo de reprimir e criar uma imagem de ameaça. Com o fim da escravidão, o conceito não desapareceu, mas foi ressignificado por diversos campos, como a história, a antropologia e os movimentos sociais, tornando-se, hoje, um objeto de discussão e um símbolo de resistência e reconstrução de identidades negras.

Assim como os quilombos históricos foram ressignificados para nomear outros territórios de reconstrução de identidades negras, os NEABs/NEABIs e grupos correlatos se tornam territórios estratégicos de resistência e reconstrução de memórias que foram historicamente silenciadas no campo educacional (Siss, 2014; Roza, 2022; Ramos, Siqueira, 2021).

Contudo, apesar de sua relevância, a atuação desses núcleos é marcada por desafios constantes que evidenciam o caráter contínuo da luta. Como observado em estudos sobre NEABIs/NEABs e grupos correlatos, a burocratização, o racismo institucional e a insuficiência de recursos configuram obstáculos persistentes.

Apesar dos desafios enfrentados no cotidiano de atuação, a aplicação estruturada de ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003 e a "Lei de Cotas" tem promovido a valorização da identidade negra e a desconstrução de estereótipos. Para pesquisadores como Siss (2014), isso evidencia o papel fundamental dos NEABs e da militância como forças motrizes para que

a legislação se torne uma efetiva ferramenta de transformação social. “Assim, nossa hipótese é que as transformações que emergem nas universidades a partir da implementação dos sistemas de cotas para pessoas negras são originadas neste sistema de ação, necessariamente plural, que chamamos de Movimento Negro” (Santos, R. E., 2024, p. 22).

O caráter transformador das ações afirmativas (Gomes, J. B., 2003; Gomes, N. L., 2021; Siss, 2001), como já demonstrado nesta tese, é consenso entre pesquisadores da área, bem como o desafio de tornar as demandas, oriundas dos que sofrem e conhecem os resultados das desigualdades sociais brasileiras, de fato, ações afirmativas concretas. É nessa esteira que essas instâncias de luta na educação se estabeleceram em “acertada tática” (Evaristo, 2020) e atuam como quilombos que não se fecham, ao contrário, escancaram para o cenário nacional as questões relacionadas às condições de vida das populações negra e indígena, num forte movimento de quebra do silêncio oportuno à elite brasileira. “Ora, não se educa um cidadão sem inculcar-lhe uma consciência crítica das raízes culturais que contribuíram na formação de sua nacionalidade” (Munanga, 2018, p. 13).

De acordo com Rodrigo Maciel Ramos e João Paulo Siqueira (2021), o termo quilombo acadêmico refere-se aos coletivos negros que se formam dentro das universidades como uma prática de “re-existência” da ancestralidade negra. Esses espaços funcionam como uma reatualização da estratégia ancestral de resistência do “aquilombamento”, utilizada por pessoas negras para enfrentar a dominação durante o período escravocrata. No contexto universitário, que os autores descrevem como uma instituição colonialista e promotora da branquitude, os quilombos acadêmicos surgem como locais de acolhimento afetivo, promoção da saúde mental e disseminação de epistemologias negras, atuando como uma forma de resistência e enfrentamento ao racismo estrutural vivenciado por estudantes negros (Ramos; Siqueira, 2021).

Os quilombos acadêmicos atuam como territórios de resistência e aquilombamento, sendo “lugares afetivamente acolhedores aos corpos negros e às epistemologias negras”, que oferecem suporte acadêmico, afetivo e identitário para estudantes que enfrentam exclusão e racismo institucional nas universidades brasileiras (Maciel Ramos; Siqueira, 2021, p. 284). Esses espaços emergem em resposta à necessidade de constituir lugares da negritude, permitindo aos estudantes negros superar o estado de “estar à deriva”, encontrando no coletivo um ponto de ancoragem para “acomodar as existências e produzir saberes” (Maciel Ramos; Siqueira, 2021, p. 286).

Os quilombos acadêmicos representam uma estratégia de resistência e acolhimento desenvolvida por estudantes negros no ambiente universitário brasileiro, configurando-se como

uma prática de re-existência da ancestralidade negra dentro das instituições de ensino superior. Conforme destacam Maciel Ramos e Siqueira (2021), esses coletivos “são lugares afetivamente acolhedores aos corpos negros e às epistemologias negras, com fins de resistir e enfrentar o racismo estrutural existente nos espaços acadêmicos” (p. 284). A estratégia de criação de coletivos negros dentro da universidade replica o quilombamento como uma estratégia ancestral de resistência utilizada pelos negros durante o período escravocrata, sendo “constantemente reatualizada e reconfigurada na sociedade brasileira contemporânea” (Nascimento, 2020, p. 285).

Sendo estes espaços quilombos do agora, é para a luta contra as injustiças sociais que precisam se colocar, numa busca constante pela educação antirracista que desloque/transforme a sociedade brasileira ainda presa pelas correntes do racismo. Para tanto, faz-se necessária a construção de identidades e saberes, pensando e iniciando, quantas vezes forem necessárias as bases pedagógicas e os processos de inclusão das populações marginalizadas no campo educacional, a partir de discussões abertas sobre as relações étnico-raciais, firmando as instituições de ensino enquanto espaços múltiplos de caráter emancipador, oportunizando aos envolvidos vivenciarem o respeito à diversidade.

Eles representam a materialização da luta do Movimento Negro, atuando como agentes fundamentais na fiscalização e na efetivação das políticas de ação afirmativa e na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista na Rede Federal. Os NEAB/NEABIs e grupos correlatos operam, portanto, uma disputa territorial. Eles demarcam um lugar de enunciação negra em uma cartografia institucional historicamente desenhada pela branquitude.

A extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como ministério, em 2016, e sua posterior diluição em outras pastas, representaram um marco no processo de desmonte das políticas de igualdade racial construídas desde o início dos anos 2000 (Silva, 2024). Para os NEABIs, cuja institucionalização e expansão foram diretamente fomentadas pela articulação da SEPPIR com o MEC, as consequências foram imediatas. A perda do principal interlocutor institucional no governo federal significou o enfraquecimento do suporte político, a descontinuidade de editais de fomento e a precarização dos recursos destinados às suas atividades. Esse cenário de retrocesso e desmonte institucional, amplamente denunciado por ex-gestoras como Nilma Lino Gomes, não apenas dificultou a continuidade de projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas também transferiu para os núcleos uma carga ainda maior de resistência. Sem a indução de uma política de Estado, a sobrevivência e a atuação dos NEABIs passaram a depender quase exclusivamente da resiliência de seus membros e de sua

capacidade de articulação local, reforçando seu papel como espaços de reexistência em um ambiente político hostil.

O processo de implementação das ações afirmativas no Brasil, portanto, coincide com a democratização da sociedade por meio de ações reivindicativas contínuas dos movimentos sociais organizados, com a expansão e ampliação de reflexões com que se orientam pelas teses dos estudos subalternos, pós-coloniais, culturais e diaspóricos e, também, com uma profunda transformação na forma como o país se auto representa, provocando profundas dissonâncias na maneira como distintos segmentos e setores (comunicação, educação) conservam ou atualizam sua visão e leitura sobre ele. Além de promover a ampliação da representação de determinados grupos, no caso brasileiro, projetando uma igualdade que nunca existiu a partir do acesso à educação superior, o processo tem se dado em meio às disputas e lutas em torno do que seria uma nova comunidade imaginada que contemple os vários modos de ser brasileiro como reivindicam vários movimentos sociais que denunciam as falácias presentes nas promessas da modernidade e reiteram a importância de suas próprias experiências e culturas (Silvério, 2022, p. 33-34).

No contexto dos NEABIs da RFEPC, a Lei de Cotas impõe desafios específicos na EPT, evidenciando como esses núcleos assumem a fiscalização e o suporte prático para superar barreiras raciais e burocráticas. Também no âmbito da EPT, a implementação da “Lei de Cotas” traz complexos desafios; estudos evidenciam que a fase de implementação pode obstaculizar a justiça prevista em lei. Tavares Junior (2024) argumenta que a prova de renda exige um rol extensivo de documentos familiares, convertendo-se em barreira material ao direito, podendo ser vista como um obstáculo intransponível para jovens em vulnerabilidade. Ele ressalta que prazos exíguos, convocações pouco acessíveis e calendários complexos penalizam desproporcionalmente estudantes negros trabalhadores, exigindo protocolos de comunicação ativa e acolhimento intersetorial (NEABIs/assistência estudantil) para garantir o preenchimento efetivo das vagas reservadas.

Em sua pesquisa, Magalhães (2024) identifica uma persistência da desclassificação de candidatos cotistas no processo seletivo do IFNMG/*Campus* Januária, revelando que as barreiras ao acesso transcendem a aprovação no exame e se concentram na complexa etapa de comprovação documental, que funciona como um mecanismo de exclusão. Conforme aponta a pesquisa, a dinâmica de inscrição e comprovação é seletiva e multifatorial, penalizando desproporcionalmente os candidatos cujas condições socioeconômicas são o próprio alvo da política afirmativa. Fatores como a dificuldade de interpretação de um edital extenso e complexo, a falta de compreensão sobre as especificidades de cada modalidade de cota, a carência de acesso a recursos digitais para digitalização e envio de documentos e a comunicação institucional ineficiente transferem para o candidato – um adolescente, muitas vezes em

situação de vulnerabilidade – a responsabilidade exclusiva por um processo burocrático que ele e sua família não possuem as ferramentas para navegar. Dessa forma, a desclassificação por falhas documentais, frequentemente vistas pela instituição como mera desatenção, na verdade reflete a incapacidade do sistema de prover o suporte necessário para garantir que o direito, conquistado pela “Lei de Cotas”, se materialize em acesso efetivo.

A pesquisa de Ferreira (2020) sobre a implementação da Lei nº 12.711/2012 nos Institutos Federais fornece uma base empírica fundamental que dialoga diretamente com a perspectiva de Gomes, N. L. (2017a) sobre os desafios da efetivação das ações afirmativas. Ferreira (2020) constatou que, mesmo após a vigência da lei, o *habitus* dos agentes responsáveis pela sua implementação nos Institutos Federais pesquisados tende a perpetuar práticas institucionais que priorizam o critério socioeconômico em detrimento do recorte racial. Isso é evidenciado pela análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que, em suas menções à política de ação afirmativa, sinalizam uma predominância dos critérios social e econômico. Esse resultado demonstra, na prática, o alerta de Gomes, N. L. (2017a) sobre como a ausência de uma formação e de um compromisso político-pedagógico com a questão racial pode levar ao esvaziamento do propósito reparatório da política, transformando-a em uma medida de combate à pobreza e diluindo seu potencial de transformação das estruturas de desigualdade racial no ambiente educacional.

Fica explicitado que a presença de sujeitos que assumam a pauta da Agenda Negra na instituição é fundamental para a implementação da política pública, pois, como alerta Bento (2022, p. 78), “o racismo institucional, às vezes se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado”. Pensar o racismo perpassa compreender como a instituição dialoga com a branquitude em suas ações.

Como consolidação deste debate, destaca-se a criação do Ministério da Igualdade Racial, conduzido por Anielle Franco, no atual Governo Lula, iniciado em 2022. Em seu discurso de posse, Franco (2023) frisou que

[...] não podemos mais ignorar ou subestimar o fato de que a raça e a etnia são determinantes para a desigualdade de oportunidades no Brasil em todos os âmbitos da vida. Pessoas negras estão sub-representadas nos espaços de poder e, em contrapartida, somos as que mais estamos nos espaços de estigmatização e vulnerabilidade.

Nesse sentido, a banca de heteroidentificação, conduzida na maioria das instituições por NEABI/NEAB ou grupos correlatos, funciona como uma barreira legal contra fraudes que

enunciam o racismo estrutural em nossa sociedade. Por um lado, podemos observar essa ação desses grupos positivamente; por outro, vemos que tratar de ações afirmativas em instituições de ensino ainda é algo pessoalizado, não institucionalizado. Não estou desmerecendo ou deslegitimando o processo, mas constatando uma das muitas vias do racismo institucional: relegar a temática aos que, sozinhos, dela se ocupam. Os mesmos sujeitos que lutaram para romperem a bolha do campo educacional, que costuraram/costuram com suor e lágrimas as ações afirmativas na sociedade, ainda são os que assumem a batalha cotidiana do fazer e precisam ser incansáveis na lida. No entanto, são apenas seres humanos e, como veremos no capítulo IV, na análise das entrevistas, estão exauridos e, ainda assim seguem na luta. Todos os dias, a luta de nossos ancestrais continua.

3.5 ESTADO DA ARTE SOBRE LEI DE COTAS, NEABI E EPCT

Para situar esta pesquisa no campo de estudos sobre ações afirmativas e relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica (EPCT), apresenta-se, a seguir, um breve estado da arte. O foco recai sobre produções que tratam da “Lei de Cotas” e dos NEABIs no contexto dos Institutos Federais, em especial do IFNMG.

Como o lócus desta pesquisa é uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica, realizou-se um levantamento de estudos na Plataforma Observatório ProfEPT, que tem como principal objetivo mapear as áreas de pesquisa, perfis de professores e elaborar indicadores de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A criação deste mestrado e as produções empíricas e produtos entregues à sociedade são dados analíticos de suma importância para tratar da política pública nos IFs e das políticas a eles vinculadas.

O levantamento das produções acadêmicas desse programa considerou os termos “Lei de Cotas”, “NEABI”, “12.711” e “ações afirmativas”, no período de janeiro de 2020 a abril de 2025, conforme demonstrado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Produções acadêmicas ProfEPT

TERMOS DE PESQUISA	QUANTITATIVO DE TESES/DISSERTAÇÕES					
	2020	2021	2022	2023	2024	04/2025
12.711	-	1	-	-	1	-

AÇÕES AFIRMATIVAS	1	-	-	3	1	-
LEI DE COTAS	1	3	-	2	3	-
NEABI	-	-	-	1	-	-

Fonte: Elaboração própria, com dados da Plataforma Observatório ProfEPT (2025).

A escassez de produções sobre NEABIs no ProfEPT (apenas uma dissertação localizada) revela um silêncio acadêmico preocupante. Enquanto a política existe na prática, a reflexão teórica sobre quem a implementa (os neabianos) ainda é incipiente, o que reforça a urgência e o ineditismo desta investigação.

Dentre as produções do ProfEPT destacam-se duas dissertações que também tiveram como locus de pesquisa o IFNMG, perpassando a temática da “Lei de Cotas”. A dissertação *Entrou e agora? entre o ingresso e a invisibilidade do cotista no IFNMG, Campus Salinas: a travessia necessária* (2021), da pesquisadora Lucilene Machado dos Santos, e a dissertação de Magalhães (2024), *Garantia do Direito à Educação: a Lei de Cotas e a persistência da desclassificação no IFNMG/Campus Januária*.

Santos (2021) buscou, em sua pesquisa, averiguar se foram oferecidas condições aos alunos cotistas negros para a inserção destes no ambiente institucional e constatou um silenciamento forçado dos cotistas, uma vez que não possuem espaços de escuta, acolhimento e trocas de experiência, ou mesmo uma política interna de acompanhamento, “revelando também a invisibilidade desse aluno enquanto sujeito portador de uma subjetividade e história própria” (Santos, 2021, p. 57-58), no IFNMG – *Campus Salinas*.

É interessante pontuar que a pesquisadora modificou o produto final da pesquisa, previsto como um produto educacional, que seria um banco de dados a ser disponibilizado ao setor pedagógico da instituição, com o objetivo de organizar informações sobre os cotistas raciais, para um minicurso para tratar da (in)visibilidade do aluno cotista racial no *Campus Salinas*, justificando os ajustes e adaptações necessários após a constatação da impossibilidade de acompanhamento dos cotistas em razão da ausência de informações institucionais sobre esses sujeitos ou mesmo pela dinâmica de apresentação dos dados escolares na secretaria da instituição. Mediante as situações descritas no trabalho, a investigadora, em conversa e parceria com a então presidente do NEABI do IFNMG – *Campus Salinas*, empreendeu a realização do *I Encontro de Estudantes Indígenas e Quilombolas no IFNMG, Campus Salinas*.

Ferreira (2020), em sua tese com locus em 12 IFETs, e Santos (2021), em sua dissertação com locus em um *Campus* do IFNMG, evidenciaram a falta de informações sobre os estudantes

cotistas negros e a inexistência de programas de acompanhamento desses estudantes. Santos (2021) pondera como um dos desafios a serem superados no processo de implementação da “Lei de Cotas” a baixa participação de integrantes dos NEABs, que estendo a grupos correlatos, nos processos de elaboração dos PDIs. Para ela, essa participação poderia enriquecer a proposição de estratégias que abarquem os objetivos ensejados com a implantação da PAA, na modalidade cotas raciais, no campo educacional.

Certamente, o caminhar dos sujeitos sociais que compõem os NEABs dentro das instituições de EPCT não ocorre sem provocar deslocamentos e mudanças; contudo, Ferreira (2020) em sua pesquisa supôs que, diante da importância desses sujeitos, haveria, nos processos de elaboração dos PDIs dos IFs, agentes elaboradores pertencentes aos NEABs, o que poderia levar a um engrandecimento das discussões e encaminhamentos sobre a PAA “Lei de Cotas”, na modalidade cotas raciais, contribuindo para a sua implementação em âmbito institucional, o que não se confirmou, uma vez que, dos 204 agentes elaboradores do PDI, foi localizado apenas um integrante do NEAB participante dos processos de formulação do referido documento, sendo este integrante parte da gestão institucional.

A investigação de Ferreira (2020) aponta uma problemática no processo de implementação da PAA de reserva de vagas para negros nos IFs, pois aqueles que acreditamos estarem mais bem preparados para as tratativas acerca dessa política, pelo letramento racial e pelas experiências da pauta cotidianamente experienciadas por quem compõe o NEABI, não estão operando no PDI, que é a base onde constam a missão, os fundamentos e os direcionamentos institucionais.

Esse conjunto de estudos evidencia que, embora já existam análises sobre a implementação da “Lei de Cotas” em diferentes IFs e no próprio IFNMG, permanecem lacunas significativas quanto ao papel específico dos NEABs como agentes dessa implementação. As pesquisas existentes mapeiam obstáculos (Ferreira, 2020; Santos, 2021; Magalhães, 2024), mas não investigam sistematicamente a atuação dos sujeitos que compõem esses núcleos — os “neabianos” — nem suas estratégias de articulação entre *Campi* e Reitoria ou os custos subjetivos dessa militância institucional.

É nesse vazio analítico que esta pesquisa se inscreve. Propõe-se a desvelar não apenas se os neabianos têm atuado na implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG, mas como, onde e a que preço essa atuação ocorre no cotidiano de uma instituição de EPCT historicamente marcada pela branquitude. Ao centrar a análise nas vozes e nas práticas desses sujeitos, busca-

se compreender as tensões entre a norma (a lei decretada) e a vida (a política vivida), conforme será demonstrado no próximo capítulo, a partir dos dados empíricos coletados.

CAPÍTULO IV – O NEABI E A LEI DE COTAS NO IFNMG: CICLOS, DISPUTAS E RESILIÊNCIA

[...] as relações de dominação têm muitas facetas, e uma parte expressiva delas, às vezes a mais relevante, fica encoberta, silenciada.

Cida Bento, 2022.

O presente capítulo se dedica à apresentação do percurso metodológico e à análise da implantação e implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). A investigação concentra-se nos desafios, disputas e deslocamentos que marcam a trajetória dessa política, com especial atenção à atuação do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) como ator central nesse processo.

Para tanto, o percurso se desdobra em dois momentos interdependentes, cumprindo a proposta delineada na introdução. Primeiramente, detalha-se o percurso metodológico que orientou a investigação, explicitando os procedimentos, os sujeitos e os instrumentos que permitiram a imersão no campo. Em um segundo momento, e de forma central, o capítulo mergulha na análise dos dados, mobilizando o referencial, especialmente fundamentado no Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, e nos embasamentos de Nilma Lino Gomes, Paulo Freire e Stuart Hall, para dar voz e sentido às narrativas dos gestores e representantes dos NEABIs. O objetivo é, portanto, ir além da norma para, a partir das experiências vividas, desvelar os ciclos de disputa, tradução e resiliência que definem a trajetória desta política no “chão da escola”.

Nessa perspectiva, é conveniente trazer novamente o problema a que esta investigação buscou dar respostas: o NEABI do IFNMG contribui efetivamente para a política pública preconizada pela Lei nº 12.711/2012, no que diz respeito a pretos e pardos (negros), nessa instituição?

Também é válido relembrar as questões de estudo que direcionaram a busca por respostas para o problema proposto:

- a) Como se deu a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, no IFNMG?
- b) Quais instrumentos e/ou ações fomentaram ou fomentam a implementação da “Lei de Cotas” no âmbito do IFNMG?

- c) A atuação do NEABI incidiu e/ou incide sobre o processo de implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG?
- d) Como o NEABI e/ou o IFNMG atuam em relação ao acolhimento, à permanência e à saída com sucesso dos cotistas?

Adentrar o campo para essa investigação exigia um desenho metodológico que fosse, ao mesmo tempo, rigoroso e flexível. Este capítulo, coração empírico e analítico da tese, detalha o percurso que tornou possível compreender os ciclos, os tensionamentos e os deslocamentos que marcam os processos de implantação e implementação da “Lei de Cotas”, para ingresso de estudantes negros, no âmbito do IFNMG, a partir da atuação do NEABI. A seguir, são apresentados os pilares que sustentam esta investigação, desde a abordagem epistemológica até as decisões tomadas diante dos desafios inerentes a uma pesquisa qualitativa implicada no seio de uma realidade institucional ampla e diversificada.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E DESENHO FINAL DA PESQUISA

Conforme anunciado no percurso metodológico desta tese, a construção da narrativa e a análise dos dados são profundamente informadas pela escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo (2019). Retomar este referencial no coração analítico do trabalho é reafirmar a escolha por uma escrita que parte da vivência para “incomodar os sonos injustos” (Evaristo, 2019). Em diálogo com a abordagem fenomenológica e o estudo de caso, a escrevivência legitima o uso da primeira pessoa não como um recurso meramente estilístico, mas como um posicionamento político e metodológico deliberado. É a partir deste lugar de fala – de uma pesquisadora negra, neabiana e servidora da instituição investigada – que as vozes dos sujeitos, os textos dos documentos e as dinâmicas do campo serão tecidas, buscando, como aponta Felisberto (2020), uma “reparação epistemológica”, que valida a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento.

Ao optar por uma abordagem qualitativa, já se antevia a complexidade das relações sociais e das experiências dos sujeitos que compunham o corpo da pesquisa, o que não poderia ser plenamente capturado por dados puramente quantitativos. Na pesquisa qualitativa, o fenômeno a ser investigado está sempre situado e contextualizado, possibilitando a compreensão das características do fenômeno pesquisado em contextos diferentes de onde se efetua a investigação, abrindo múltiplas possibilidades interpretativas para se chegar a

raciocínios articuladores de grande valia para a definição de ações políticas, educacionais e de pesquisas (Bicudo, 2011).

A escolha dessa abordagem ancora-se nos princípios da fenomenologia, cujo conceito central é o próprio fenômeno. Originário do verbo grego *phainesthai* (“manifestar-se”), o fenômeno é “o que vem à mostra” para uma consciência que, por sua vez, é definida pela sua intencionalidade (Bicudo, 1994). A investigação fenomenológica é um processo intencional que busca desvelar o modo como o mundo é vivido e percebido pelos sujeitos.

Maurice Merleau-Ponty (2004), um filósofo fenomenológico, aborda a essência das relações entre o sujeito e a realidade que o cerca, frisando não haver mais como considerar as coisas como se existissem sem quaisquer atributos humanos, ignorando as percepções. Conforme aponta Merleau-Ponty (2004), devemos nos desvencilhar da crença de que apenas o saber objetivo é legítimo, buscando reaprender a ver o mundo e revalorizar os ensinamentos dos nossos sentidos, frequentemente negligenciados pela ciência tradicional.

Em ciência, não podemos nos vangloriar de chegar, pelo exercício de uma inteligência pura e não situada, a um objeto livre de qualquer vestígio humano e exatamente como Deus o veria. Isso em nada diminui a necessidade da pesquisa científica e combate apenas o dogmatismo de uma ciência que se considerasse o saber absoluto e total. Isso simplesmente faz justiça a todos os elementos da experiência humana e, em particular, à nossa percepção sensível (Merleau-Ponty, 2004, p. 7-8).

Dessa maneira, esta é uma investigação amparada na fenomenologia, criada por Edmund Husserl e praticada por pensadores fenomenólogos como Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer e Ricoeur como um novo método para fundamentar a filosofia e as ciências (Bicudo, 1994). O fenomenológico se modifica a cada pesquisa, a partir do tema e do pesquisador que o interroga, possibilitando a descrição da realidade e de suas nuances. É, pois, da presença no mundo e da observação dos fenômenos com o necessário rigor para alcançar os objetivos propostos na pesquisa que se trata (Bicudo, 1994).

Nessa perspectiva, a intenção investigativa traz à tona, ou seja, leva à consciência determinado fenômeno a partir de um processo que considera as vivências como fonte. Dada a minha dupla condição de pesquisadora e servidora da instituição, o estudo de caso crítico emergiu como a escolha metodológica mais coerente, pois permite uma análise engajada que visa não apenas conhecer, mas também refletir sobre a prática estudada.

Assim, a investigação justifica-se por seu duplo compromisso de produzir conhecimento acadêmico rigoroso e, simultaneamente, contribuir para a reflexão sobre a realidade investigada. Diferente da neutralidade distante, assume-se aqui a pesquisa implicada (Lourau, 1993), na qual

a presença da pesquisadora no campo não é um viés a ser eliminado, mas uma condição de produção de saberes situados.

Metodologicamente, esta investigação se operacionaliza por meio de um estudo de caso (Yin, 2010). O caso aqui estudado é a implementação da “Lei de Cotas” no contexto específico do IFNMG, analisada em profundidade a partir de múltiplas fontes de evidência: entrevistas, questionários, documentos e observação participante. A articulação entre a postura implicada e o estudo de caso permite, assim, aliar o rigor metodológico da análise de um fenômeno delimitado com a potência política de uma investigação comprometida com sua realidade.

Ao inferir sobre a pesquisa qualitativa em educação, tendo como suporte a fenomenologia, Fini (1994) disserta que tal pesquisa não se dá de forma independente da relação entre sujeito e mundo, da ciência e da verdade, pois se tratam de alicerces que sustentam a trajetória do pesquisador e dão significado à investigação. O envolvimento do pesquisador para o esmiuçamento do objeto de estudo torna-se, então, imprescindível.

Boaventura de Sousa Santos (1988) pontua que, na atualidade, já sabemos ou suspeitamos que as trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas), bem como os valores, as crenças e os prejuízos transportados por elas, são considerados prova do conhecimento íntimo que também sustenta e norteia as investigações laboratoriais ou de arquivo, os cálculos ou os trabalhos de campo.

Esta investigação valora as vivências dos sujeitos que compõem o contexto pesquisado, inclusive as vivências da pesquisadora. A “concepção humanística das ciências sociais” apresentada por Santos (1988) entende a pessoa (autor e sujeito do mundo) no centro do conhecimento e o que conhecemos por natureza como centro da própria pessoa. Fazer ciência é, portanto, fundir o entendimento daquilo que se nos apresenta como tela para análise.

Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) apontam três características fundamentais aos estudos qualitativos: a visão holística, na qual a compreensão do significado de um fenômeno se dá pelo entendimento das inter-relações que surgem em dado contexto; a abordagem intuitiva, na qual o pesquisador observa livremente e deixa que categorias de interesse emergjam no decorrer dos processos de coleta de dados; e a investigação naturalística, cuja intervenção do pesquisador no contexto é mínima. Mesmo na investigação naturalística, os estudiosos frisam a importância de ver o pesquisador como instrumento de investigação, sendo suas vivências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto analisado fundamentais para a interpretação dos fenômenos observados.

Traduzir este complexo arcabouço teórico-metodológico — que entrelaça escrivência e fenomenologia num estudo de caso — em um desenho de pesquisa exequível exigiu um mergulho profundo no “mundo vivido” da instituição. A seção subsequente descreve, portanto, o percurso que conduziu ao desenho final da pesquisa. Nela, apresenta-se o universo, os sujeitos e os procedimentos de coleta de dados, não como etapas estanques, mas como um processo dinâmico e reflexivo. Os desafios éticos e práticos enfrentados, especialmente no que tange à coleta de dados com estudantes, revelaram-se não como obstáculos, mas como dados empíricos que dialogam diretamente com os referenciais teóricos aqui expostos, demonstrando como o rigor metodológico e a sensibilidade política se ajustam mutuamente no fazer científico.

4.1.1 Universo, sujeitos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa

O universo desta pesquisa é o IFNMG, uma instituição pública especializada na oferta de educação profissional tecnológica (EPT) em diferentes modalidades de ensino que, verticalmente, atua desde a educação básica e profissional até a pós-graduação. De acordo com o artigo 2º do Regimento Geral do IFNMG (2023), a administração da instituição se dá a partir da união organizacional dos seus órgãos colegiados superiores, pela Reitoria, pela diretoria-geral dos *Campi* e pela diretoria dos *Campi* avançados, e essa estrutura promove a integração e a articulação das diversas unidades e subunidades administrativas situadas em cada nível.

Tem-se, portanto, no IFNMG, uma estrutura organizacional multi*Campi* e descentralizada, respeitando a autonomia administrativa e didático-pedagógica de cada unidade, para uma atuação orgânica sob as diretrizes gerais da Reitoria, da legislação federal e das regulamentações institucionais construídas democraticamente, como o Estatuto, o Regimento Geral, o Regimento Interno dos *Campi* e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em 2025, abrangendo quase metade do território de Minas Gerais, o IFNMG se expande pelas regiões Norte, Noroeste, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri, tendo como estrutura 1 Reitoria, 12 *Campi* (*Campus* Almenara, *Campus* Arinos, *Campus* Araçuaí, *Campus* Diamantina, *Campus* Janaúba, *Campus* Januária, *Campus* Quilombo Minas Novas, *Campus* Montes Claros, *Campus* Pirapora, *Campus* Salinas, *Campus* Porteirinha e *Campus* Teófilo Otoni), 3 centros de referência, 33 polos de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB e 108 polos de oferta própria de educação a distância (Portal do IFNMG, 2025).

De acordo com o censo IBGE (2022), a população total da área de atuação do IFNMG, envolvendo 194 municípios, é de 3.106.187 habitantes, com maior número de habitantes para Montes Claros (414.240) e o menor para Arinos (17.272). Desse total, 74,72% (2.320.791) vive na zona urbana e 25,28% (785.396) na zona rural. Em relação às municipalidades com *Campus* do IFNMG, que são 12 municípios, há um total de 984.769 pessoas em 2022, ocorrendo um aumento de 66,54% desde 1970, quando havia 591.306 habitantes.

[...] Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, 95% das municipalidades estão abaixo da média do estado de Minas Gerais e da brasileira, nas faixas média e baixa. Para a Cor ou raça, autodeclarados(as), das 12 municipalidades com *Campus* do IFNMG, o maior percentual foi de pardos. No que diz respeito ao percentual de não alfabetizados, na escala municipal entre os *Campi* do IFNMG, Minas Novas encontra-se com o maior índice (Clemente; Leite, 2025, p. 51).

O IFNMG está localizado no estado de Minas Gerais, numa região conhecida como semiárido mineiro, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é de 0,63; somente o Campus Diamantina e os centros de referência de Buritis e Curvelo localizam-se fora da região semiárida (Clemente; Leite, 2025). Foram identificadas, nesse território, cerca de 625 comunidades tradicionais, sendo 18 comunidades indígenas e 607 comunidades quilombolas; destaca-se Januária como o 3º município do país com maior população quilombola, estimada em 15.000 pessoas (PDI/IFNMG 2024 – 2028).

A dimensão territorial e todos os complexos processos que envolvem o universo “IFNMG” levaram ao recorte amostral de quatro *Campi*: Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas. Os *Campi* Salinas e Januária, localizados no Norte de Minas, são as unidades de fundação do IFNMG e trazem, em seu histórico, mais de 60 anos de experiência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT); já os *Campi* de Arinos e Araçuaí foram constituídos em 2010 e representam a potencialidade de um olhar investigativo para diferentes realidades geográficas, culturais e sociais dentro de uma mesma instituição.

A escolha dos *Campi* de Januária, Salinas, Araçuaí e Arinos como lócus desta investigação não foi aleatória. Ela representa uma estratégia metodológica deliberada para capturar a heterogeneidade territorial e institucional do IFNMG, permitindo analisar como uma mesma política pública — a “Lei de Cotas” — é recontextualizada e vivenciada em cenários sociais, econômicos e culturais distintos.

Os *Campi* Salinas e Januária são os pilares fundadores do IFNMG, herdeiros das tradicionais Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Essa origem confere a eles uma cultura institucional consolidada, marcada por uma forte tradição agrária e por hierarquias bem estabelecidas. O *Campus* Salinas, conhecido nacionalmente pela produção de cachaça de alambique, está inserido em uma microrregião de economia mais diversificada dentro do semiárido do Norte de Minas. Sua longa trajetória como EAF o posiciona como um centro de

referência, mas também como um espaço onde a tradição pode gerar tensões com as novas pautas de diversidade, como foi possível observar no discurso dos entrevistados.

Já o *Campus* Januária, às margens do Rio São Francisco, representa o “Velho Chico”, com sua cultura ribeirinha e uma economia historicamente ligada ao rio e à pecuária extensiva. Assim como Salinas, sua herança como EAF implica uma estrutura institucional robusta, em que a implementação de políticas como a de cotas se depara com um *habitus* institucional preexistente. A análise nesses dois *Campi* permite investigar a tensão entre a tradição e a inovação, observando como os NEABIs negociam seu espaço em estruturas historicamente rígidas e pouco permeáveis a agendas de reparação racial.

O *Campus* Araçuaí, situado no coração do Médio Jequitinhonha, insere-se em um território historicamente estigmatizado por baixos indicadores sociais, mas que ressignificou sua identidade por meio de uma imensa riqueza cultural e de uma forte tradição de organização política. É uma região marcada pela presença de comunidades quilombolas, movimentos sociais combativos e uma efervescência artística que contesta a imagem do “Vale da Miséria”. Investigar o NEABI, neste contexto, permite compreender a sinergia (ou o conflito) entre a política institucional e os movimentos sociais preexistentes.

Em contraste direto com Araçuaí, o *Campus* Arinos está localizado no Noroeste de Minas, uma região de expansão da fronteira agrícola e de forte influência do agronegócio. É um território de ocupação mais recente, marcado pela cultura do Cerrado e pela lógica produtivista. Embora também possua imensa riqueza cultural, sua matriz econômica e a menor densidade de movimentos sociais organizados (em comparação com o Jequitinhonha) configuram um cenário distinto. A análise em Arinos possibilita observar a atuação da política de cotas em um contexto potencialmente mais adverso à pauta racial, em que o discurso da meritocracia, caro ao agronegócio, pode se manifestar com mais força. Permite-se, assim, investigar como o NEABI constrói sua legitimidade em um “chão” ideológico diferente.

Na perspectiva de aprofundamento das realidades experienciadas por esses *Campi*, a abordagem qualitativa reforça o caráter socialmente situado da investigação, concebendo-a como um aparato analítico direcionado a grupos e instituições, em que a ação só se manifesta plenamente dentro de um conjunto de relações sociais estruturadas.

Para o prosseguimento da pesquisa pós-qualificação, realizada em maio de 2024, o projeto detalhado do estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEP/UFRRJ), sendo aprovado pelo parecer de nº 7.097.506, em 24 de setembro de 2024. Consta, nas considerações finais do

parecer, a “relevância da pesquisa relativa aos conhecimentos das políticas públicas de ação afirmativa, especificamente a política de cota, étnico racialmente referenciada nas instituições de ensino”.

Somente após a aprovação do CEP/UFRRJ, procedemos à coleta de dados disponibilizando, no próprio questionário *online*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), contendo informações sobre a pesquisa e o assentimento em participar de forma voluntária. Os dados dos questionários estão salvos em documento digital arquivado em dispositivo móvel da pesquisadora. O TCLE para os sujeitos entrevistados foi enviado via e-mail, foi assinado eletronicamente através de Plataforma do Governo Federal e também está arquivado como documentos em dispositivo móvel da pesquisadora.

Dada a natureza complexa e situada do fenômeno em estudo, e reconhecendo que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 163), esta investigação mobilizou uma variedade de sujeitos, procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Inicialmente, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a análise documental, o questionário *online* – direcionado a integrantes do NEABIs dos *Campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas, conforme a última portaria em vigor em 2024 –, o questionário *online* direcionado aos estudantes cotistas ingressantes em 2023 nos cursos desses *Campi*; e as entrevistas semiestruturadas – direcionadas a representantes dos NEABIs do IFNMG investigado, ao Presidente do NEABI Central e a gestores institucionais atuantes na Reitoria. O recorte temporal utilizado para essa coleta de dados inicial foi: 2012 a 2025 – pesquisa documental; 2022 a 2024 – questionários e entrevistas direcionadas aos representantes do NEABI e aos servidores atuantes na Reitoria; e 2023 – questionários para estudantes cotistas.

Contudo, no decorrer do trabalho de campo, emergiram desafios de ordem ética e metodológica na aplicação do questionário para estudantes cotistas que levaram, em diálogo com a orientação, à decisão de não utilizar esses dados na análise final. A principal dificuldade residiu na obtenção do Termo de Assentimento dos pais ou responsáveis legais de estudantes cotistas menores de idade⁴³, um requisito ético inegociável. A coleta parcial desses termos geraria um conjunto de dados fragmentado e com um viés amostral significativo, comprometendo a validade e a representatividade das respostas.

⁴³Muitos alunos do IFNMG residem na zona rural e estão na cidade para estudar, por vezes, morando no internato do próprio campus, inviabilizando a coleta da assinatura dos pais ou responsáveis nos TCLEs.

Esse dado empírico confirma e dialoga com as conclusões de pesquisas recentes no IFNMG, como a pesquisa já citada de Lucilene Machado dos Santos (2021), que, em sua dissertação sobre o *Campus* Salinas, constatou a “impossibilidade de acompanhamento dos cotistas em razão da ausência de informações institucionais sobre esses sujeitos”, revelando um “silenciamento forçado” e a invisibilidade desses alunos.

Como Santos (2021), também encontrei, em 2024, dificuldades para obter os dados sistematizados sobre estudantes cotistas negros que haviam ingressado na instituição em 2023⁴⁴; por exemplo, fui informada por uma das secretarias dos *Campi*: “alunos que entraram em 2023 não têm a modalidade de ingresso cadastrada no CAJUÍ”. Contudo, foi inserida no Sistema Acadêmico/Escolar Cajuí, a partir de 2024, a obrigatoriedade de preenchimento, pela Secretaria Escolar, no ato da matrícula, a informação sobre cor/raça/etnia do estudante, mostrando uma movimentação institucional para o acompanhamento sistematizado do aluno.

Mediante tal situação, busquei filtrar dados sobre o estudante negro via participação em bancas de heteroidentificação e, após várias tentativas de acesso a esses estudantes e a realização de ações de sensibilização para preenchimento do questionário *online*, percebi uma baixa taxa de respostas no questionário *online*, momento em que optei por reiniciar a coleta de dados junto aos estudantes por meio do questionário manuscrito.

No mês de agosto de 2025, fui ao *Campus* Arinos para a coleta de dados e, ao adentrar as salas de aula, informar sobre minha pesquisa e perguntar pelos estudantes cotistas, me explicaram que não eram cotistas mas tinham se inscrito no processo seletivo como cotistas, como não havia concorrência todos foram alocados na lista da ampla concorrência (como prevê a Lei nº 14.723/2023, atualização da Lei nº 12.711/2012, que determina que todos os candidatos, incluindo os cotistas, são classificados primeiramente na lista de ampla concorrência), e não participaram das bancas de heteroidentificação, de modo que, em uma turma composta majoritariamente por estudantes negros, nenhum deles era cotista.

Nesse processo, o candidato cotista de alto desempenho ingressa pela ampla concorrência, e a vaga reservada cumpre seu papel de incluir outro estudante que, de outra forma, não conseguiria a vaga. No entanto, surge uma lacuna na migração do candidato para a ampla concorrência: ele não passa pela banca de heteroidentificação e não consta

⁴⁴O recorte temporal de 2023 para o ingresso do estudante cotista negro justifica-se pelo objetivo da pesquisa de compreender a atuação dos NEABIs na efetivação da “Lei de Cotas”, não somente no ingresso do estudante que passa pela banca de heteroidentificação, mas, posteriormente, em ações que envolvam permanência e êxito, sendo necessário, portanto, um tempo de vivência desse sujeito com os sujeitos neabianos e suas ações no ambiente escolar até o período de coleta de dados (outubro de 2024).

institucionalmente como estudante cotista; logo, não é acompanhado como sujeito de direito das políticas públicas destinadas a esse grupo.

Sobre essa questão, há um movimento em âmbito nacional, de forma coordenada, entre o Fórum Nacional de Comissões de Heteroidentificação e a ABPN, que têm discutido tanto como aprimorar o processo das bancas quanto a preservação dos dados, para que o dado sobre o estudante que se inscreve como cotista não se perca, ainda que ele não entre pela reserva de vagas. Durante o *VI Congresso de Pesquisadoras(es) Negras(os) da Região Sudeste – COPENE SUDESTE*, realizado de 25 a 27 de setembro de 2025, na cidade de Ouro Preto (MG), a área de ações afirmativas da ABPN ofertou um curso de *Imersão em procedimentos de heteroidentificação racial*, na tentativa de pensar melhorias para os processos.

É certamente um momento de busca de aprimoramento da *práxis* da legislação e das regulamentações que tratam da “Lei de Cotas”, tão cara aos Movimentos Sociais Negros (MSN), para que a política avance resguardando direitos e possibilitando reparações. A escrita desta tese, considerando o contexto de finalização, certamente não alcançará as deliberações das discussões em andamento, mas pretende-se contribuir minimamente para o conhecimento de como a implementação dessa política pública se dá em uma instituição de educação profissional e tecnológica. Assim, seguem detalhados, nas tabelas 03, 04 e 05, os sujeitos e procedimentos de coleta de dados utilizados para a análise final:

Tabela 03 - Caracterização do procedimento: entrevistas semiestruturadas

Perfil do participante	Código de identificação	Quantitativo de participantes
Presidente do NEABI central e representantes dos NEABIs dos <i>Campi</i> Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas do IFNMG	NEABI 01	07
	NEABI 02	
	NEABI 03	
	NEABI 04	
	NEABI 05	
	NEABI 06	
	NEABI 07	
Servidores atuantes na Reitoria e responsáveis pelo processo de implantação do NEABI/IFNMG e da “Lei de Cotas”.	GESTOR 01	03
	GESTOR 02	
	GESTOR 03	
Total de entrevistados = 10		

Fonte: elaborada pela própria autora (2025).

Tabela 04 - Caracterização do procedimento: questionários

Perfil do participante	Universe total (n)	Amostra obtida (n)	Taxa de resposta (%)
Integrantes dos NEABIs dos <i>Campi</i> Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas do IFNMG	88	28	31,81%

Fonte: elaborada pela própria autora (2025).

Tabela 05 - Caracterização do procedimento: observação participante

Perfil do participante	Quantitativo de participantes
Integrantes dos NEABIs dos <i>Campi</i> do IFNMG e comunidade externa (1º Encontro de capacitação dos NEABIs)	70

Fonte: elaborada pela própria autora (2025).

Para assegurar a profundidade e a validade da análise, adotou-se a triangulação de dados a partir de três fontes principais: primeiro, as entrevistas em profundidade com gestores e membros dos NEABIs do *Campi* em análise; segundo, um questionário direcionado a esse mesmo público, que também incluía discentes; e, por fim, a observação participante conduzida durante o *1º Encontro de Capacitação dos NEABIs do IFNMG*, realizado no *Campus* Januária, nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2025.

Foram elaborados roteiros para a condução das entrevistas semiestruturadas (questões abertas e fechadas) e, em setembro de 2024, foram encaminhados os convites aos sujeitos da pesquisa para a entrevista. Todas as entrevistas foram agendadas e realizadas no mês de outubro de 2024; algumas aconteceram de modo *online* (*Google Meet*) e outras, de modo presencial, o que dependeu da disponibilidade do(a) entrevistado(a). No momento da entrevista, a pesquisadora informou ao participante que sua participação consistiria em responder, individualmente, a perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada e que a entrevista seria gravada. Também foi explicado que, durante a entrevista, a pesquisadora faria anotações, sendo o tempo de duração da entrevista previsto para duas horas e, caso fosse do interesse do(a) entrevistado(a), seria realizado um registro fotográfico do momento.

Para a análise das entrevistas, optou-se por garantir o anonimato dos participantes, em consonância com princípios éticos e metodológicos que visam proteger a identidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, utilizei nomenclaturas genéricas, como “Gestor 01” e “NEABI 02”, de modo a impossibilitar a identificação direta dos entrevistados, preservando sua privacidade e assegurando um ambiente de confiança para o compartilhamento de experiências e opiniões. Essa estratégia, conforme discutido por Despret (2011) e em consonância com as recomendações da literatura sobre pesquisa qualitativa, reconhece a importância do sigilo não

apenas como proteção, mas também como respeito à singularidade e à historicidade dos sujeitos, sem, contudo, comprometer a riqueza e a autenticidade dos relatos apresentados.

Já o questionário foi disponibilizado, de outubro a dezembro de 2024, de modo *online*, por meio de *link* encaminhado aos participantes por e-mail, bem como por meio de *card*, enviado, semanalmente, em grupos de *WhatsApp*, contendo *link* e *QR code* de acesso. Seguem nos apêndices os roteiros das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) e do questionário (Apêndice C).

Segundo Denzin (1978, p. 183) *apud* Lüdke e André (1986), a observação participante é “uma estratégia de campo que combina, simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, e a observação direta e a introspecção”. Assim, como parte essencial da triangulação de dados e em coerência com a perspectiva fenomenológica e implicada adotada, a observação participante foi empregada como um instrumento-chave para captar as dinâmicas, os discursos não ditos e as interações que emergem no chão da escola.

Diferentemente de uma observação neutra e distante, a observação participante pressupõe a imersão da pesquisadora no contexto investigado, permitindo um contato próximo com os sujeitos e os fenômenos. Em minha pesquisa, esta técnica se materializou durante o 1º Encontro de Capacitação dos NEABIs do IFNMG, no qual, para além de observar, pude interagir, dialogar e participar das atividades propostas, como os Grupos de Trabalho.

Os registros dessa experiência, realizados em um diário de campo, foram fundamentais para compreender não apenas o que os sujeitos dizem (nas entrevistas), mas o que eles fazem, como agem e reagem nas arenas de negociação política, revelando as tensões, as alianças e as estratégias de resiliência que muitas vezes não são verbalizadas. Essa imersão, portanto, é a própria encarnação da escrevivência como método, em que pude me tornar um canal para sentir e registrar as complexidades do campo.

Nos três procedimentos de coleta de dados, foram apresentadas informações sobre a coleta, inclusive os riscos, conforme descrição a seguir:

a) questionário: devido à temática da pesquisa, no momento do preenchimento do questionário, há o risco de rememorar vivências desagradáveis que podem gerar abalos emocionais. No entanto, as questões já foram elaboradas de modo a minimizar tais riscos;

b) entrevista semiestruturada: durante a entrevista deste estudo há o risco de constrangimento ou de exposição de vivências de preconceito e discriminação racial que podem

gerar abalos emocionais. Para minimizar os riscos, a pesquisadora estará atenta a tais situações e buscará acolher e tranquilizar os participantes, estando, ainda, atenta para a possível necessidade de encerrar a entrevista;

c) observação participante: no início dos grupos de trabalho, informei aos integrantes sobre a minha pesquisa e solicitei autorização para observar a discussão. Anteriormente, já havia solicitado autorização ao NEABI Central para essa observação.

Diferentemente de uma análise de conteúdo categorial, que busca a quantificação de temas, a interpretação dos dados coletados foi conduzida diretamente por um arcabouço teórico-analítico. Este arcabouço funcionou como um conjunto de lentes que guiaram meu olhar de pesquisadora sobre o material empírico.

- a) o Ciclo de Políticas, de Stephen Ball: utilizado como a espinha dorsal para organizar a análise, mapeando a trajetória da política através de seus cinco contextos interdependentes (influência, produção do texto, prática, efeitos e estratégia);
- b) a perspectiva de Nilma Lino Gomes: utilizada como lente crítica para interpretar as manifestações do racismo institucional e, fundamentalmente, a agência dos sujeitos e dos coletivos negros nos processos de implantação e implementação da PAA;
- c) os estudos culturais de Stuart Hall: considerados para o exame das disputas de sentido e dos e tensionamentos travados nos discursos, documentos e práticas em torno dos conceitos e categorias trabalhados em toda a tese e retomados na análise final;

A escolha destes três pilares teóricos, alicerçada na pedagogia crítica de Paulo Freire como horizonte ético de escuta sensível e engajada, não inviabilizou ou excluiu outras possibilidades teóricas que viessem a somar à análise e à discussão proposta. Ao contrário, possibilitou agregar o pensamento de teóricos que conversam com esses três pensadores e com as pautas das políticas públicas, das ações afirmativas, das relações étnico-raciais e da educação.

Santos (1988, p. 66) frisa que o conhecimento é imetódico, pois trata das “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local”; por isso, é pertinente falar em pluralidade metodológica.

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo

certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural (Santos, 1988, p. 66).

Foi neste sentido que a análise documental constituiu um pilar fundamental para contextualizar historicamente a implementação da “Lei de Cotas” e a trajetória dos NEABIs no IFNMG, bem como para compreender como a política é textualmente produzida pela instituição. Sobre essa análise, ratificam-se as colocações de Lüdke e André (1986, p. 39): “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. O uso de registros e documentos, além de oportunizar o conhecimento do contexto analisado, reduz tempo e custo da pesquisa (Gil, 2008).

O corpo documental desta tese foi composto por um conjunto de fontes oficiais e publicações acadêmicas que permitiram mapear discursos, normas e práticas ao longo de mais de uma década no IFNMG, sendo analisados os seguintes documentos:

– Relatórios de Gestão do IFNMG (2011 a 2024)

- Foram analisados os relatórios anuais de gestão do IFNMG, compreendendo o período de 2011 a 2024. Estes documentos foram cruciais para mapear a evolução das ações dos NEABIs dos *Campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas; identificar exemplos concretos de projetos, eventos e oficinas; acompanhar a alocação de recursos e a menção às políticas de ação afirmativa nas metas e resultados da instituição, ano a ano.

– Documentos normativos e de planejamento institucional do IFNMG

- Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI): análise dos PDIs do IFNMG para verificar como a temática das relações étnico-raciais e as políticas de ação afirmativa foram incorporadas (ou não) ao planejamento estratégico da instituição em diferentes gestões;
- Normativas de organização institucional: análise do Estatuto, do Regimento Geral e dos Regimentos Internos, a fim de verificar o lugar dos NEABIs na organização institucional;
- Editais de Processos Seletivos: análise de editais de vestibulares e processos seletivos para cursos técnicos e de graduação, com foco na linguagem utilizada para informar sobre as vagas reservadas e os procedimentos de heteroidentificação.

- Regulamentos do NEABI: estudo dos regulamentos que instituem e normatizam o funcionamento dos NEABIs no âmbito do IFNMG e do regulamento de ações afirmativas.
- Publicações acadêmicas e institucionais: livro *Educação para as Relações Étnico-Raciais: trajetórias, práticas e olhares do IFNMG*. Esta obra foi uma fonte central para compreender a produção de conhecimento dos próprios membros do NEABI, seus relatos de experiência e as bases teóricas que fundamentam suas práticas pedagógicas.
- Documentos e informações que ampararam a implantação da “Lei de Cotas” no IFNMG.
- Documentos de eventos: análise da programação, dos materiais de divulgação e da carta final do *1º Encontro de Capacitação dos NEABIs do IFNMG*, para compreender os temas em debate, os objetivos e as pautas políticas construídas coletivamente.

A análise cruzada desses documentos permitiu construir um panorama da atuação dos NEABIs, servindo como pano de fundo para a interpretação das narrativas colhidas nas entrevistas e das dinâmicas observadas em campo. “O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa é sua “estrutura de experiência” [*structure of feeling*]” (Hall, 2003, p. 136). Na perspectiva dos Estudos Culturais foi realizado um estudo criterioso das situações, olhando os interditos e os não ditos no processo de implantação e implementação da “Lei de Cotas” a partir do caminhar dos sujeitos que compõem os NEABIs e, de alguma forma, (re)constróem a cultura das relações étnico-raciais no IFNMG, o que perpassa também tanto pela constituição da própria identidade desses sujeitos como pela constituição da identidade institucional.

Acho que identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades (Hall, 2003, p. 432-433).

Nessa perspectiva, foram observados os fenômenos socioculturais constantes nos processos de implantação e implementação da PAA preconizada pela Lei nº 12.711/2012, em observância às ações empreendidas pelo NEABI/IFNMG neste contexto. O referencial que conferiu sustentação teórica para essa observação foi constituído por pesquisadores e

pesquisadoras dos campos da educação, da educação profissional, da educação para as relações étnico-raciais e das políticas públicas de ação afirmativa na educação brasileira. Também buscamos, especialmente, um aporte teórico afiorreferenciado, ou seja, uma teoria tecida pela “pluriversalidade” e bordada pela “diversidade” (Machado; Oliveira, 2022), cujos debates perpassassem a ancestralidade do povo negro e, portanto, em conjunturas modernas, apresentassem categorias analíticas essenciais nas discussões desta tese, remetendo às relações étnico-raciais na sociedade brasileira, tais como: raça, racismo, desigualdades sociais, exclusão, educação, política pública, dentre outras já discutidas nos capítulos II e III.

4.1.2 O ciclo de políticas e o percurso analítico da tese

Parte-se do pressuposto de que políticas públicas não são processos técnicos e lineares, mas emergem em contextos sociais complexos, onde “grupos políticos e econômicos, somados a outros componentes da sociedade civil, desenvolvem um jogo de forças” (Costa, 2019, p. 83). Essa dinâmica, como adverte Saravia (2006, p. 29), frequentemente gera uma sensação de “desordem” e aparente “não governabilidade”, desafiando modelos puramente racionais de análise.

A materialização dessas políticas se dá por meio de projetos, leis, programas públicos e outros instrumentos, podendo tais políticas serem divididas em dois elementos fundamentais: a intencionalidade pública, que se trata do motivo para estabelecer ações que resolvam um problema, e o problema público, que considera o *status quo*, passa pelo problema para se chegar a uma solução ideal possível. “Para que uma política pública surta os efeitos desejados pelos diversos atores envolvidos em sua elaboração, deve-se conseguir a efetiva resolução do(s) problema(s) objeto desta política” (Costa, 2019, p. 83).

Na busca pela compreensão de como e por que governos agem, diversos modelos de análise foram desenvolvidos, destacando-se a tipologia clássica de Theodor Lowi (1964; 1972). Partindo da premissa de que “a política pública faz a política”, Lowi classifica as ações governamentais em quatro formatos, conforme sistematizado por Souza, C. (2006), Rua (2009) e Costa (2019). As políticas distributivas alocam bens e serviços (como escolas e vacinas) a grupos específicos, sem gerar conflito aparente. As políticas constitutivas são estruturantes, definindo as regras do jogo político e a modelagem das instituições. Já as políticas regulatórias, formadas por ordens e proibições, possuem maior potencial de tensão ao estabelecerem sanções e regras de acesso.

Contudo, é na quarta categoria, a das políticas redistributivas, que a “Lei de Cotas” se enquadra paradigmaticamente. Diferentemente das demais, essa tipologia visa redistribuir um bem socialmente valioso – neste caso, o acesso à educação – de grupos historicamente privilegiados para grupos sub-representados, com o fim de promover equidade. Por operarem nessa lógica de “perda e ganho” e questionarem estruturas de poder consolidadas, as políticas redistributivas são, como destaca Rua (2009), as mais difíceis de implementar e as que despertam reações mais conflituosas, pois confrontam diretamente o *status quo*.

No caso da “Lei de Cotas”, ainda que não seja uma legislação em sua essência racializada, pois se trata de uma ação afirmativa socioeconômica com recorte racial, ela fez emergir da sociedade brasileira, desde as primeiras experiências com a UESB, UERJ e UNB, um levante de forças opositoras, especialmente políticas e midiáticas. A raiz dessa hostilidade pode ser encontrada naquilo que Quijano (2005) definiu como colonialidade do poder, ou seja, a sobrevivência de uma lógica de classificação racial que foi fundante do mundo moderno. A política de cotas raciais comete a “ousadia” de tentar usar a “raça”, uma invenção colonial para dominar, como uma ferramenta para reparar.

Essa inversão parece ser intolerável para a estrutura de poder vigente, caminhando para o que Bento (2022) chama de “pacto narcísico da branquitude”, em que os grupos privilegiados se unem para proteger seus espaços, no caso, o campo educacional herdado pela própria estrutura de conformação da educação como política pública no Brasil. Essa união se dá justamente contra um inimigo fabricado, o “falso” cotista, materializando a análise de Cardoso (2010; 2014; 2020) sobre como o sistema de justiça e controle social constrói a imagem do negro como suspeito e ilegítimo. Portanto, o levante contra as cotas não é um simples debate de ideias, mas é a colonialidade, a branquitude e o racismo estrutural reagindo em uníssono para manter tudo como está.

No Brasil, como demonstram Feres Júnior *et al.* (2018, p. 09), as ações afirmativas alteraram “tanto as dinâmicas redistributivas quanto as dinâmicas de reconhecimento”, tornando-se um campo fértil para a análise das tensões sociais e políticas do país. Diante desse complexo cenário de conflito, a análise de uma política redistributiva exige uma ferramenta teórico-metodológica que transcenda a visão gerencialista de formulação-execução-avaliação. Por essa razão, esta tese adota como principal arcabouço analítico a abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), desenvolvida por Ball e seus colaboradores (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011). Essa perspectiva é particularmente importante para os objetivos deste estudo, pois entende a política não como um objeto estático, mas como um processo

contínuo e dialético, no qual textos são “traduzidos” e recontextualizados em arenas de disputa (Ball; Mainardes, 2011).

A abordagem do Ciclo de Políticas se desdobra em cinco contextos analíticos que, embora interdependentes, permitem examinar a trajetória da política de forma aprofundada: o contexto da influência, onde as políticas são iniciadas e os discursos são construídos; o contexto da produção do texto, que envolve a codificação da política em leis, decretos e, neste caso, também em editais e documentos institucionais; o contexto da prática, arena central onde a política é interpretada, recriada e vivida pelos sujeitos; o contexto dos efeitos, que analisa os resultados de primeira e segunda ordem, incluindo as consequências não intencionais; e, por fim, o contexto da estratégia política, onde as respostas aos efeitos da política geram novas ações e disputas, retroalimentando o ciclo (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011).

Aqui estou também interessado em questões sobre a ontologia da política [...] particularmente, a forma como nós tornamos as políticas encarnadas. [...] Tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas. Ao lado disso, em muitos estudos sobre “implementação”, as pessoas estão implícitas (Ball, 2011, p. 46).

Ball (2011) sugere um olhar atencioso para os tipos de pessoas e “vozes” que compõem os textos políticos, sendo necessário pensar acerca do engajamento com as identidades sociais e coletivas dos sujeitos de pesquisa, pois não se trata de analisar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas que se trata, mas do entendimento de uma interação complexa de identidades, interesses e conflitos nos atos e processos das políticas. Enxergar e compreender os sujeitos que compõem o NEABI em sintonia com os processos de implantação e implementação da política de reserva de vagas para ingresso de estudantes negros no IFNMG é a base de conhecimento da política em ação.

É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças - reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade (Ball, 2011, p. 47).

Por isso, aplicar o modelo de Ball a uma política racialmente referenciada, sem qualificá-lo com uma lente crítica sobre as relações raciais que permeiam o processo, seria insuficiente. É neste ponto que a articulação com outros pilares teóricos desta tese se torna essencial, como o pensamento de Nilma Lino Gomes, tanto para discutir a atuação do NEABI como um braço do “Movimento Negro Educador” (Gomes, N. L., 2017a), mas também para

analisar a política pública “Lei de Cotas” no que tange aos processos de implantação e implementação. O que valida o contexto em que se aplicam as políticas de ação afirmativa como um espaço privilegiado de articulação (Gomes, N. L., 2011).

Nesses espaços, os saberes voltados à emancipação, gestados no seio da comunidade negra e estruturados politicamente pelos Movimentos Sociais Negros, encontram um campo fértil para sua confluência e sistematização. No olhar de Hall, essa realidade perpassa, sobretudo, o racismo e suas nuances como pontos de tensões e obstaculizações.

Dessa forma, a estrutura analítica deste capítulo será constituída por contextos do ciclo de análise de Ball - influência, produção do texto, prática, efeitos e estratégia política - (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011), que serão também examinados à luz das contribuições de Gomes, N. L. sobre a PAA, para compreender a agência dos sujeitos neabianos no contexto da prática, e de Hall (2003), para examinar as disputas de sentido e representação que atravessam todo o processo. Em todo esse percurso, a pedagogia crítica freireana atua não como categoria de análise de dados, mas como o horizonte ético que orienta a escuta sensível e engajada desta pesquisadora diante das narrativas de resistência.

O percurso analítico que se segue utilizará os dados sociais, documentais e empíricos para demonstrar como a “Lei de Cotas” no IFNMG é menos uma norma implementada e mais um ciclo vivo de lutas e resiliência, no qual o NEABI emerge como um ator político fundamental na busca por equidade.

4.1.3 Negro como categoria política na análise da Lei de Cotas no IFNMG

Nesta tese, a assunção da categoria “negro” transcende a mera autodeclaração estatística ou demográfica; trata-se de um posicionamento político e epistemológico. Ao me apresentar como negra, aciono o que Gomes, N. L. (2017a) denomina consciência política da raça, compreendendo que pertencer a este grupo significa carregar no corpo e na história os construtos sociais que definem a negritude na sociedade brasileira (Oliveira, 2004). Embora, operacionalmente, utilizemos a definição do IBGE e do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), que aglutina pretos e pardos sob a rubrica “negros”, teoricamente essa escolha se sustenta na compreensão da raça como uma tecnologia de poder colonial.

Essa perspectiva não é neutra. Ao adotar o negro como categoria política, recuso a leitura fenotípica superficial e alinho-me a González (1983), para quem a negritude não é dada pela biologia, mas construída na recusa à “neurose cultural brasileira”, que tenta apagar a

africanidade sob o mito da mestiçagem. Nessa chave analítica, ser negro no Brasil é habitar uma “zona do não-ser”, conforme aponta Fanon (2008), e transformar essa exclusão ontológica em potência política de reivindicação de direitos. Portanto, quando analisamos a “Lei de Cotas” no IFNMG, não estamos contando corpos pardos ou pretos; estamos mapeando a insurgência política desses sujeitos que, ao se autodeclararem, rompem com o silêncio imposto pela branquitude institucional.

A escolha pela escrevivência (Evaristo, 2019) como fundamento metodológico radicaliza essa postura. Minha autoinscrição como mulher negra, pobre e filha de mãe solteira não é um dado biográfico acessório, mas o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017), que me permite enxergar as nuances que a neutralidade científica tradicional ignoraria. É essa lente que me permite ler, nos documentos do IFNMG e nas falas dos gestores, não apenas “falhas de implementação”, mas sintomas do racismo estrutural que, como ensina Almeida (2019), naturaliza a ausência negra nos espaços de poder como se fosse uma ordem lógica das coisas.

Contudo, reconhecemos que a categoria “negro” é um campo de batalha semântico. A instabilidade em torno do “pardo” e as denúncias de fraude (afroconveniência) entre 2012 e 2016 demonstram que a raça no Brasil é um conceito relacional e em disputa constante. Como alertam Siss (2001) e Jesus (2021), a ausência de mecanismos de heteroidentificação no início da política permitiu que a branquitude se apropriasse da categoria parda, esvaziando seu sentido político de reparação. Nesse cenário, as bancas de heteroidentificação — instituídas a partir da Orientação Normativa n.º 3/2016 e da Recomendação n.º 41/2016 do CNMP — não surgem apenas como fiscalização burocrática, mas como dispositivos pedagógicos que forçam a instituição a definir, publicamente, quem é o sujeito negro de direito, re-politizando a identidade racial que o mito da democracia racial tentou diluir.

No contexto do IFNMG, situado em um território onde a soma de pretos e pardos ultrapassa 70% (IBGE, 2022), essa disputa ontológica ganha contornos dramáticos. Discutir a categoria negra aqui significa investigar como uma instituição majoritariamente negra em sua base discente pode reproduzir lógicas brancas em sua gestão e currículo. Tais disputas se materializam em comentários que questionam a necessidade das bancas, na redução da política de cotas a um mero problema administrativo e em tentativas de esvaziar politicamente a categoria negra na produção de textos institucionais, como o primeiro Regulamento de Ações Afirmativas do IFNMG (Resolução n.º 026/2013) e os PDIs iniciais.

Discutir a categoria negra, no Capítulo IV, significa, portanto, analisá-la em dupla movimentação, situando-a historicamente nas lutas dos MSN e examinando como ela é

mobilizada, tensionada ou silenciada no cotidiano do IFNMG. Essa abordagem permitirá, nos tópicos seguintes, articular essa categoria com os contextos de influência e de produção do texto da política (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011), bem como com os ciclos, limites e enraizamentos que marcam a implantação e a implementação da reserva de vagas, à luz das contribuições analíticas de Nilma Lino Gomes (2011, 2012, 2017, 2021) e Stuart Hall (2003, 2016).

A partir do que está posto no item 4.1, foi possível compreender como, em um contexto institucional marcado por maioria discente negra e racismo estrutural, a Lei nº 12.711/2012 e o NEABI engendram deslocamentos. Na sequência, a análise avança para o item 4.2, examinando os processos de implantação e implementação da política a partir da atuação e percepção dos intelectuais orgânicos que compõem os NEABIs dos *Campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas do IFNMG.

4.2 A LEI DE COTAS E O NEABI NO IFNMG: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

[...] *tôda descolonização é um triunfo.*
Fanon, 1968.

A análise da trajetória da Lei n.º 12.711/2012 e do NEABI no IFNMG foi organizada em duas fases, articuladas ao ciclo de políticas (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011) e às categorias de implantação e implementação discutidas por Gomes, N. L. (2012). A primeira fase, que intitulamos *Entre a lei e a resistência: a implantação da Lei de Cotas e do NEABI no IFNMG (2012–2017)*, é marcada pela implantação da norma e pelos deslocamentos iniciais. A segunda fase, que denominamos *O corpo que habita a norma: perfil, trajetórias e a materialidade do NEABI na implementação em disputa (2018–2025)*, corresponde ao aprofundamento da implementação de ambas as políticas públicas, pela politização dos sujeitos e por importantes desconstruções.

Em relação aos processos de implantação e implementação da PAA “Lei de Cotas”, com base em Gomes, N. L. (2012, 2017b), é possível distinguir dois momentos: a implantação, que corresponde ao ato formal e inicial de colocar uma política em vigor, é a fase em que a norma é criada e as estruturas administrativas são estabelecidas; no entanto, este é apenas o primeiro passo, insuficiente para garantir a transformação social desejada em uma política pública. Já a implementação que refere-se a um processo mais profundo e complexo, associado à ideia de enraizamento de uma planta. Se, na implantação, arou-se a terra e plantou-se a semente, na

implementação acompanhar-se-á o desenvolvimento dessa planta e como suas raízes se adaptam e se desenvolvem no solo, dando os frutos ansiados. Assim, não estamos falando apenas da execução de uma norma, mas de fazer com que ela ganhe vida, sentido e legitimidade no cotidiano da instituição e da sociedade.

Em continuidade ao percurso metodológico e analítico delineado no item 4.1, a Fase 1 volta-se aos contextos de influência e de produção do texto da política (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011). Nesta fase, interessa compreender como a Lei n.º 12.711/2012 e a criação dos NEABIs chegam ao IFNMG atravessadas por disputas em torno da categoria “negro” – entendida aqui como categoria política que articula pretos e pardos (Brasil, 2010; Oliveira, 2004; Siss, 2001) – e por movimentos nacionais de enfrentamento ao racismo, sistematizados no Capítulo III. A análise recai sobre documentos legais, normativos e de planejamento institucional, bem como sobre memórias e narrativas dos sujeitos, para mapear como a política é textualizada antes de ser vivida no “chão da escola”.

Para analisar esse processo de implantação, é crucial compreender o palco onde a política é encenada, o IFNMG. A estrutura e a história da instituição, especialmente sob um olhar atento à questão racial, compõem o terreno sobre o qual a política é “traduzida” de uma norma nacional para textos e práticas locais, configurando o que Ball e Mainardes (2011) denominam “contexto da produção do texto”. É nesta arena que a política começa a ganhar forma concreta, por meio de documentos como o Estatuto, o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional, regulamentos internos, atas e editais de processo seletivo.

A Lei nº 12.711/2012 não pode ser compreendida como um ato isolado do Estado, mas como o resultado de décadas de luta e da “ação pedagógica” do Movimento Negro (Gomes, N. L., 2017a). Para tanto, conforme já discutido no Capítulo III, intelectuais e ativistas, como Abdias do Nascimento e Lélia González, pautaram a agenda pública, denunciando o mito da democracia racial e exigindo políticas de reparação. Nesse sentido, a “Lei de Cotas” emerge no contexto de influência (Ball; Mainardes, 2011), já carregada de um significado político profundo, que é ser instrumento de justiça racial e de transformação das estruturas de poder. Ao ser instituída, transfere-se o campo de batalha para o interior das instituições, onde a implantação e, posteriormente, a implementação da política passam a ser disputadas por diferentes atores. No intuito de aprofundar esses processos no IFNMG, primeiramente, faremos uma imersão em seu contexto geográfico, social e, fundamentalmente, racial.

Criado em 2008 pela Lei nº 11.892, a partir da unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFETJanuária) e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas

(EAFSalinas), que, respectivamente, contavam com 48 e 55 anos de experiência na oferta da educação profissional e que passaram por muitas mudanças⁴⁵ desde a criação de cada uma, o IFNMG consolidou-se como uma instituição resultante desse processo. O IFNMG não é uma instituição abstrata; ele está enraizado em um território marcado por profundas desigualdades históricas e por uma expressiva presença de populações negras e tradicionais.

Conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFNMG 2024-2028), a área de abrangência do IFNMG compreende 194 municípios, estendendo-se pelas regiões Norte, Noroeste, Jequitinhonha e Mucuri. Este vasto território, que corresponde a 42% da área total de Minas Gerais, apresenta um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado, com uma média de 0,63. É uma região que abriga 18 comunidades indígenas e 607 comunidades quilombolas, com destaque para o município de Januária, que detém a terceira maior população quilombola do país, estimada em 15.000 pessoas.

Em um estudo crucial sobre as ações afirmativas na instituição, as gestoras Joaquina Aparecida Nobre da Silva e Maria Flávia Pereira Barbosa (2021) apresentam um dado comparativo revelador: em 2019, o percentual de estudantes negros (soma de pretos e pardos) no IFNMG era de 79,54%, enquanto a média nacional da RFEPCT era de 59,61%. Esta diferença substancial não é um mero detalhe estatístico; é a prova quantitativa de que o IFNMG opera em um contexto racial distinto, o que intensifica a relevância e os desafios da implementação de políticas de equidade. Como afirmam as autoras, “o IFNMG se estabelece com a grande responsabilidade de atender aos estudantes de uma região com grandes desafios econômicos e sociais” (Silva; Barbosa, 2021, p. 624).

Este perfil demográfico se traduz na realidade racial inegável de uma população majoritariamente negra. A análise dos dados do Censo do IBGE (2022), conforme apresentado na Tabela 06, revela que, em todos os municípios que sediam um *Campus*/unidade do IFNMG, a população autodeclarada preta ou parda supera os 70%. Este dado, por si só, já justifica a centralidade das políticas de ações afirmativas para a missão institucional do IFNMG, que visa, por princípio, servir à sua comunidade.

⁴⁵ Uma exposição mais detalhada das mudanças institucionais no âmbito dos *Campi* Januária e Salinas pode ser verificada em pesquisa anterior que deu origem à minha dissertação de mestrado (ver Souza, 2010).

**Tabela 6⁴⁶.: Autodeclaração por cor/raça negra x branca nas cidades com
Campus/unidade do IFNMG**

Nº	Cidades com Campus/unidade do IFNMG	Cor/raça	
		Preta/parda (negro)	Branca
1	Almenara	73,2%	26,7%
2	Araçuaí	79,5%	19,9%
3	Arinos	79,2%	20,6%
4	Diamantina	74,6%	25,1%
5	Janaúba	76,9%	22,7%
6	Januária	82,3%	17,1%
7	Montes Claros ⁴⁷	70,9%	28,8%
8	Minas Novas ⁴⁸	80,4%	19,5%
9	Pirapora	78,7%	20,9%
10	Porteirinha	72,2%	27,6%
11	Salinas	70,4%	29,3%
12	Teófilo Otoni	74,8%	24,8%

Fonte: autoria própria com base nos dados do Censo IBGE (2022).

De acordo com os dados do IBGE (2023), referentes ao Censo 2022, pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda, enquanto 10,2% (20,6 milhões) se declarou preta, somando 55% da população composta por pessoas negras no Brasil. A forte presença negra na região se reflete diretamente na composição do corpo discente do Instituto, tornando-o um caso singular dentro da Rede Federal.

No *Cartograma 1 - Cor ou raça predominante por municípios - Brasil - 2022*, Figura 04, é possível observar a predominância da população parda na parte superior do território do Estado de Minas Gerais, localização geográfica do IFNMG.

⁴⁶ Optou-se por enfatizar a cor ou raça preta/parda (negra) em contraponto à branca para evidenciar a grande diferença, além do foco da pesquisa. A tabela suprime os percentuais de cor/raça amarela, indígena e sem declaração, utilizando o total de 100%.

⁴⁷ O município de Montes Claros abriga as unidades do Campus Montes Claros, do Cead e da Reitoria.

⁴⁸ O Campus Quilombo do IFNMG está em processo de implantação.

Figura 04 - Cartograma de cor ou raça predominante por municípios no Brasil



Fonte: IBGE (2023)

É sobre este “chão” de maioria negra e vulnerabilidade social que a missão do IFNMG se assenta, operando, no entanto, sob um campo de tensões teóricas e políticas. A própria trajetória da RFEPCT, como um todo, é marcada por disputas entre diferentes projetos de sociedade. Por um lado, há a tradição histórica da educação profissional, vinculada a projetos de industrialização e à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado. Por outro, a criação dos Institutos Federais, em 2008, promoveu um projeto de formação *omnilateral*, que articula ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação humana integral e à emancipação social (Pacheco, 2011, 2017; Ramos; Paranhos, 2022).

O IFNMG, como política pública e vetor de interiorização de políticas educacionais, materializa essa disputa em seu cotidiano, oscilando entre as racionalidades mercadológicas e projetos de formação crítica e integral, sendo perpassado por sua própria capilaridade e territorialização. É esse um dos grandes desafios dos IFs: atuar sem se perderem de seu papel enquanto política pública que também nutre outras políticas públicas.

Essas tensões foram agudizadas pelo recente cenário político nacional. O golpe de Estado de 2016 e as contrarreformas que se seguiram, somados aos quatro anos de um governo (2019-2022) pautado por negacionismo científico, militarização da educação e drásticos cortes orçamentários, representaram um ataque direto à existência e à função social da Rede Federal. Como advertem Frigotto e Oliveira (2023, p. 90), a superação desse projeto não eliminou as forças sociais que o sustentam, impondo à comunidade acadêmica “um esforço coletivo de recuperar o terreno perdido e de consolidar a função social dos IFs”.

Mesmo diante desse cenário, o IFNMG, que desde 2008 passou pelo processo de implantação, incluindo a fusão de duas autarquias com culturas institucionais distintas para a formação de uma nova constitucionalidade, e pelo processo de implementação, consolida-se como referência na promoção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Recorremos novamente a Gomes, N. L. (2017a) para compreender a implementação da política pública “Instituto Federal” como um enraizamento que engloba a capilaridade do IFNMG. Segundo Silva e Pacheco (2023), a capilaridade dos Institutos Federais é uma das principais virtudes do projeto político-pedagógico dessas instituições. Não se trata de presença física, mas de compromisso institucional com a democratização do acesso, a interiorização das políticas educacionais e a promoção da equidade racial e social em Minas Gerais.

O IFNMG é uma instituição pública vinculada ao MEC que possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, que deve ofertar 50% de suas vagas para cursos técnicos, 20% para licenciaturas e, o restante, 30%, para cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Segundo os indicadores legais disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2024 — edição 2025), o IFNMG disponibiliza 56% de suas matrículas equivalentes para os cursos técnicos, superando a meta de 50%, e 11,5% para cursos de formação de professores, ficando 8,5% abaixo da meta de 20%.

Para o ano de 2024, o IFNMG ofertou um total de 267 cursos distribuídos entre as modalidades técnicas (integrado, subsequente e concomitante), graduação, pós-graduação e

cursos de formação inicial e continuada (FIC), com o total de 23.354 matrículas. Quanto à reserva de vagas, em 2024, das 6.042 vagas ofertadas, 3.378 (55,91%) foram destinadas à ampla concorrência e 2.664 (44,09%) à reserva, ficando 5,91% abaixo da meta de 50%.

Contudo, ao filtrar quantitativamente esse retrato da reserva, os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025), referentes ao ano de 2024, revelam não apenas a dimensão de cada *Campus*, mas também as profundas assimetrias na efetivação da “Lei de Cotas” (Tabela 07).

Tabela 07: número de cursos, matrículas e reserva de vagas

<i>Campus</i>	Nº de cursos	Nº de matrículas	Reserva de vagas ⁴⁹	
			Ampla concorrência	Cotas
Araçuaí	19	1.363	46,26%	53,74%
Arinos	17	2.375	55,95%	44,05%
Januária	28	3.176	43,95%	56,05%
Salinas	17	2.037	80,66%	19,3%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - ano referência 2024 (2025).

Enquanto os *Campi* Januária e Araçuaí demonstram uma ocupação de vagas por cotistas superior a 50%, o *Campus* Arinos apresenta um percentual de cerca de 44%, ainda abaixo da orientação legal, mas o *Campus* Salinas apresenta um índice de apenas 19,3% de matrículas efetivadas via reserva de vagas. Essa disparidade estatística não é apenas um número, mas o sintoma de um processo de implementação que, como será demonstrado pelas análises qualitativas, pode estar atravessado tanto por resistências institucionais e dinâmicas de poder locais quanto pela própria formatação da legislação atual (Lei nº 14.723/2023), que migra para a lista de ampla concorrência os inscritos cotistas que obtêm nota para isso, apontando para um necessário cuidado institucional para acompanhar o aluno sujeito das PAAs. Esse cuidado se faz ainda mais pertinente quando observamos, na Tabela 08, os percentuais de discentes que se autodeclararam negros nos *Campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas.

Tabela 08: Número de matrícula por ano e classificação racial - 2024

<i>Campus</i>	Nº de matrículas	Classificação racial					
		Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada
Araçuaí	1.363	0,59%	19,59%	1,54%	53,78%	16,51%	8%

⁴⁹ Os percentuais se referem a todas as subcotas previstas pela Lei nº 12.711/2012, pois não foi possível extrair apenas os percentuais relativos exclusivamente às vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) e quilombolas.

Arinos	2.375	1,09%	21,56%	0,21%	56,17%	13,26%	7,71%
Januária	3.176	1,13%	18,89%	0,69%	59,19%	14,61%	5,48%
Salinas	2.037	0,44%	26,85%	0,25%	54,93%	8,1%	9,43%

Fonte: elaboração da própria autora, com base nos dados referência 2024, da Plataforma Nilo Peçanha (2025).

A Tabela 8 materializa demograficamente o argumento político de que o IFNMG é, em sua base discente, uma instituição negra. Em todos os *Campi* analisados, a soma de pretos e pardos ultrapassa 60%, chegando a quase 74% no *Campus* Januária. Contudo, as diferenças entre os *Campi* saltam aos olhos quando observamos que o *Campus* Salinas apresenta o maior contingente branco (26,85%) e a menor presença de pretos autodeclarados (8,1%), dados que se encontram justamente associados a uma menor adesão à política de cotas (apenas 19,3%). Além disso, a persistência de índices de “não declarados” entre 5% e 9% denuncia que, mesmo em um território de maioria negra, o letramento racial ainda é um desafio pedagógico a ser enfrentado pelos NEABIs para romper o silêncio da cor.

A especificidade do *Campus* Salinas, já sinalizada na composição racial, ganha contornos dramáticos quando observamos sua série histórica de ingresso: entre 2019 e 2023, o *Campus* manteve uma estabilidade no cumprimento da reserva de vagas, oscilando em torno de 50%. Contudo, em 2024, ocorre uma ruptura abrupta, e a ocupação via cotas despenca para 19,34%, enquanto a ampla concorrência salta para 80,66%. Embora esta pesquisa não tenha acessado os microdados para determinar a causalidade exata, esse fenômeno coincide temporalmente com a implementação da Lei nº 14.723/2023. Esse dado levanta uma questão crucial para o monitoramento da política: estaria ocorrendo uma “migração exitosa” dos cotistas para a ampla concorrência, indicando alto desempenho acadêmico? Ou estaríamos diante de uma “invisibilização estatística”, em que o sujeito negro entra na instituição, mas deixa de ser contabilizado como público-alvo da ação afirmativa? Sem um acompanhamento refinado, a instituição corre o risco de perder de vista justamente o público que a lei e a PNEERQ visam proteger.

Entretanto, embora os indicadores de ingresso revelem os limites dos procedimentos burocráticos na gestão da diversidade, o movimento institucional do IFNMG demonstra que a disputa política não se encerra nos dados quantitativos. Ao contrário, frente às tensões da norma, a instituição aparenta um aprofundamento do seu compromisso social, reconectando-se com a ancestralidade do território. É nesse movimento de ressignificação epistemológica que os documentos institucionais adquirem relevância prática.

Os documentos balisadores dos Institutos Federais, como a lei de criação e o livro “Concepções e Diretrizes”, estabelecem uma missão que articula o desenvolvimento local e regional com a formação cidadã. Em sua concepção, o MEC (2008, p. 24) propõe uma dialética fundamental para combater a exclusão, num ideal em que o universal se manifesta no local, tornando a intervenção regional o motor para transformações mais amplas. Assim, o desenvolvimento local transcende a condição de uma agência isolada e passa a ser compreendido como um elemento estratégico dentro de um arranjo maior de políticas públicas que atravessam um território.

É nesse complexo cruzamento de um contexto racial específico com um campo de disputas políticas e pedagógicas que iniciativas como o *Campus Quilombo* ganham uma dimensão ainda mais profunda. Anunciado em 2024 para ser implantado em Minas Novas, no Vale do Jequitinhonha, o projeto é a materialização de uma demanda histórica das populações tradicionais da região. O projeto foi nascido da participação de servidores do *Campus Araçuaí* no Programa Mapeamento dos povos e comunidades tradicionais, em parceria com a UFMG, Comissão Pastoral da Terra de Minas Gerais – CPT/MG, Comissão das Comunidades Quilombolas do Vale do Jequitinhonha – Coquivale e outros movimentos sociais (IFNMG, 2023a).

Posteriormente, uma comissão do IFNMG, composta por servidores de diversos *Campi*, incluindo gestores e lideranças dos NEABIs, construiu uma proposta apresentada ao IFNMG e à Prefeitura de Minas Novas, sendo realizadas articulações em outras instâncias governamentais até chegar ao MEC (IFNMG, 2023a).

Nesse sentido, a abertura do *Campus Quilombo* do IFNMG em Minas Novas representa uma ação relevante de ruptura com o racismo institucional e passo essencial na garantia de equidade nas relações do Governo Federal com essa parcela do Vale do Jequitinhonha. Trata-se, ainda, de uma forma de enfrentar, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a injustiça epistêmica e cultural (BHARGAVA, 2007) que afeta povos e comunidades tradicionais, abrindo caminhos para um projeto de reconstrução epistemológica, ao viabilizar uma iniciativa pautada na diversidade epistêmica em prol de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2018), mirando a construção de uma justiça que é bem cognitiva. O *Campus Quilombo* não deve ser, acreditamos, pensado apenas como um projeto de expansão do IFNMG, mas como uma demanda social e como (mínima) compensação da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com uma região tão invisibilizada e discriminada em termos de políticas públicas e garantia de direitos básicos (IFNMG, 2023a, p. 54).

A alma deste projeto é capturada de forma sensível e potente pela canção *Influência Nagô*, de Marco Aurélio Pérola e Ivan Pestana⁵⁰, utilizada em sua socialização. A música transcende a mera ilustração e se torna um documento epistemológico, uma tradução da memória, da dor e da resistência que fundamentam a criação do *Campus*. Os versos a seguir são representantes dessa conexão:

O sangue que corre em tuas veias
Carrega marcas de um tempo vilão.
Tempo em que o solo era rubro.
Tempo de guerra e opressão.
[...]
Canta e dança pra libertar, canta e dança pra Iemanjá.
Negro teu cabelo é tão firme, quanto a tua honra.
[...]
O Grande rio mar mistura raças e tribos
E cria uma nova Nação.
Um povo forte aguerrido
Jaz oprimido pela europeia civilização.
(Pérola; Pestana, 2022)

Ao evocar o “tempo vilão” da opressão e, ao mesmo tempo, a potência do “povo forte aguerrido”, a letra da música opera como uma epistemologia popular. Ela articula a dor da opressão colonial com a força da ancestralidade nagô, elementos que o *Campus* Quilombo busca integrar em seu projeto pedagógico. A iniciativa representa, portanto, um momento histórico de ressignificação para o IFNMG. É um movimento institucional que, em meio a disputas e desconstruções, decide “beber da fonte ancestral”, reconhecendo saberes e existências historicamente marginalizados como centrais para a construção de uma educação pública, antirracista, territorializada e verdadeiramente emancipatória.

Como apresentado anteriormente, o IFNMG emerge como agente fundamental na democratização do acesso à educação profissional em Minas Gerais, especialmente em regiões marcadas por baixos indicadores sociais e alta concentração de comunidades tradicionais. Sua missão institucional, centrada na inclusão e na transformação social, dialoga diretamente com os desafios de equidade e justiça social que atravessam a história da educação brasileira. Contudo, apesar dos avanços na oferta de cursos, na expansão de *Campi* e nas políticas de assistência estudantil, persistem desafios, como a redução da evasão, a garantia da permanência de estudantes cotistas e a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas.

⁵⁰Música *Influência Nagô*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EcR44JFR3U>. Acesso em 6 nov. 2025.

A implantação do *Campus* Quilombo em Minas Novas, inovadora na Rede Federal, exemplifica o compromisso do IFNMG com políticas reparatórias e com a valorização dos saberes das comunidades quilombolas, mas também evidencia a necessidade de superação de entraves institucionais históricos para a construção de uma educação respeitosa à pluralidade e verdadeiramente emancipadora.

4.2.1 Fase 1 – Entre a norma e a resistência: a implantação da Lei de Cotas e do NEABI no IFNMG (2012–2017)

Na primeira fase (2012-2017), a implantação da “Lei de Cotas” no IFNMG é marcada pela chegada da legislação federal e pela produção dos primeiros textos institucionais que buscam adequar os processos seletivos e criar instâncias específicas para tratar das relações étnico-raciais. Nesse período, observa-se a aprovação do primeiro Regulamento de Ações Afirmativas, a criação dos NEABIs nos *Campi* e as tentativas de institucionalização de um NEABI Central no IFNMG, em diálogo com as orientações do MEC e com o acúmulo das lutas dos Movimentos Sociais Negros (MSN) trabalhados no Capítulo III. Sob a ótica do ciclo de políticas (Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011) e da distinção entre implantação e implementação apontada por Gomes, N. L. (2012, 2017b), trata-se de uma fase em que a Lei nº 12.711/2012 é, sobretudo, textualizada, ainda que já produza deslocamentos importantes na cultura institucional estando em processo de implantação.

A análise dos documentos do IFNMG, produzidos entre 2009 e 2025, abarcou o Estatuto, os Regimentos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atas, regulamentos, portarias, editais, relatórios de gestão e orientações da Procuradoria interna, permitindo vislumbrar o percurso da questão étnico-racial ao longo do tempo na instituição e traçar a crônica de um amadurecimento discursivo e prático, especialmente sobre a PAA “Lei de Cotas” no *locus* investigativo.

O primeiro PDI do IFNMG, elaborado para o período de 2009 a 2013, reflete um momento de estruturação do instituto, em que a questão racial ainda não era um eixo explícito de suas políticas. O documento aborda a necessidade de inclusão de maneira ampla, sob o princípio do “compromisso com a justiça social, equidade, cidadania” (IFNMG, 2009, p. 11). O foco era garantir o acesso democrático a estudantes de baixa renda e a pessoas com necessidades especiais, e a menção mais específica a um grupo vulnerabilizado era a oferta do PROEJA Indígena. Também o Regimento Geral do IFNMG (2010) demonstra ausência da

questão racial e não menciona termos como “NEABI”, “relações étnico-raciais” ou “afro-brasileiro”. Nesse primeiro momento, a inclusão é tratada prioritariamente via NAPNE.

No IFNMG, a virada ocorre com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, cuja implantação foi iniciada em 2012. Seguindo o movimento nacional, em reunião do Colégio de Dirigentes, realizada no dia 31 de outubro de 2012, aprovou-se, por unanimidade, a reserva de vagas (Ata do Colégio de Dirigentes do IFNMG, 2012). Ainda que a Lei nº 12.711, sancionada no mês de agosto de 2012, previsse uma implantação gradativa até o prazo máximo de quatro anos, nos editais dos processos de seleção para o ano de 2013, tanto dos cursos técnicos quanto dos superiores, já constava a reserva de vagas e, como anexo, a autodeclaração étnico-racial. Na Figura 5 apresentamos um recorte do Edital nº 174/2012, comprovando a implantação da reserva de vagas.

Figura 05 - Distribuição de vagas para o 1º processo seletivo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio 2013 do IFNMG - Campus Januária

CAMPUS JANUÁRIA									
Curso	Modalidade	Turno	Duração	Nº de vagas ofertadas					Total:
				Vagas: ampla concorrência 50%	Vagas reservadas: egresso de escola pública¹ 50%				
					Renda ≤ 1,5 s.m.² 25%		Renda > 1,5 s.m.³ 25%		
					Demais vagas⁴	PPI⁵	Demais vagas⁶	PPI⁷	
Informática	Integrado	Diurno	3 anos	20	4	6	4	6	40
Agropecuária	Integrado	Diurno	3 anos	25	5	8	5	7	50
PROEJA - Técnico em Comércio⁸	Integrado	Noturno	3 anos	20	4	6	4	6	40

Fonte: (Edital Nº 174/2012).

Essa decisão do Colégio de Dirigentes estava respaldada pelas orientações do Chefe da Procuradoria do IFNMG, Dr. Gilvan Nogueira Carvalho, que, em 23 de outubro de 2012, participou de uma reunião em Brasília-DF entre os conselheiros juristas do MEC e os Procuradores-chefes das Instituições Federais sobre a “Lei de Cotas”. Como participante desse processo, observei que a legislação gerou grande movimentação na Pró-Reitoria de Ensino, que abarcava o núcleo responsável pelo Processo Seletivo no IFNMG, pois se tratava de um processo novo, e os cálculos das subcotas eram complicados, demandando dos servidores responsáveis muito trabalho. No entanto, após a reunião, o Procurador-chefe do IFNMG apresentou explicações acerca da legislação e uma planilha contendo as fórmulas de cálculo para as subcotas, deixando a instituição mais segura para a adesão total.

Sobre o processo de implantação da PAA “Lei de Cotas” o entrevistado Gestor-02 recorda: “[...] no início eu lembro que houve uma grande discussão para implementação dessa

lei. É claro que **todo mundo já tinha ciência que era uma legislação e precisaria realmente cumprir**” (Gestor-02, 2024, grifos nossos).

A análise dos documentos institucionais indubitavelmente revela a materialização de uma lógica institucional focada no cumprimento da norma, perspectiva apontada pelos gestores: “A gente tenta fazer tudo certinho [...] **o que a gente tem que seguir, a gente segue**” (Gestor-01, 2024, grifos nossos) / “**Quando a lei saiu estava escrito nela [...] não tem discussão porque aqui lei é cumpra-se.**” (Gestor-03, 2024, grifos nossos). No entanto, essa visão, que enquadra a política apenas como uma obrigação legal, contrasta com a percepção dos Movimentos Sociais Negros (MSN), para quem a produção desses mesmos textos é um campo de batalha.

Em termos de Ball e Mainardes (2011), o IFNMG se vê como executor fiel do “texto da política”, o que é, sem dúvida, uma potência administrativa, uma vez que a reserva de vagas é implantada rapidamente, as fórmulas de subcotas são operacionalizadas e as orientações da Procuradoria são incorporadas. No entanto, como alerta Bento (2022), a adesão estrita à legalidade pode coexistir com um profundo racismo institucional, na medida em que “fazer tudo certinho” significa apenas manter intactas as hierarquias raciais preexistentes, agora revestidas de um discurso de cumprimento da lei. A ausência de debate mais amplo sobre quem são os sujeitos negros da política, quais barreiras enfrentam e como a instituição precisa se reconfigurar para recebê-los indica que, nesta fase, o foco recai sobre o dispositivo legal mais do que sobre a justiça racial.

Cabe ressaltar que, no momento de implantação dessa política pública, não havia um NEABI consolidado no IFNMG, pois, mesmo que nos *Campi* Januária e Salinas (junção originária do IFNMG) e nos *Campi* Araçuaí e Arinos fossem realizados projetos e atividades sobre Educação para as relações étnico-raciais (ERER), os NEABIs não estavam instituídos oficialmente para se fazerem ouvir pela gestão. Ainda, convém constatar que, na fundação institucional e no momento da implantação da “Lei de Cotas” (2012-2017), a alta gestão do IFNMG, incluindo Reitoria, Pró-Reitorias e Diretorias-Gerais, era composta majoritariamente por servidores brancos, conforme apurado para esta pesquisa a partir dos Relatórios de Gestão de 2012 e 2013 e da identificação racial via fontes abertas. Sobre esse contexto, Bento (2022) nos lembra que

Em um ambiente em que todas as pessoas são brancas, elas se identificam umas com as outras e se veem como iguais, membros de um mesmo grupo. Essa presença exclusiva de brancos, aliás, faz parte da realidade da maioria das organizações públicas, privadas e da sociedade civil.

[...]

Se as instituições têm dificuldade com a inserção de negras e negros, o desafio se torna maior quando se trata de ascensão para a ocupação de cargos de comando ou de posições consideradas mais nobres (Bento, 2022, p. 73).

A composição racial da alta gestão, majoritariamente branca, não é um dado neutro, mas parte constitutiva do que Bento (2022) denomina “branquitude institucional”, um arranjo em que os espaços de mando e de prestígio são ocupados quase exclusivamente por pessoas brancas, que se reconhecem entre si como padrão de normalidade. Nessa configuração, a reserva de vagas chega a um espaço em que o sujeito negro é ainda “o outro”, aquele sobre o qual se legisla, mas que não participa das decisões sobre a forma de implantação da política. A ausência de intelectuais negros em posições de comando, no momento inicial, limita as possibilidades de que a implantação seja pensada como parte de um projeto antirracista e favorece a leitura da política como mais um “procedimento de gestão” a ser cumprido e não como oportunidade de reeducar a instituição, como propõe Gomes, N. L. (2017a).

Essa ausência reforça a percepção de que a implantação foi guiada por uma lógica predominantemente administrativa e legalista, por pessoas que não possuíam um letramento racial ou estavam diretamente conectadas às discussões sobre ações afirmativas em âmbito nacional. Mas o que acrescentaria a presença da intelectualidade negra, com voz ativa e letramento racial, no cenário inicial de implantação da política pública no IFNMG, na gestão de uma outra política pública, a PAA “Lei de Cotas”?

Renato Emerson dos Santos (2024) pontua a presença institucional de intelectuais negros como sendo um fator crucial para a descolonização do conhecimento e o combate ao racismo. Quiçá o processo de implantação da reserva de vagas, nesse contexto institucional descrito pelo Gestor-02, caminhasse de forma a se “enraizar” (Gomes, N. L., 2017b) e incidisse potencialmente nas relações étnico-raciais no IFNMG:

Eu acho que **com a legislação foi um processo assim tranquilo** perante o processo de implementar a lei. **Porém a aceitação de modo geral, assim eu percebi, que de início não foi tão boa.** Eh. Teve assim... **principalmente da gestão, eu acho que foi tranquilo porque implementou rápido** tava em discussão, **mas em meio as discussões assim no cotidiano, no dia a dia ouvia-se muitos comentários que demonstrava que talvez não precisaria, não era necessário,** até ir mudando essa ideia.

[...]

No início percebi uma resistência, **ainda hoje eu percebo uma resistência, mas bem menos que antes** (Gestor-02, 2024, grifos nossos).

A resistência apontada pelo Gestor-02 não se configura como oposição frontal à lei, já reconhecida como obrigatória, mas como um conjunto de discursos que relativizam sua necessidade (“talvez não precisaria, não era necessário”) e questionam seus efeitos, atualizando o repertório clássico da crítica às ações afirmativas. Essa resistência “branda”, que se expressa em comentários de corredor e em objeções difusas, é uma das formas pelas quais o racismo institucional opera, não por meio de vetos explícitos, mas por meio da desqualificação simbólica da política e de seus beneficiários. Ao identificar que “ainda hoje” há resistência, o gestor sugere que a implantação da lei não eliminou automaticamente os conflitos; ao contrário, deslocou a disputa para o campo dos sentidos, aquilo que Hall (2016) chama de “luta pela significação”. A política deixa de ser apenas um texto a ser aplicado e torna-se um campo de disputa sobre quem deve estar na instituição, em quais condições e com quais direitos.

Essa resistência, a que se refere o relato acima, é justamente um escudo de proteção ao *status quo* da branquitude institucional (Bento, 2022), que protege os privilégios herdados pela população branca. A luta por espaço no campo educacional (Bourdieu, 1989), portanto, não se resume ao acesso de um corpo discente majoritariamente negro, mas se estende à validação e à incorporação de outras matrizes de conhecimento no cenário institucional. A presença de docentes e pesquisadores negros e negras possibilita uma “atualização destas disputas epistêmicas”, que passam a dialogar “de dentro”, com as especificidades institucionais (Santos, E. R., 2024). Assim, a luta por representatividade em eventos, bancas e colegiados não é apenas uma questão de reconhecimento, mas uma estratégia política que valoriza as agências sociais e epistêmicas de corpos negros, promovendo uma transformação estrutural.

A presença da intelectualidade negra no cenário inicial de implantação de uma PAA no IFNMG teria acrescentado, fundamentalmente, consciência política e um projeto pedagógico antirracista a um processo que se mostrava, a princípio, meramente administrativo. Em vez de apenas executar a norma, esses sujeitos têm o potencial de converter a política de um ato de gestão em um ato de transformação, tensionando o *status quo*.

Conforme aponta Gomes, N. L. (2012), o Movimento Negro Educador, do qual a intelectualidade negra é parte orgânica, não se contenta com uma visão restrita das ações afirmativas. A presença desses intelectuais teria, portanto, politizado o debate, trazendo à tona a dimensão da reparação histórica e da luta contra o racismo estrutural, pautando não apenas o acesso, mas a permanência e, sobretudo, a descolonização do currículo e do conhecimento, transformando a política “para” negros em uma política construída “com” e “pelos” negros (Gomes, N. L., 2021).

É importante pontuar que não é interesse desta análise apontar algozes, dizer que todo o processo foi injusto ou estava incorreto, mesmo porque muito foi realizado mediante as demandas de junção de distintas culturas institucionais (CefetJanuária, EafSalinas e novos *Campi*) para a configuração de uma nova institucionalidade, o IFNMG. Então, o normativo e o burocrático foram, de fato, primordiais neste contexto e, inclusive, permitiram o ingresso, portas adentro do IFNMG de mais sujeitos negros.

E então, recorro novamente a minhas escrevivências, pois fiz parte deste contexto como assessora da Pró-Reitoria de Ensino (2009-2013), no sentido de justiça aos poucos servidores que, nesta Fase 1 de análise, trabalhavam mais de 10 horas diárias para fazer acontecer os novos *Campi*, realizar concursos públicos, criar e implantar cursos, realizar processos seletivos para ingresso de alunos, dentre as outras muitas demandas, tanto de órgãos superiores do Governo Federal como dos próprios *Campi*, que surgiam diariamente nessa nova instituição.

Contudo, interessa-nos realizar uma descrição contextual que possibilite enxergar a identidade institucional por um prisma que, necessariamente, esmiúce a questão racial, encoberta sobretudo pelo que não foi pensado, escrito ou dito. A neutralidade aparente é uma das manifestações mais sutis do racismo institucional, que opera não por atos de ódio, mas pela manutenção de uma normalidade que perpetua a desigualdade (Gomes, N. L. 2017a).

Ainda neste contexto, em 2011, o IFNMG recebeu orientação da SEPPIR para que a instituição, respeitando as legislações vigentes, instituísse o NEABI; mediante essa demanda, a Pró-Reitoria de Ensino buscou nos *Campi* representantes que desenvolvessem projetos para a ERER e que pudessem auxiliar na constituição do núcleo, formalizando uma comissão institucional. Então, paralelamente à política de cotas, avançava a discussão acerca da pauta étnico-racial, de maneira que, quando a Lei nº 12.711/2012 foi apresentada ao Colégio de Dirigentes, já era sabido sobre a movimentação, assim como a necessária criação e regulamentação dos NEABIs, que fomentariam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O NEABI iniciou o processo de implantação dele, a parte que eu recorde né? [...] se não me engano foi em 2011, [...] **Nós fizemos um start de uma comissão para a gente poder discutir como seria a criação.** Inclusive o nome que colocaria, se grupo de estudos e pesquisas afro-brasileiro ou se já acrescentaria o indígena. [...] Eu lembro dessa discussão. **E aí já criamos o núcleo por meio de portaria já colocando o I de indígena.** [...] Inicialmente nós já fizemos também, qual *Campus* que já tinha aquele *start* de trabalhos voltados para essa temática. E aí foi criando né? **Nesse período que a gente discutiu a criação do NEABI foi justamente quando a gente já pensou em criar um NEABI em todos os *Campi*.** E aí posteriormente. **Já algum tempo depois a gente já começou a andar para NEABI Central,** porque antes tinha em todos os *Campi*, **mas tinha não tinha uma referência específica na Reitoria** (Gestor-02, 2024, grifos nossos).

De 2011 a 2015, a discussão e articulação sobre a constituição dos NEABI “esfriou”, enquanto os *Campi* continuaram desenvolvendo fortemente⁵¹ suas atividades voltadas para a ERER, constituindo-se como espaços de resistência e formação, sem a formalização institucional de um núcleo. Neste ponto, convém retomar Gomes, N. L. (2017a) quando ensina que o Movimento Negro não é apenas um ator político que atua na esfera pública formal, mas é, em si mesmo, um sujeito pedagógico, que produz saberes, reinterpreta a história, forma seus militantes e, crucialmente, educa a sociedade e o próprio Estado sobre o racismo, suas manifestações e as formas de combatê-lo. A reeducação se dá justamente no tensionamento das práticas e nas denúncias das omissões, forçando a instituição a se reposicionar diante da diversidade; a luta pela implementação de políticas como as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, bem como outras ações afirmativas, são, nesse sentido, ações eminentemente pedagógicas.

A ação de “se organizar” de forma autônoma, sem estrutura formal ou portaria, para “tirar a discussão do papel” representa a própria ação do Movimento Negro Educador no nível micro-institucional, provando que o NEABI não nasceu somente como um ato administrativo da gestão, via demanda da SEPPIR, mas como um movimento pedagógico “de baixo para cima”, que assume a tarefa de formar e tensionar a instituição a partir da consciência crítica e da organização política de seus próprios sujeitos.

Como averiguado em documentos e portarias institucionais, foram também esses intelectuais direcionadores da ERER nos *Campi* que trabalharam para a criação e a renovação das regulamentações institucionais, caracterizando, de fato, o período de implantação (Gomes, N L. 2017b) e de produção do texto (Ball e Mainardes, 2011) da “Lei de Cotas”, aqui analisada. Soma-se a este cenário a aprovação, em 2013, do primeiro Regulamento das Ações Afirmativas do IFNMG (Resolução nº 026/2013). Ainda que a abordagem racial nesse documento fosse estritamente operacional, pois o texto se limita a definir o percentual de vagas reservadas para autodeclarados “pretos, pardos e indígenas”, sem qualquer diretriz sobre permanência, combate ao racismo ou valorização da cultura afro-brasileira, foi um passo importante que traduziu a lei federal em norma institucional.

⁵¹ Optei por não citar as atividades realizadas por esses intelectuais nos *Campi* do IFNMG, a fim de não incorrer no risco de esquecer ou ocultar trabalhos importantes. De maneira que indico para consulta livros e revistas no âmbito da Extensão (Portal IFNMG - Publicações), do Ensino (Portal IFNMG - Projetos de Ensino) e da Pesquisa (Portal IFNMG - Projetos de Pesquisa Cadastrados na Proppi). Também é possível realizar uma busca no portal institucional (Portal IFNMG - Portal) e nos Relatórios de gestão (Portal IFNMG - Relatório de Gestão).

A partir de averiguação nos Relatórios de Gestão, é possível perceber que o IFNMG passou a fortalecer, a partir de 2012, sua política institucional de permanência e êxito. Em 2013, a adesão ao Programa Bolsa Permanência (PBP) do Governo Federal representou um apoio crucial para estudantes quilombolas e indígenas do Ensino Superior. Em paralelo, a Diretoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (DAEC)⁵², atual Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), consolidou uma gama de programas de assistência, como moradia, segurança alimentar, auxílio para participação em eventos, inclusão digital e acompanhamento psicossocial, impactando diretamente a permanência dos estudantes ingressantes por ações afirmativas.

O PDI 2014-2018, elaborado logo após a promulgação da Lei nº 12.711/2012, ainda reflete o estágio inicial de implantação da PAA “Lei de Cotas”, apresentando como principal preocupação o cumprimento da obrigação legal de reserva de vagas, com menções concentradas nos processos de ingresso, o que é apontado pelo Gestor-01 (2024) como uma preocupação em garantir a reserva de vagas nos editais, fazer a chamada e ver a documentação, pois a discussão mais aprofundada sobre o que significava receber esses alunos, sobre a permanência, veio depois.

Não havia, no PDI, menção explícita a programas de permanência específicos para estudantes cotistas raciais, nem metas de êxito para esse público; a assistência estudantil era tratada de forma universal, com base na vulnerabilidade socioeconômica, sem um recorte racial explícito. Nesse contexto, as questões sociais e raciais eram abordadas de forma genérica, destacando o compromisso com a inclusão social, sendo a política de inclusão também abordada quase exclusivamente pela via das ações afirmativas para o ingresso e pelo trabalho dos NAPNEs, vinculados à DAEC.

Ainda que estejamos tratando de um contexto no passado (2012-2017), neste ano de 2025, participei de uma reunião no *Campus* onde estou lotada, conduzida por um representante da Pró-Reitoria de Ensino para tratar de adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e os discursos dos colegas diante da apresentação foram: “tenho até vontade, mas não tenho conhecimento para realizar essa aplicação”; “mas os NEABIs não estão presentes como os NAPNEs, por exemplo, nas reuniões pedagógicas”; “o NEABI nunca foi consultado para a discussão do currículo ou convidado para as reuniões pedagógicas”; “a gente sabe que muitos colocam sobre a EREER no projeto ou plano de ensino, mas na realidade não o fazem na prática”. O que aponta o avanço de termos uma discussão sobre a questão sendo realizada, mas evidencia que, após 22 anos da promulgação da lei que

⁵² A nomenclatura DAEC foi modificada para DAE a partir da Resolução Consup nº 165, de 27 de maio de 2021.

tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das redes de ensino, com toda a amplitude e as possibilidades de conhecimento trazidas pela conectividade numa instituição tecnológica, está-se demandando ao NEABI uma obrigação que é de todos.

Cabe pontuar que, diferentemente dos NEABIs — cuja institucionalização dependeu, em grande medida, da militância interna e da pressão dos MSN amparados pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012 —, os NAPNEs contaram, naquele período, com um aparato de política pública mais estruturado. O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TecNep), do MEC/SETEC, somado ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011), induziu a criação dos núcleos por meio de financiamento direto para ações de acessibilidade. Ao apontar essa diferença de sustentação orçamentária e normativa, não quero dizer que os NAPNEs tenham escapado das precariedades institucionais, mas evidencio como a pauta da acessibilidade, naquele momento, contava com maior legitimidade e recursos no âmbito das políticas federais do que a agenda antirracista, ainda em disputa pela sua centralidade na Rede Federal, o que pode mudar a partir da PNEERQ (2024).

Contudo, retornando à periodicidade analisada, já constava no PDI 2014-2018 que estava em implantação o NEABI, sendo descrita como meta de 2014 a 2018: “Criação, implementação e fortalecimento do NEABI, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, favorecendo a discussão sobre as questões étnicas raciais” (PDI/IFNMG 2014-2018, p. 30).

Em 2016, foi designada, por meio da Portaria nº 0466 – REITOR/2016, a comissão responsável pela implantação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI no IFNMG, sendo composta por representantes das Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como do Centro de Educação a Distância e Projetos Especiais. A referida comissão elaborou uma minuta do regulamento do NEABI e a encaminhou aos Diretores-Gerais dos *Campi*, por meio do ofício circular nº 126/2016–PROEN/IFNMG, solicitando discussão e retorno das sugestões.

O Regulamento do NEABI foi aprovado em 2016 nos órgãos colegiados superiores do IFNMG. O regulamento estava em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, a Lei nº 11.645/2008 e a Resolução CP/CNE nº 01/2004, que fundamentam a ERER no Brasil. Nesta primeira versão do regulamento, constava:

Art. 2º O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, denominado NEABI/IFNMG, criado por portaria instituída em cada *Campus* e vinculado a sua direção-geral e ao Núcleo de Ações Inclusivas – NAI/Reitoria, tem a finalidade de promover a discussão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, de forma a contribuir para a promoção da equidade racial, bem como assessorar na inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos termos da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CP/CNE nº 01/2004, pautada na construção da cidadania, por meio da valorização da identidade étnico-racial, especialmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

Além da vinculação do NEABI ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), o regulamento já previa a constituição de um NEABI central, cujo objetivo era a articulação e o acompanhamento do desenvolvimento dos NEABIs do IFNMG. A partir dessa aprovação e com a inserção da DAEC no organograma institucional, houve uma movimentação para que os NEABIs fossem instituídos nos *Campi*.

Ainda em 2016, minha participação na primeira “comissão responsável pela verificação da veracidade da autodeclaração da condição de negro prestada por candidatos em concursos públicos do IFNMG”, designada pela Portaria nº 854/2016, foi uma experiência inspiradora que me levou da prática à reflexão crítica que fundamenta esta tese. A atuação na referida banca, sem formação específica e o peso da responsabilidade diante do cenário nacional de fraudes vinculadas a reservas de vagas destinadas a pessoas negras, me despertaram para a urgência de aprofundar meus conhecimentos sobre quem, de fato, é o sujeito dessa política pública.

Também contribuiu para essa reflexão em meus estudos uma reunião entre a comissão designada pela Portaria nº 0466 – REITOR/2016, já citada, e representantes dos *Campi* que atuavam com a EREER para discutir a implantação tanto do NEABI Central como das bancas de heteroidentificação para os processos seletivos discentes. Inicialmente, a reunião seria realizada de modo *online* com os *Campi*, ficando de modo presencial os participantes da Reitoria e do *Campus* Montes Claros, mas, por problemas técnicos, ocorreu apenas presencialmente na Reitoria.

O cenário daquela reunião e os discursos proferidos desvelaram a grandiosidade da estrutura de privilégios que alicerçava nossa instituição, rompendo o silêncio não pelo cumprimento da Lei nº 12.711/2012, mas pela manifestação explícita de dois servidores em situação de gestão que, evocando o mito da democracia racial, questionaram a legitimidade da “Lei de Cotas”. Mais do que os diálogos em si, o que me marcou foi a compreensão visceral do chão em que pisava, um terreno onde o racismo estrutural se manifestava abertamente em espaços de gestão e com uma legislação posta para cumprimento.

O então caráter legalista é suplantado pelo racismo institucional: “inclusive, é **depois dessa reunião, a gente até ficou um tempo sem dar sequência na criação do NEABI Central**, porque foi tão impactante que, **depois disso foi uma pausa longa**” (Gestor-02, 2024, grifos nossos). Mesmo com os movimentos que apresentaremos mais adiante, somente em 2020 o NEABI Central foi instituído via portaria e, em 2021, as Bancas de heteroidentificação foram institucionalizadas, mediante autuação do Ministério Público. Essa pausa temporal demonstra não somente o racismo institucional, mas também a força da branquitude.

Numa outra ponta, as ações dos NEABIs dos *Campi* do IFNMG, descritas nos Relatórios de Gestão, como as “Semanas da consciência negra”, os “Abris indígenas”, os “Novembros Negros” e outros importantes eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão para a ERER⁵³, que ocorrem nos *Campi*, podem ser lidas, na perspectiva de Hall (1997, 2003, 2006), como movimentos em formações pós-coloniais nas quais as instituições continuam a operar sob um regime em que o “universal” fala pelo “outro”, ocultando as relações de poder que definem quem representa e quem é representado.

Nós estamos no NEABI a muito tempo, começou assim por acreditar mesmo no projeto político, que o núcleo expressa, um projeto político de diminuição das desigualdades raciais. [...] quando fizeram regulamento e tal é que houve muita resistência por parte de docentes mesmo, sabe, de docentes que falaram que não iriam dar espaço nas suas disciplinas pra essas discussões, inclusive docente negro, sabe, docente negro mesmo (NEABI-05, 2024, grifos nossos).

Paralelamente a esses embates, espaços ampliavam a perspectiva institucional quanto à diversidade, como o Seminário de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (SEPTI), um evento inicialmente voltado para os NAPNEs, com o debate coletivo sobre as possibilidades e desafios da inclusão, mas que, ao longo de sua trajetória, foi ampliando seu escopo para as relações étnico-raciais. O evento teve as seguintes edições: 2011 - I SEPTI (*Campus Montes Claros*); 2014 — II SEPTI (*Campus Januária*); 2016 — III SEPTI (*Campus Araçuaí*); 2017 - IV SEPTI (*Campus Montes Claros*); 2018 — V SEPTI (*Campus Teófilo Otoni*) e 2025 - VI SEPTI (*Campus Montes Claros*).

O hiato de sete anos (2018-2025) na realização do SEPTI ilustra as profundas tensões que envolvem a materialidade das políticas de diversidade no cotidiano institucional. A observação do contexto da prática (Ball; Mainardes, 2011) evidencia que esse intervalo foi

⁵³É importante lembrar que a ERER, Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da educação, abarca desde ações pedagógicas que visam promover a equidade, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial até a transformação institucional para uma vivência socialmente mais justa.

atravessado por fatores macropolíticos severos, como a pandemia de COVID-19 — que inviabilizou a mobilidade presencial — e os sucessivos contingenciamentos orçamentários impostos à Rede Federal nos governos recentes, marcados por um desinvestimento estrutural na educação pública e nas políticas sociais. Diante desse cenário de retração nacional, a dinâmica orçamentária interna do IFNMG refletiu o contexto de crise, fazendo com que o seminário deixasse de integrar as linhas de financiamento prioritárias e contínuas da instituição. Essa reconfiguração ilustra um desafio sistêmico na administração pública, em que as ações voltadas à equidade e às relações étnico-raciais costumam ser as mais vulneráveis à perda de amparo estrutural em momentos de restrição. A retomada do evento em sua VI edição, em 2025, ocorreu de forma criativa, frente às limitações, viabilizada pela agência de uma servidora da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), que inscreveu um projeto específico em edital para captar o fomento necessário.

Esse cenário de escassez e busca por alternativas orçamentárias refletiu-se também no I Encontro de Capacitação dos NEABIs, igualmente realizado em 2025. A consecução deste evento dependeu do remanejamento de verbas externas, provenientes de um curso ofertado na instituição. Ambos os episódios atestam que, diante das oscilações de financiamento estatal e institucional, a execução das políticas de equidade se sustenta fortemente na agência e na persistência de suas e seus profissionais. Ao atuarem como intelectuais orgânicos, esses sujeitos operam ativamente nas frestas do aparato administrativo (mediante editais e captação de recursos externos) para assegurar a perenidade de instâncias de formação essenciais à construção de uma educação antirracista.

Nessa conjuntura, trazer a fala do entrevistado NEABI-03 sobre como, em seu *Campus*, o núcleo surgiu mostra como as oportunidades de pensar a realidade institucional se unem à vontade de intelectuais que partilhavam ideais para uma educação antirracista, viviam um incômodo com o silêncio institucional sobre a pauta e começaram a se movimentar para a mudança. Segundo NEABI-03 (2024), ele e alguns colegas já desenvolviam algumas atividades sobre a ERER no *Campus*, mas foi num evento do NAPNE que um palestrante chamado Franklin⁵⁴ os questionou sobre como andavam as atividades do NEABI; após este momento,

⁵⁴Conforme o curriculum lattes, o professor Franklin Costa do Nascimento criou, implantou e coordenou, em nível nacional (de 2000 a 2011), o Programa TEC NEP Tecnologia, Educação e Cidadania para Pessoas com Necessidades Específicas, voltado para a inclusão de pessoas com deficiências e outras necessidades específicas (programa que criou os NAPNEs nos *Campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o Brasil). Ainda, esteve como Coordenador Nacional para a Inclusão no MEC-SETEC (2000 a 2011) e criou e foi o incentivador, desde 2004, do desenvolvimento dos NEABIs, na Rede Federal de EPCT.

esses professores, com a pauta em comum —a maioria do núcleo de docentes da área das humanidades e técnico-administrativos —, se uniram para consolidar o núcleo.

Abraçaram a ideia do núcleo e a partir daí então a gente conseguiu de fato agregar os colegas e pensar principalmente algo que ficava muito isolado na atuação de cada um, que é essa educação antirracista, né? Sobre tudo essa educação antirracista. [...] Acima das nossas aulas ali, cada um no seu conteúdo ali. [...] mas fazer com que isso fosse mais dialogado entre a gente, né? Uma forma que a gente foi encontrando foi justamente fazer esses projetos, né, fazer esses momentos de encontro no mínimo duas vezes por ano, né? Primeiro no primeiro semestre a gente trabalhar com os alunos a questão indígena e no segundo semestre a gente trabalhar com os alunos a questão do negro no Brasil. E aí **a partir disso a gente conseguir materializar isso em eventos, em rodas de conversa. [...] a gente vai construindo aos poucos, né, um letramento racial, né?** (NEABI-03, 2024, grifos nossos).

A fala de NEABI-03 é emblemática por ilustrar a transição da pauta antirracista do plano individual e isolado para uma ação coletiva e institucionalizada. Ao agregar docentes que antes atuavam de forma fragmentada, o NEABI se constitui como uma comunidade de prática que supera o isolamento. A criação de uma agenda pedagógica estruturada, com momentos definidos para as temáticas indígena e negra, retira a ERER do campo do eventual e a inscreve no cotidiano da instituição. Mais importante, o trecho revela o núcleo como um espaço autoformativo, onde o letramento racial é construído coletivamente, na ação.

Seja no seio de cada *Campus* ou institucionalmente, com eventos como o SEPTI, é possível vislumbrar um amadurecimento das pautas de inclusão e diversidade dentro do IFNMG e da Rede Federal; no entanto, é importante salientar que somente em 2017 a questão étnico-racial realmente entrou em pauta no evento com a participação dos NEABIs, recém-formalizados em alguns *Campi* por meio de portaria. Recordo-me que desde 2016 a DAEC vinha orientando os *Campi* quanto à necessidade de composição dos núcleos e informando sobre a importância da participação destes no SEPTI; contudo, essa era uma decisão que não dependia apenas da vontade dos que atuam em favor das ações afirmativas nos *Campi*. Sobre este momento de implantação dos NEABI o Gestor-03 explica:

Então houve uma articulação da Diretoria de assuntos estudantis com os servidores que estavam nos *Campi* e ela se deu a partir de uma exigência legal, assim a gente foi informado [...] **a qual determinava que todos os Campi deveriam nomear servidores para compor o NEABI[...] ano também que realizou o SEPTI.** A minha portaria foi a última a ser feita no âmbito dos *Campi* do IFNMG [...] Eu não tinha sido nomeada eu atuei no NEABI sem a portaria na verdade. Eu atuei com a portaria da Comissão da consciência negra e a diretora de ensino alegava que não era ela que ia não, deveria ser o Diretor geral. **Ficou esse jogo de empurra, ninguém nomeava e foi preciso da diretora da DAEC intervir senão não tinha justificativa pra ir ao evento** (Gestor-03, 2024, grifos nossos).

O “jogo de empurra” descrito pelo Gestor-03 ilustra como a resistência institucional se manifesta também por meio da inércia e da burocratização da decisão. Ninguém se assume como responsável por nomear o NEABI, e a portaria, que formalmente é um ato simples, torna-se um obstáculo que precisa de intervenção da DAEC. Essa dinâmica representa o racismo institucional, tal como explicitado por Bento (2022), uma vez que não se trata de negar abertamente o direito de existência do NEABI, mas de adiar, deslocar e esvaziar sua institucionalização, mantendo a pauta racial em um lugar de permanente provisoriedade. Ao depender da mediação de figuras específicas, a existência do NEABI fica condicionada à vontade de indivíduos, e não assegurada como compromisso estrutural da instituição.

A atuação mais enfática em alguns *Campi* para formalização da portaria do NEABI foi necessária, pois havia uma resistência institucional, em um processo que durou aproximadamente dois anos para que as portarias dos *Campi* existentes naquele período fossem publicadas, como também afirma o entrevistado NEABI-02 (2024, grifos nossos):

Houve um momento de discussões entre os *Campi* na Reitoria, mas foi um processo truncado, cheio de atropelos, com muitas dificuldades, **com muita resistência a instituição no Campus⁵⁵ [...] delongou muito uma simples portaria para instituir o NEABI do Campus. [...] houve um processo de disputa intenso para construir a regulamentação e instituir formalmente os NEABI no IFNMG.**

Como é possível averiguar no Quadro 4 (a seguir), esses “atropelos” refletem na cronologia de formalização dos NEABIs e evidenciam que o racismo institucional se expressa em práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem e perpetuam discriminações produzidas no passado (Bento, 2022).

Quadro 4 - Implantação dos NEABIs e dos *Campi*/unidades do IFNMG

<i>Campus</i>	Data da primeira portaria do NEABI	Ano de implantação do <i>Campus</i> /unidade
Almenara	Portaria nº 139, de 21 de agosto de 2017.	2010
Araçuaí	Portaria nº 88, de 03 de junho de 2016.	2010
Arinos	Portaria nº 139, de 23 de agosto de 2018.	2010
Diamantina	Portaria nº 17, de 01 de julho de 2016.	2016
Janaúba	Portaria nº 21, de 03 de Julho de 2020.	2015
Januária	Portaria nº 056, de 20 de março de 2017.	1960/2008*
Montes Claros	Portaria nº 108, de 22 de junho de 2017.	2010

⁵⁵Optou-se por omitir o campus a fim de garantir o anonimato dos entrevistados.

<i>Campus</i>	Data da primeira portaria do NEABI	Ano de implantação do <i>Campus</i>/unidade
Pirapora	Portaria nº 055, de 13 de março de 2018.	2010
Porteirinha	Portaria nº 0036, de 15 de julho de 2020.	2016
Salinas	Portaria nº 161, 08 de Agosto de 2018.	1953/2008*
Teófilo Otoni	Portaria nº 099, de 29 de agosto de 2018.	2016

Fonte: a própria autora com base em portarias institucionais e Relatório de Gestão IFNMG/2024.

*os anos referem-se à criação da EAF Januária, da Escola de Iniciação Agrícola de Salinas e, em 2008, da criação dos *Campi* Januária e Salinas do IFNMG.

A análise cronológica da expansão do IFNMG revela um descompasso significativo entre a consolidação física dos *Campi* e a institucionalização dos NEABIs. Esse hiato temporal, que contrasta com os estímulos da SEPPIR desde 2011 e a implantação da reserva de vagas em 2012, evidencia uma resistência institucional que só foi superada pela disposição de servidores que assumiram a pauta como central para uma educação antirracista. Nesse sentido, o crescimento do número de servidores negros, que será detalhado na Tabela 09, atuou como um catalisador interno fundamental para o avanço das ações afirmativas e para a superação de barreiras burocráticas.

Tabela 09 - Evolução do perfil étnico-racial dos servidores do IFNMG (2012-2016-2024)

Ano de Referência	Total de Servidores	Servidores(as) Pretos(as)	Servidores(as) Pardos(as)	Total de Servidores Negros (Pretos + Pardos)	Percentual de Servidores Negros
2012	850	42	188	230	27,06%
2016	1.168	38	365	403	34,50%
2024	1.580	126	553	679	42,97%

Fonte: Relatórios de gestão IFNMG (2012, 2016, 2024).

A inserção de intelectuais orgânicos negros nos quadros do serviço público cria as condições materiais e subjetivas para a disputa de narrativas dentro do próprio Estado, aproximando-os da figura de intelectuais orgânicos atuantes na diáspora negra, tal como permite pensar a articulação entre política identitária, representação e deslocamento em Hall (2003). Como descreve Gomes, N. L. (2012, 2017a), esses sujeitos, muitas vezes com trajetórias no Movimento Negro ou com uma consciência racial aguçada pela sua própria experiência, não são meros executores de políticas, mas agentes que tensionam as estruturas e “reeducam” a instituição a partir de dentro. O expressivo aumento de servidores autodeclarados negros no IFNMG, que saltou de 27% para quase 43% em doze anos, é o dado demográfico que confirma

a criação de uma possível massa crítica, o terreno fértil sobre o qual o NEABI pôde germinar e se transformar em ação política organizada.

A análise desse cenário pode ser aprofundada pela ótica de Bourdieu, para quem o campo acadêmico é um espaço de lutas onde os agentes disputam a posse de capital cultural e científico (Bourdieu, 2001). A chegada desses novos intelectuais negros, via concurso público, representa a entrada de “novos jogadores” em um campo historicamente dominado por um *habitus* e um capital cultural específicos, majoritariamente brancos. Ao ingressarem no IFNMG, eles rompem a “bolha” que mantinha a população negra à margem desse espaço, como discutido nos capítulos anteriores. A simples presença desses novos corpos e saberes já força deslocamentos e desconstruções.

A resistência inicial da instituição, e a demora na publicação das portarias, podem, portanto, ser interpretadas como uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 1989), um mecanismo sutil pelo qual o poder dominante deslegitima os novos agentes. É precisamente nesse contexto de disputa por legitimidade que a criação dos NEABIs ganha seu sentido mais profundo, uma vez que não se tratava apenas de lutar por salas ou portarias, mas de uma luta pela acumulação de capital simbólico (Bourdieu, 1989), uma disputa pelo direito de falar, de ser ouvido e de ter suas pautas reconhecidas como válidas.

Essa disputa por capital simbólico e a entrada de novos atores foram fundamentais para que a instituição pudesse, anos mais tarde, vislumbrar horizontes mais amplos ainda que nem todo servidor negro assumia sua negritude. Se, na gênese da expansão da Rede Federal a estrutura burocrática antecedeu a pedagógica, o acúmulo iniciado nesta fase, diante do cenário nacional com o MIR, a volta da SECADI e de uma plataforma de governo voltada para a inclusão e a equidade desde 2023, alinhados ao projeto institucional do IFNMG, apontam para uma inflexão histórica: a conquista do *Campus* Quilombo Minas Novas. A implantação do *Campus* Quilombo, o primeiro do Brasil, e a realização de eventos sobre a Política Nacional de Equidade Quilombola, indicam que a instituição começa, finalmente, a permitir que o território e suas identidades moldem a própria estrutura institucional, e não o contrário.

Embora a Fase 1 seja marcada pela predominância de uma leitura legalista e administrativa da reserva de vagas, os conflitos narrados pelos gestores e pelos sujeitos dos NEABIs indicam que, desde o início, a política já era também um campo de disputa de significados, ainda que de forma menos institucionalizada. A implantação da PAA “Lei de Cotas”, nesse período, materializa-se em editais, regulamentos e portarias, mas é a ação desses intelectuais orgânicos que começa a tensionar o sentido da lei, convertendo-a, ainda que

timidamente, de um “ato administrativo” em um projeto em disputa. É sobre esse movimento, em que a política passa a ser vivida, negociada e reinventada no cotidiano, que incidirá a análise da Fase 2, voltada à implementação.

4.2.2 O corpo que habita a norma: perfil, trajetórias e a materialidade dos NEABIs na implementação em disputa (2018-2025)

A segunda fase (2018-2025) corresponde ao período em que a política de cotas e a atuação do NEABI deixam de se restringir à esfera normativa e passam a ser vividas, tensionadas e apropriadas no cotidiano do IFNMG, configurando o momento de implementação em sentido mais amplo (Gomes, N. L. 2012, 2017b). Se, na fase anterior, a centralidade recaiu sobre a produção de textos – leis, resoluções, PDIs, regulamentos e portarias –, aqui a análise se desloca para os contextos da prática, dos efeitos e da estratégia (Ball e Mainardes, 2011), interrogando como a “Lei de Cotas” e o NEABI são incorporados, disputados e, por vezes, ressignificados pela comunidade escolar.

Nessa conjuntura, o recorte 2018-2020 é importante para compreendermos o contexto, pois a análise documental indica a consolidação de um discurso institucional que reconhece formalmente a pauta étnico-racial e o papel do NEABI, enquanto os relatos dos sujeitos evidenciam a insuficiência das práticas e o descompasso entre reconhecimento formal e transformação efetiva. Esse contraste revela que a política não é apenas aplicada, mas disputada como projeto de justiça racial e como campo de “luta pela significação” em torno do lugar do sujeito negro na instituição (Hall, 1997, 2003, 2006).

O Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (PPE), de 2018, e o PDI 2019-2023 original abordam a permanência de forma universal, ancorada em metas de redução de evasão e retenção por meio de apoio pedagógico, flexibilização curricular e assistência estudantil, sem estabelecer programas, indicadores ou metas específicos voltados aos estudantes cotistas negros. Embora façam referências pontuais à diversidade e às ações voltadas aos estudos da cultura afro-brasileira e indígena, tais menções aparecem como eixos gerais de formação e de cultura institucional, não como diretrizes que articulem explicitamente a política de cotas às condições concretas de permanência de estudantes negros na instituição.

Já o Regulamento Interno dos *Campi*, atualizado em 2017, previa a existência do NEABI como instância obrigatória em todas as unidades (§ 2.º do art. 30), remetendo seu funcionamento a regulamento próprio aprovado em 2016, o que inscrevia o núcleo no plano

formal da organização institucional. Entretanto, essa formalização no “texto da política”, nos termos de Ball e Mainardes (2011), conviveu com um cotidiano marcado pela sobrecarga e precarização da *práxis* dos intelectuais orgânicos negros e aliados no interior do IFNMG, evidenciada nas dificuldades materiais, políticas e simbólicas enfrentadas pelos NEABIs para incidir sobre as condições efetivas de permanência e êxito dos estudantes negros. Com anos de atuação no núcleo, o entrevistado NEABI-05 relata:

Agora que as pessoas começam a perceber que o NEABI existe, né? mesmo assim a presença não é tão visível ainda. [...] O NEABI, ele existe só pela portaria, pelos membros, mas assim... não tem um lugar onde ele funciona então [...] isso dificulta também as pessoas, principalmente os estudantes de saberem da existência do núcleo. **Apesar de a gente fazer atividades muitos estudantes não sabem o que é o NEABI** (NEABI-05, 2024, grifos nossos).

Se, como pontua Gomes, N. L. (2012), o Movimento Negro educa o Estado quando consegue intervir em currículos, práticas e decisões, no IFNMG, as falas mostram um núcleo reconhecido no papel, mas acionado sobretudo para organizar datas simbólicas, sendo silenciado em sua atuação cotidiana, bloqueando, de certo modo, essa função educativa mais profunda.

[...] tem alguns outros processos que a gente precisa avançar e avançar de forma significativa: estabelecer o processo de implementação das leis, pensar currículos, estrutura dos *Campi*, como processos, uma sala, funções gratificadas para os presidentes dos NEABIs [...] Isso esbarra num problema fundamental que é recurso, né? Recurso e às vezes algumas vontades políticas dos *Campi*. Então esse é um pequeno balanço, temos muitos avanços, mas eles não estão organizados, de modo a estruturar isso, sistematizar. [...] E um lugar físico também na Reitoria, que isso sistematiza um processo, ajuda o processo de implementação com mais eficácia (NEABI-02, 2024, grifos nossos).

Quando a gente implanta em 2020 as comissões de heteroidentificação [...] gera um desconforto muito grande, tensionou, teve disputa, teve discussão, paga - não paga, constrói o regulamento. [...] os outros mestrados se recusam ofertar [reserva de vagas], as pós-graduações se recusam a cotar, os FIC se recusam a cotar (Gestor-03, 2024, grifos nossos).

No dia a dia, os NEABIs operam numa contínua disputa em torno dos significados de mérito, qualidade e universalidade, ou seja, a instituição aceita o signo “NEABI” e a retórica da diversidade, mas resiste a reconfigurar o sentido da política em sua plena implementação. O resultado é uma implementação em disputa, em que a presença do NEABI é, ao mesmo tempo, condição de mudança e alvo de mecanismos que buscam contê-lo em um lugar periférico. É fundamental pontuar que, apesar das descrições de mudanças e deslocamentos que serão

apresentados nesta análise, tais fatos foram apontados pelos entrevistados como ainda recorrentes na atualidade, em alguns *Campi* mais, em outros menos, mas em todos, esse silenciamento de alguma forma se pronuncia.

Essa tensão foi catalisada pela própria “Lei de Cotas”, pois a chegada massiva de estudantes negros, agora com respaldo legal, tornou a pauta racial incontornável, transformando-a, como bem descrevem os entrevistados NEABI-03, NEABI-05 e NEABI-06:

[...] era um *Campus* que o processo seletivo era feito por prova, né, uma prova com um grau de dificuldade razoável, cujo processo seletivo você tinha que pagar a inscrição e tudo mais, então a gente tinha uma escola majoritariamente composta por pessoas brancas, né? Sobretudo das elites locais, né, vindos do [colégio particular] [...] Então era um instituto branco, né bem embranquecido. Com a questão das cotas e juntamente com as cotas, ou para além das cotas, né, a questão da democratização do processo seletivo aqui por meio da análise do histórico escolar e gratuidade do processo de inscrição na seleção eu acho que mudou-se muito o perfil étnico-racial e social dos estudantes, né?

[...] Foram várias batalhas para poder democratizar esse processo, de entender que a gente tá no médio Jequitinhonha, de entender que a nossa região aqui realmente carece de políticas sociais [...] Então eu penso que o processo de cotas juntamente com essa democratização do ensino do processo seletivo aqui, eu acho que foi o que favoreceu, né? [...] mudou o perfil, tem a maioria de pretos e pardos... tem a maioria... (NEABI-06, 2024, grifos nossos).

Mas em relação às cotas a gente percebe que o Instituto tem enegrecido, né? A gente percebe assim muitos estudantes negros, hoje nós temos mais estudantes negros do que estudantes brancos [...] (NEABI-05, 2024, grifos nossos).

Aos poucos a gente vai vencendo a resistência, aos poucos os alunos vão assumir esse protagonismo. E a gente consegue ver isso nos próprios eventos, como que eles assumem, abraçam com a gente essa ideia (NEABI-03, 2024, grifos nossos).

A mudança no perfil estudantil descrita pelos entrevistados explicita como a política de cotas e a democratização do processo seletivo tensionam o conforto da branquitude. NEABI-06 lembra que, antes, o *Campus* era marcado por um corpo discente “majoritariamente composto por pessoas brancas”, oriundas das escolas particulares locais, enquanto, após as cotas e a seleção por histórico escolar gratuito, “mudou-se muito o perfil étnico-racial e social dos estudantes”, que passam a ser, em sua maioria, de escolas públicas, pretos e pardos, confirmando a eficácia da reserva de vagas. NEABI-05 reforça esse diagnóstico ao afirmar que o Instituto “tem enegrecido”, com “mais estudantes negros do que estudantes brancos” em seu *Campus*, ao passo que NEABI-03 destaca o protagonismo crescente desses alunos nos eventos e espaços coletivos, ainda que em meio a resistências. São deslocamentos essenciais não apenas para a política de cotas, mas para o desenvolvimento das relações étnico-raciais no IFNMG e das outras políticas públicas de ações afirmativas nutridas por essa instituição.

À medida que o corpo discente se enegrece e que os NEABIs ampliam sua incidência sobre o cotidiano institucional, as pressões vindas da base começam a alcançar o nível estratégico do IFNMG. As falas dos sujeitos indicam que a presença massiva de estudantes negros torna a política de cotas incontornável e obriga a instituição a reposicionar, ainda que de forma ambígua, negros e negras para além de lugares exclusivamente marcados pela contenção de conflitos, abrindo fissuras na estrutura racializada que organiza quem planeja, quem decide e quem apenas “é objeto” das políticas.

Nesse contexto, a eleição de 2020 para a Reitoria do IFNMG ganha centralidade analítica, especialmente quando se observa a trajetória da candidata eleita, professora Dra. Joaquina Aparecida Nobre da Silva. A análise de seu programa de trabalho para o mandato 2020-2024 revela notável convergência com pautas historicamente defendidas pelos NEABIs, construídas no que Ball e Mainardes (2011) denominam “contexto da prática”. Entre as propostas, destacam-se o “apoio e fortalecimento dos núcleos inclusivos”, com garantia de “representação destes nos conselhos”, o estímulo à inserção dos “saberes dos povos tradicionais e originários nos currículos” e a promoção de “formação continuada para os servidores com temáticas sobre as relações etnicorraciais” (Programa de Trabalho – Reitoria Joaquina, 2020, p. 5).

Essa sintonia entre as propostas da futura gestão e as demandas da comunidade negra organizada sugere uma nova etapa no próprio processo de implementação da “Lei de Cotas”, uma vez que a pauta antirracista, antes defendida a partir das margens do poder, passa a encontrar eco em um projeto de gestão vitorioso. A eleição de uma candidata cujo programa verbaliza, de forma explícita, as reivindicações dos NEABIs pode ser compreendida como um momento em que a implementação alcança outro patamar, deslocando-se da luta por reconhecimento para a disputa pela hegemonia na própria definição do “texto da política” da instituição.

A eleição representa também uma conquista de capital simbólico (Bourdieu, 1989), na medida em que a presença de um corpo negro que teoriza sobre sua própria condição no topo da hierarquia tensiona o *habitus* historicamente branco da gestão e confere uma chancela inédita às pautas antirracistas. Essa transformação simbólica tem efeitos materiais, pois dados de 2024 – extraídos do Relatório de Gestão, do Portal da Transparência e do documento *Servidores negros por função/cargo*, encaminhado pelo IFNMG em resposta a pedido de informação via Fala.BR – indicam aumento da presença de servidores autodeclarados negros em funções de

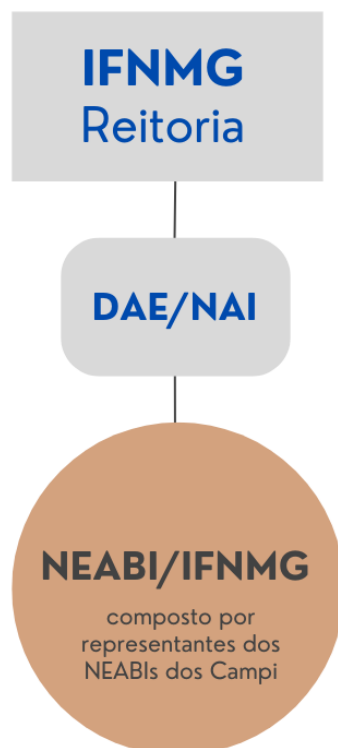
gestão na Reitoria, rompendo com o padrão de direção exclusivamente branca observado no período de implantação da política.

Ainda assim, esse avanço permanece aquém das balizas estabelecidas pelo Decreto n.º 11.443/2023, que determina a reserva mínima de 30% das vagas de cargos em comissão e funções de confiança para pessoas negras na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com prazo até o final de 2025 para o cumprimento da meta. Quando se compara o quadro atual do IFNMG com esse parâmetro nacional, evidencia-se que a presença negra na gestão, embora tenha crescido de forma significativa em relação à fase de implantação, ainda não configura uma política plenamente alinhada às diretrizes de igualdade racial.

Um ponto de inflexão nesse cenário é a formalização do NEABI Central em 2020. Embora os NEABIs dos *Campi* já existissem por portarias que vão de 2016 a 2019, a criação de um núcleo central, articulando representantes de diferentes unidades e Pró-Reitorias, confere nova densidade política à pauta, pois deixa de se tratar apenas de ações pontuais e passa a existir uma instância institucional representativa (sem remuneração) capaz de dialogar diretamente com a Reitoria, com a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) e com os colegiados superiores.

No IFNMG, o NEABI organiza-se em dois níveis articulados. Em cada *Campus*, o núcleo é instituído por portaria específica, subordinado à Coordenação ou ao Núcleo de Ações Inclusivas, conforme o *Regimento Interno dos Campi* (2023), que prevê a existência obrigatória de um NEABI em todas as unidades. Na Reitoria, a partir de 2021, o NEABI Central reúne presidentes e representantes dos NEABIs dos *Campi*, além de membros de diferentes Pró-Reitorias e da DAE, assumindo a função de instância articuladora ao coordenar ações integradas, propor e revisar normativos (como o regulamento dos NEABIs e das bancas de heteroidentificação), participar de comissões institucionais e dialogar diretamente com a gestão superior sobre a pauta étnico-racial. Dessa maneira, a estrutura do NEABI, tal como descrita nos documentos institucionais em 2025, está disposta conforme a Figura 06, a seguir:

Figura 06 - Estrutura do NEABI central do IFNMG em 2025



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Esse desenho configura uma estrutura em rede, em que os NEABIs locais atuam no cotidiano dos *Campi* conforme as atribuições do *Regulamento do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – NEABI/IFNMG*, atualizado em 2021. Entre essas atribuições, destaca-se o parágrafo único que “recomenda que o NEABI participe de comissão de concurso para a confirmação da autodeclaração racial dos candidatos”, colocando o núcleo como eixo central desse processo na instituição.

Essa centralidade normativa ajuda a compreender o engajamento descrito por NEABI-04 (2024, grifos nossos): “Eu sou do NEABI hoje, [...] mas **eu sou do tipo que gosto de vestir a camisa efetivamente [...] eu estou ali porque é uma questão de política para minha vida enquanto mulher negra**”. A entrevistada afirma que estar no NEABI para poder pensar sobre os meus meninos e meninas negros e negras” e diz aos estudantes “é nosso, ocupem”, recusando uma leitura burocrática do núcleo ela o reinscreve como espaço coletivo de pertencimento e disputa, em consonância com a ideia de intelectuais orgânicos que assumem a pauta como missão política.

Na maioria das entrevistas, aparece a mesma compreensão de que o NEABI é uma política pública em ação, voltada aos sujeitos da reserva de vagas e de outras ações afirmativas, e de que seus membros se percebem como agentes políticos e intelectuais orgânicos. NEABI-07 sintetiza esse horizonte ao defender a necessidade de uma instituição “**plural, diversa, com cara de povo**”, afirmando que a presença de estudantes quilombolas, pretos, pardos e indígenas permite que “eles consigam se ver nesse espaço e ocupar o espaço que pertence a eles”. A fala articula democratização do acesso, diversidade étnico-racial e disputa por reconhecimento, reforçando o papel do NEABI como mediador entre política e experiência.

O NEABI Central, por sua vez, opera como espaço de convergência política e técnica, responsável por traduzir experiências de base em propostas institucionais de caráter sistêmico. A Portaria n.º 239/2020, que designa a comissão para instituir as comissões de heteroidentificação, evidencia esse movimento ao atribuir ao NEABI Central, na figura de seu coordenador, juntamente com a DAE, a tarefa de construir o dispositivo normativo das bancas, promover formação interna e tensionar prazos e formatos dos processos seletivos no IFNMG, com apoio dos coordenadores dos NEABIs.

A partir dessa formalização, o NEABI Central realizou reuniões sistemáticas e organizou o evento integrado “Existir e resistir”, ainda que em formato remoto, devido ao momento de pandemia referente à COVID-19, reunindo dados e experiências dos *Campi*, configurando o que, em diálogo com Conceição Evaristo (2020), pode ser descrito como processo de aquilombamento. NEABI-06 enfatiza esse aspecto ao relatar que, diante das barreiras e frustrações vividas no núcleo local, o NEABI Central se tornou “**válvula de escape, lugar de acolhimento, espaço de socialização**”, onde foi possível “conhecer os outros colegas dos outros *Campi*”, compartilhar angústias, buscar força e articular formações que abrangessem toda a instituição.

Essa movimentação fortalece a posição dos NEABIs frente à gestão, dá respaldo coletivo às denúncias de precarização e cria condições para que temas como heteroidentificação e permanência com recorte racial deixem de ser preocupações isoladas de militantes e se transformem, gradualmente, em pautas institucionais, disputadas no plano dos regulamentos, das comissões e dos processos seletivos.

Sobre esse contexto, a Reitora Joaquina e a Diretora de Assuntos Estudantis, Maria Flávia, publicam, em 2021, no “Dossiê Temático: Educação Superior e Transformação Social: Descolonização e Igualdade racial”, da ABPN, o artigo “Ações afirmativas no IFNMG – relato de experiências”. Nesse texto, as autoras narram o processo de implementação da política de

reserva de vagas na instituição, enfatizando seu entrelaçamento com a permanência e o fortalecimento dos NEABIs (Nobre; Barbosa, 2021). O fato de gestoras negras assumirem publicamente a autoria dessa narrativa revela não apenas domínio da pauta, mas também apropriação política e epistêmica da história da implementação das reservas de vagas no IFNMG, consolidando a intelectualidade negra como sujeito produtor de discurso institucional sobre ações afirmativas.

A criação das bancas de heteroidentificação no IFNMG se inscreve nesse contexto e no cenário nacional, marcado por denúncias de fraudes e pela crescente exigência, por parte do Ministério Público Federal (MPF) e de órgãos de controle, de mecanismos mais robustos de verificação das autodeclarações. Nobre e Barbosa (2021) relatam que, ao assumirem a gestão da Reitoria em dezembro de 2020, a equipe dirigente se deparou com notificações do MPF cobrando a adoção de procedimentos de fiscalização do sistema de cotas, em consonância com a Recomendação n.º 41/2016 do Conselho Nacional do Ministério Público, que orienta a constituição de comissões de heteroidentificação nas instituições de ensino superior. Essas manifestações colocaram o IFNMG diante da impossibilidade de manter a autodeclaração como único critério de acesso às vagas raciais.

A instituição, que inicialmente havia implantado a “Lei de Cotas” com base apenas na autodeclaração, passa então a ser interpelada não só sobre o cumprimento do percentual de vagas, mas sobre a garantia de que essas vagas sejam, de fato, ocupadas por pessoas negras. Em termos do ciclo de políticas, trata-se de uma inflexão no “contexto da prática” (Ball e Mainardes, 2011), na qual o texto normativo é relido de acordo com as novas pressões e desafios, produzindo reinterpretações e ajustes na implementação.

É nesse ponto que a fala de NEABI-03 adquire centralidade, quando rememora que, ao serem questionados pelo MPF sobre “a entrada dos alunos autodeclarados negros e indígenas”, o núcleo avaliou que não poderia deixar a questão “se tornar algo puramente burocrático”, uma vez que já participava da análise de documentação antes da criação das comissões de heteroidentificação. Para ele, **“um dos papéis fundamentais do NEABI [...] é defender a Lei de Cotas”**, o que torna incoerente a permanência, no núcleo, de pessoas que não concordam com a política. A partir do momento em que a discussão das cotas entra de forma mais explícita nas reuniões, alguns colegas **“se afastaram [...] por uma questão ideológica”**, o que levou o grupo a “afinar o discurso”: **“se estamos no NEABI, vamos defender a Lei de Cotas”** (NEABI-03, 2024, grifos nossos).

NEABI-03 (2024, grifos nossos) relata que, mediante a obrigatoriedade de estruturar como se dava, de fato, a entrada dos alunos cotistas, sobretudo dos autodeclarados negros, o núcleo tomou para si a materialização do processo de heteroidentificação e procurou a diretora de ensino, afirmando que, se as bancas estavam chegando, “[...] **o NEABI as faria para garantir de fato que a política pública esteja sendo plenamente executada**”. A fala explicita bem que o NEABI se posiciona como guardião político da “Lei de Cotas” e não apenas como executor técnico de um procedimento imposto de fora.

Do mesmo modo, o NEABI-01 (2024, grifos nossos) ressalta a importância de “**manter o espaço ocupado**”. O entrevistado recorda uma conversa em que um grupo decidiu: “**vamos participar, vamos embora, a gente precisa garantir isso**” e afirma que é preciso “**garantir uma participação qualificada**” para fortalecer a “Lei de Cotas”, tratada como “**bandeira histórica**”. Segundo ele, muitas vezes, a simples existência do NEABI, com pessoas dispostas a “se colocar nesse espaço” e a serem referência quando chamadas, já constitui resistência e vigilância, uma vez que a presença do núcleo leva gestores a pensar duas vezes antes de postergar decisões, o que pode levá-los, mesmo a contragosto, a “cumprir” a política. Assim, o NEABI funciona como dispositivo de contenção de retrocessos e garantia de perenidade da política, ainda que em condições materiais e simbólicas adversas.

Trata-se, portanto, de um processo em que a instituição responde à pressão jurídica, mas também reorienta a política a partir da *práxis* de intelectuais orgânicos atuantes na diáspora negra, envolvidos com as ações afirmativas e que, desde dentro, disputam o sentido das bancas para evitar que se reduzam a mera exigência burocrática. Nessa conjuntura, os discursos dos entrevistados apontam que os embates se intensificam em torno da reserva de vagas prevista na Lei n.º 12.711/2012. NEABI-05 observa que, “depois das bancas de heteroidentificação”, se percebe “uma mudança no público escolar”, com mais estudantes pretos e pardos entrando pela seleção via histórico escolar, mas registra “**grande resistência por parte dos docentes**”, que argumentam que esses alunos “**não têm condição**” ou “**não têm preparo**”, atualizando velhos repertórios de deslegitimação do estudante negro.

Ao instituir bancas encarregadas de verificar a veracidade das autodeclarações de candidatos negros, bem como ao alterar o processo seletivo com a análise de histórico escolar, a instituição é obrigada a explicitar critérios de racialização que antes permaneciam no não dito, agora evidenciados nas resistências. As entrevistas sugerem que, a partir desse momento, a pergunta “quem é negro?” deixa de ser uma abstração e passa a ser enfrentada em situações concretas, com rostos e trajetórias específicas. NEABI-06 afirma que “foi sobretudo com

relação ao processo de heteroidentificação” que o NEABI do *Campus* atuou, ressaltando que, nesse período, o NEABI Central foi decisivo, num momento em que os membros se sentiam sozinhos e o espaço central permitiu compartilhar argumentos, construir formações e sustentar politicamente a existência das bancas.

No mesmo movimento de inserção das bancas, é ofertado o “Curso de Formação para as Bancas de Heteroidentificação do IFNMG”, realizado de forma *on-line* em 8 e 9 de julho de 2021, voltado a preparar membros das comissões para a complexidade técnica, ética e política do procedimento. A realização desse curso, articulado pelo NEABI Central em parceria com a DAE, indica que a heteroidentificação passa a ser reconhecida não apenas como resposta às exigências do MPF, mas também como espaço de letramento racial e formação crítica para servidores envolvidos com a política.

No discurso dos entrevistados, salta a importância do NEABI Central e da DAE como articuladores para que não apenas as bancas de heteroidentificação saíssem do plano normativo e se efetivassem institucionalmente, mas para que a própria PAA “Lei de Cotas” fosse realizada em sua completude. Gestor-03 (2024) destaca que a atualização do regulamento em 2021, com a criação formal do NEABI Central, somada à reitoria que “confirma as políticas como algo importante” – inclusive na campanha – e a uma DAE “muito comprometida com a pauta e com as bancas”, produziu mudanças significativas. Na mesma direção, NEABI-02 (2024, grifos nossos) reconhece que o IFNMG demorou muito e falhou em alguns aspectos, enfatizando que a instituição está **em territórios quilombolas e indígenas, “então demorar dois anos é violentar dois anos”**, mas avalia que, a partir de 2020, houve implementação do processo de heteroidentificação “com o cuidado de pensar com o movimento negro”, formando bancas e garantindo que “quem é sujeito da política tenha o direito à política”, ainda que “implementar isso não seja tarefa fácil”.

No plano normativo, correspondente ao contexto da produção do texto (Ball; Mainardes, 2011), os documentos mais recentes do IFNMG avançam ao delinear os NEABIs como peças estruturantes da política de ações afirmativas e da ERER, articulando os níveis local e central. O regulamento revisado define os núcleos como instâncias propositivas e consultivas em cada campus, com atuação em ensino, pesquisa e extensão, e enfatiza objetivos como combater o racismo, valorizar culturas afro-brasileiras e indígenas e contribuir para a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008. Em paralelo, a Portaria que institui o NEABI Central acrescenta uma camada de coordenação, reunindo representantes dos campi e de setores da gestão para articular ações integradas, acompanhar a execução das políticas e dialogar com a

DAE/NAI e órgãos colegiados superiores. Contudo, sob a ótica da implementação, a robustez dessas atribuições legais evidencia a necessidade contínua de que a instituição assegure o fomento orçamentário e estrutural correspondente. O desafio é garantir que essa ampliação formal de responsabilidades seja acompanhada de condições operacionais reais, evitando que a execução da política dependa majoritariamente do engajamento voluntário de seus membros no contexto da prática.

Em paralelo, os regulamentos das ações afirmativas – da versão de 2020 à atualização de 2024 e à Resolução nº 470/2024 – incorporam o NEABI como ator de referência na formulação, monitoramento e avaliação da reserva de vagas e da heteroidentificação, vinculando sua atuação tanto ao acesso quanto à permanência e à assistência estudantil. Esse arcabouço indica que o NEABI passa a integrar formalmente a governança da equidade racial, ainda que essa institucionalização permaneça tensionada por disputas de sentido e pela distância entre texto e prática.

A política de heteroidentificação e a política de cotas está sendo cumprida, há um processo de formação para atuação da banca de forma muito intensa. [...] Tô falando isso para dizer que **nós cumprimos a lei no sentido de quem é sujeito da política tem o direito à política**. É isso. É a obrigação, **mas implementar isso não é uma tarefa fácil. E aí eu acho que nós no instituto federal cumprimos a certo modo esse objetivo** (NEABI-02, 2024, grifos nossos).

A formulação “demorar dois anos é violentar dois anos” explicita a compreensão de que a inação institucional diante de populações quilombolas e indígenas não é neutra nem apenas “atraso burocrático”, mas produz violência política e simbólica ao negar, por mais tempo, o acesso pleno a uma política que foi concebida justamente para enfrentar a exclusão histórica desses grupos.

Para além do cumprimento da PAA “Lei de Cotas”, o NEABI-03 resume um efeito pedagógico das bancas: “a partir do momento em que a banca entra, **muita gente que se dizia parda começou a pensar duas vezes**, porque sabia que ia ter que encarar um colegiado olhando pra ela”. A existência da banca produz, assim, efeitos que transcendem o mero deferimento ou indeferimento das inscrições, atuando de forma incisiva para inibir fraudes, obrigar candidatos e servidores a nomearem a raça e, conseqüentemente, a reconhecerem a branquitude.

Nessa perspectiva, o processo de heteroidentificação atua como um instrumento prático de reeducação das relações ao confrontar os sujeitos com as contradições históricas inscritas em seus próprios corpos, levantando questionamentos sobre quem sempre ocupou os espaços educacionais e quem se beneficia de narrativas de mestiçagem que diluem a negritude. Esse

mecanismo gera um movimento que abre possibilidades de desconstrução identitária, mas que exige, simultaneamente, a designação de pessoas qualificadas, o remanejamento de cronogramas de seleção e a garantia de condições materiais para o funcionamento das comissões. Configura-se, portanto, um caminho marcado por conflitos, avanços e recuos na disputa pelo sentido da própria “Lei de Cotas” no IFNMG.

À medida que o IFNMG se vê compelido a institucionalizar as bancas, sobretudo após questionamentos do MPF, a política passa a ser disputada também no plano dos significados. Hall (1997, 2003, 2006) chama atenção para o fato de que as lutas políticas contemporâneas são, em grande medida, lutas pela significação, sendo a disputa não apenas por recursos materiais, mas pelo modo como determinadas políticas, identidades e grupos são nomeados e reconhecidos. Nas entrevistas, emergem diferentes significações atribuídas às cotas e às bancas: para alguns, elas são vistas como “entraves” burocráticos; para outros, como instrumentos de justiça racial; para outros, ainda, como espaços de formação e de reconstrução identitária. Essa heterogeneidade de leituras confirma que a implementação, longe de ser um processo linear, se configura como campo de conflito permanente.

Então eu acho que é o primeiro ponto sobre implementação a gente precisa passar por esses trâmites institucionais, de como eles são construídos e de como **há uma disputa presente para se construir, instituir desde regulamentações normativas até portarias** para definir horário de trabalho, [...] **pensando nesse lapso tempo de 2016 até 2024 há um avanço. Embora, eu não esteja ou você não esteja há uma orientação de como instituir isso no nosso IFNMG** (NEABI-02, 2024, grifos nossos).

Como podemos observar na fala de NEABI-02, normativamente a “Lei de Cotas” está sendo implementada no IFNMG, e esse processo transcende as pessoas que o direcionaram. Ou seja, por estar documentado na legislação macro e em regulamentações internas, o processo independe de agentes A ou B para assegurá-lo do ponto de vista burocrático. Contudo, ao observarmos o cenário político macro, evidencia-se que os direitos conquistados permanecem em constante disputa. Um exemplo cabal desse tensionamento ocorreu em 2025, com a emergência de um forte movimento político — iniciado em Santa Catarina — articulado para derrubar legislações que garantem a reserva de vagas para negros. Esse episódio reforça a premissa de que a materialidade da lei não blindava a política pública contra retrocessos; na prática, nenhuma conquista está de fato consolidada sem vigilância permanente.

Nesse panorama, marcado por cobranças externas e internas e pela reorganização empreendida pela DAE e pelo NEABI Central, produz-se a normatização específica do

procedimento de heteroidentificação, articulando a “Lei de Cotas”, as recomendações do MPF e as experiências acumuladas pelos núcleos nos *Campi*. Em 25 de junho de 2021, a Portaria da Reitoria nº 236/2021 constitui as Comissões de Heteroidentificação para o CEAD, os *Campi* e os *Campi* avançados do IFNMG, marcando o início da implementação efetiva das bancas nos processos seletivos da instituição. Como sintetiza Gestor-03 (2024, grifos nossos), **“quando a gente discute a heteroidentificação, a instituição não está confortável”**, pois mexe-se no edital, no cronograma, em “quem pode se inscrever”, o que gera incômodo; afinal, seria mais simples permanecer na autodeclaração não questionada. Ao criar a banca, a instituição passa a dizer “nós vamos olhar pra isso”, o que traz resistências, medos, disputas jurídicas e a necessidade de formação de pessoas para a tarefa.

Ao mesmo tempo, o relato evidencia limites claros da branquitude no interior do núcleo. “Estava tudo bem” para alguns servidores atuarem no NEABI enquanto a pauta não implicava, concretamente, dividir espaços e privilégios com os sujeitos negros das ações afirmativas; a ruptura acontece quando a “Lei de Cotas” passa a organizar a distribuição de oportunidades e a ser defendida como eixo inegociável. O próprio NEABI-03 aponta que a comissão era majoritariamente composta por pessoas brancas, o que remete ao terreno da branquitude descrito por Bento (2022), quando sujeitos brancos que podem aderir ou se afastar da pauta conforme a conveniência, sem terem sua pertença institucional colocada em xeque. Em contraste, NEABI-07 lembra que “[...] **eu sempre serei negro nos espaços por onde eu passar, né? A minha intelectualidade às vezes é até questionada. Pode até ser questionada, mas a racialidade não, ela sempre vai estar naquele lugar de suspeito**” (NEABI-07, 2024, grifos nossos).

Articulados, esses elementos mostram que a pressão do MPF e a criação das bancas não produzem apenas um ajuste procedimental. Elas catalisam um rearranjo político em que intelectuais negros e negras, ocupando posições de gestão e de NEABI, disputam o sentido da própria política de cotas, enquanto a branquitude institucional busca, ora aderir, ora recuar, diante de uma política que passa a intervir diretamente na distribuição de lugares, visibilidade e poder dentro do IFNMG.

Em vários momentos do processo de implementação observam-se tensionamentos oriundos da atuação da branquitude. Parte dos entrevistados descreve sujeitos que se limitam a **“cumprir o que está na lei”**, sem buscar conhecer a agenda antirracista nem se interpelar enquanto brancos em um contexto de profundas desigualdades raciais, o que os mantém afastados das discussões de justiça que orientam a política. A fala de Gestor-01 (2024, grifos

nossos) ilustra essa posição ao relatar que seu contato com o NEABI se restringiu à reformulação do regulamento de ações afirmativas, atualizando-o à nova redação da “Lei de Cotas” (Lei nº 14.726/2023) e conduzindo o texto pelos órgãos colegiados, mas sem proximidade com o núcleo ou participação em suas ações. O gestor afirma acompanhar o NEABI **“mais pelas redes sociais”** e por comentários de colegas, reconhecendo que há ações sobre questões étnico-raciais, mas sem se envolver diretamente com elas, o que revela uma adesão formal à política e, ao mesmo tempo, uma distância prática em relação à sua dimensão antirracista.

Essas dinâmicas mantêm negros e negras em lugares de contenção de conflitos, e não de formulação estratégica. Trata-se de mecanismos sutis, mas eficazes. Não se limitam a revelar a distância entre texto e prática; explicitam formas pelas quais a instituição aceita a política de cotas e os NEABIs, desde que eles não desestabilizem o conforto da branquitude, convertendo a implementação da lei em disputa direta com a própria estrutura racializada do IFNMG.

Como percebe NEABI-04 (2024, grifos nossos), “[...] **tem pouco letramento racial tanto nos colegas servidores quanto nos alunos** e a gente **precisa mudar isso urgentemente, urgentemente**”, o que também é pontuado por outros entrevistados. Não se trata de uma crítica indiscriminada à pessoa branca – até porque muitos se somam à causa, inclusive assumindo NEABIs –, mas de um convite à autoavaliação do fazer institucional desses sujeitos em uma instituição cuja missão fundante é social.

Cabe frisar que a questão racial está posta como missão e balizada em documentos institucionais, como disse NEABI-02 (2024), a PAA “Lei de Cotas” está muito bem documentada no IFNMG; contudo, os discursos dos entrevistados apontam que o letramento racial da comunidade escolar está em nível elementar ou inexistente. Isso pode prejudicar diretamente o enraizamento dessa e de outras políticas de ações afirmativas, pois, se temos um perfil gestor majoritariamente composto por homens brancos, sem vínculo com o NEABI, como garantir que a legislação seja cumprida para além do formalismo?

A gravidade desse déficit formativo se acentua diante do novo cenário normativo nacional com a promulgação da Portaria MEC nº 470/2024, que institui a PNEERQ, somada ao Decreto nº 12.603/2025 da nova Política Nacional de EPT, que desloca a pauta racial do campo das “recomendações” para o centro da política de Estado, tornando o letramento racial não mais uma opção militante, mas uma exigência legal para a própria excelência da oferta educacional. No entanto, até o término desta escrita (dezembro de 2025), não se vislumbra no IFNMG qualquer projeto institucional robusto, que dê conta dessa nova exigência estrutural.

É notório que a sequência que vai das notificações do MPF à instituição da comissão pela Portaria n.º 239/2020, passando pela constituição das bancas via Portaria n.º 236/2021 e pela oferta de formação específica, exemplifica como a implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG caminha para um enraizamento da política. No entanto, é preciso um olhar vigilante nos contextos macro e micro, frente a ataques contínuos à política de cotas, especificamente com recorte racial. Assim como também é necessário um olhar de cuidado para os que estão engajados na pauta étnico-racial e comprometidos com a justiça racial, pois os entrevistados apontaram situações preocupantes quanto à pessoalização do trabalho e ao esgotamento do intelectual orgânico que atua para a implantação e implementação das PAAs nos *Campi* investigados, como abordaremos a seguir.

4.2.2.1 Quem faz a luta: perfil, silêncio e esgotamento

Quem são esses corpos que habitam a norma e fazem as políticas públicas de ação afirmativa, especialmente a “Lei de Cotas”, acontecer? Conforme evidenciado pelas narrativas das entrevistas semiestruturadas, os integrantes dos núcleos carregam consigo histórias, vivências e posicionamentos distintos sobre a pauta racial. A análise que segue está embasada no questionário aplicado entre os dias 8 de outubro e 14 de dezembro de 2024 e nas entrevistas semiestruturadas, permitindo visualizar um pouco do contexto para responder ao questionamento proposto.

A aplicação do questionário *online* esteve prevista para alcançar 88 participantes, conforme levantamento realizado a partir das portarias de composição dos núcleos. Contudo, foram obtidas 28 respostas, de neabianos dos *Campi* Araçuaí (4 respondentes), Arinos (4 respondentes), Januária (10 respondentes) e Salinas (10 respondentes) do IFNMG, o que representa uma taxa de adesão de 31,81%. Essa aparente limitação quantitativa poderia, à primeira vista, ser interpretada como fragilidade metodológica. No entanto, a partir do referencial teórico adotado nesta tese e, sobretudo, das narrativas coletadas nas entrevistas, a baixa taxa de resposta revela-se como dado empírico substantivo, não como falha.

A não-resposta materializa, de forma concreta, o esgotamento físico e emocional dos integrantes dos NEABIs, a sobrecarga de trabalho acumulada sobre corpos, em sua maioria, negros que sustentam a política antirracista de forma voluntária e precarizada, e a rotatividade de servidores que desestabiliza a continuidade das ações que não estão institucionalizadas, como denunciam as entrevistas.

Conforme pontuado por NEABI-06 (2024, grifos nossos), os integrantes **“estavam muito esgotados e já estavam pedindo para se desligar”**, enquanto NEABI-05 (2024, grifos nossos) destacou que parte dos servidores estava ali apenas **“para cumprir carga horária do PIT”**, sem engajamento político efetivo. Assim, o silêncio dos 60 que não responderam não é ausência de dados, mas a presença eloquente do racismo institucional operando a partir de seus múltiplos vieses.

De modo semelhante, ao narrar que o IFNMG passou dez anos com a “Lei de Cotas” sem fiscalização efetiva e que, quando as bancas de heteroidentificação foram criadas, isso **“incomodou muito mais”** do que a própria reserva de vagas, enfrentando comentários de que **estudantes negros “tomaram todas as vagas”** (Gestor-03, 2024, grifos nossos), a gestora que está à frente do processo corporifica o “massacre da identidade” analisado por Souza (1983), sendo levada a sentir-se pessoalmente responsável por sustentar, justificar e defender uma política que enfrenta resistências estruturais.

Gostaria de acompanhar de fato todas as questões que envolvem o racismo para que nenhum dos meus alunos, passem por determinadas questões que envolvem as relações étnico-raciais e não apenas os alunos, mas todo e qualquer servidor que nenhum tipo de ato racista, continue perpetuando na nossa instituição, porque se a nossa instituição tem ainda o lema que diz respeito à valorização da diversidade, à pluralidade nós precisamos fazer e pensar em novas ações que fortaleçam essa diversidade. [...] eu enxergo o NEABI como uma Instância que ela é para a diversidade e contra o racismo; e assim eu não sou suave, tá? Eu sou uma mulher de Oxum. Ah, mas a minha Oxum ela é absolutamente forte, absolutamente guerreira (NEABI-04, 2024, grifos nossos).

As falas acima descritas vão de encontro do que pontua NEABI-03 (2024, grifos nossos): **“o núcleo não pode ser personificado, né? Porque a pessoa quando não tiver mais, né? (...) então ele tem que ser institucionalizado, né?”**, e juntas materializam um intelectual orgânico do NEABI interpelado a se exceder, a nunca falhar e a carregar, quase sozinho, o peso de uma transformação histórica, de modo que qualquer limite, adoecimento ou recuo é vivido como culpa e insuficiência, e não como efeito de estruturas racistas que o sobrecarregam.

Este é um ponto de fragilidade no processo de implementação tanto do NEABI quanto da “Lei de Cotas”: o custo pessoal e institucional dos intelectuais orgânicos, qualificados e engajados, que são e fazem a engrenagem girar. Fanon (2008), Hall (1997, 2003, 2006), Gomes, N. L. (2017a; 2020) e Souza (1983) ajudam a compreender que o esgotamento do sujeito neabiano é atravessado por um sentimento de culpa, desmerecimento e trabalho nunca cumprido, produzido pela exigência permanente de provar valor em um mundo organizado pela branquitude. Em alguns depoimentos, torna-se perceptível um sentimento de culpa e de trabalho

nunca cumprido que atravessa a atuação, como quando um docente relata que, sendo o único professor da área, chegou a lecionar “24 aulas”, acumulando as atribuições do NEABI e as bancas de heteroidentificação, chegando a trabalhar cerca de 60 horas semanais, até reconhecer: **“minha saúde também, ela não dá conta”** (NEABI-01, 2024, grifos nossos).

Esse lugar de quem precisa fazer sempre mais para ser minimamente reconhecido reaparece na fala de outra integrante, ao afirmar que o núcleo é **“carregado pelas pessoas militantes que acreditam ali na coisa que já estão machucados, que já estão mentalmente esgotadas”**, e que, a cada chegada de um professor negro, a expectativa era imediata: **“toda vez que chegava um professor negro. Opa, vamos repassar o NEABI”** (NEABI-06, 2024, grifos nossos), expressando o que Hall (1997, 2003, 2006) discute como política da respeitabilidade e hiper-responsabilização do sujeito negro diante do olhar branco.

Na presidência do núcleo, esse sentimento assume a forma de um **“desgaste muito grande”** e **“doloroso”**, como relata outra entrevistada, que permaneceu no cargo “por acreditar no projeto político de diminuição das desigualdades raciais”, até que chegasse outra professora negra para assumir (NEABI-05, 2024, grifos nossos). Essa situação encarna o que Gomes, N. L. (2012) descreve como a dupla tarefa de sobreviver e transformar a instituição, frequentemente vivida como dívida permanente com a luta coletiva. Essa constatação dialoga com Fanon (2008) sobre o esgotamento psíquico do sujeito racializado em ambientes hostis e com Bento (2022) sobre o pacto da branquitude, que delega aos corpos negros a responsabilidade solitária de combater estruturas seculares.

Para melhor compreender o perfil, a preparação e a atuação dos intelectuais orgânicos que compõem os NEABIs dos *Campi* Araçuaí, Arinos, Salinas e Januária do IFNMG, trataremos uma análise estruturada nos seguintes blocos discursivos: Bloco A - Perfil e representatividade; Bloco B - O domínio da Lei e a formação; e Bloco C - A atuação do NEABI na prática da Lei de Cotas.

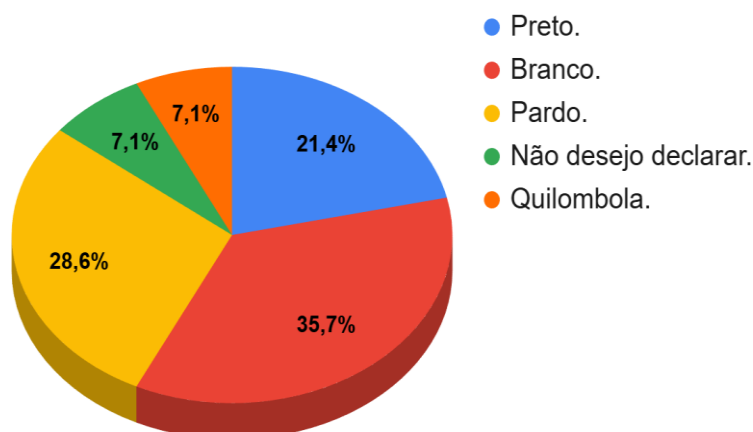
A) Perfil e representatividade

A análise demográfica dos respondentes revela uma faceta que fundamenta os NEABIs: os núcleos possuem gênero e cor. Não se trata apenas de uma estatística de composição, mas da materialização do que Carneiro (2011) denuncia como a solidão política da mulher negra nas instituições. Ao observarmos a distribuição de gênero e raça dos integrantes dos núcleos, torna-se evidente que o trabalho recai desproporcionalmente sobre um grupo específico de servidores, conforme pode ser observado na Tabela 10 e na Figura 7:

Tabela 10 - Faixa etária e gênero*

Faixa Etária	Gênero		Total geral
	Feminino	Masculino	
Menos de 24 anos.	7,1%	0%	7,1%
De 24 a 35 anos.	17,9%	0%	17,9%
Entre 36 e 45 anos.	14,3%	25,0%	39,3%
Entre 46 e 54 anos.	3,6%	10,7%	14,3%
Mais de 55 anos.	17,9%	3,6%	21,4%
Total geral	60,7%	39,3%	100,0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025) / * A opção “outros” para gênero não foi assinalada pelos respondentes.

Figura 7 - Autodeclaração étnico-racial*

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025) / * A opção de etnia indígena não foi assinalada pelos respondentes.

A predominância feminina e negra evidenciada acima não é coincidência, mas sintoma. Ela confirma que a institucionalização da pauta antirracista no IFNMG é sustentada, majoritariamente, pela força de trabalho de mulheres negras que, como destaca NEABI-04 (2024), assumem a gestão das políticas de ação afirmativa como uma “missão de vida”. Esse perfil demográfico explica, em parte, a natureza das resistências enfrentadas; a deslegitimação institucional narrada nas entrevistas opera na interseccionalidade entre racismo e sexismo, desqualificando não apenas a pauta, mas os sujeitos que a enunciam.

Ainda, outro cenário se apresenta quanto à atuação do núcleo a partir da fala do entrevistado NEABI-03 (2024), que pontua a branquitude:

Durante nossa conversa falei pra ela que **90% dos professores que compunham o NEABI eram professores brancos**. Então qual era a contribuição que a gente enquanto Professor branco pode dar ao nosso núcleo, qual é a representatividade que esse núcleo tem para instituição em si, né? Isso sempre me incomodou assim, né? E aí eu lembro que ela foi muito sensível, inclusive e falou que **se não tem essa representatividade o professor [...] vai trabalhar, então que bom que a gente tem professor de história, de geografia, de português, porque senão acaba que todo mundo fala assim que não se importa com aquilo ali e não se materializaria**, né? Como é que eu enquanto professor [...] posso achar que eu sou alheio essa discussão, né? Qual é o meu papel enquanto pertencente a essa branquitude e como é que eu me insiro nessa discussão? qual é o meu papel nessa discussão? E aí eu preciso fazer uma reflexão sobre o papel da branquitude nessa reflexão, dos estudos sobre branquitude.

O NEABI sempre foi aqui [...] um espaço assim de diálogo entre os professores, né? Eh e a gente às vezes não percebia tantos embates, tanta resistência com a comunidade escolar aqui como um todo e aí às vezes me pergunto assim: será se isso também não é porque ele era formado majoritariamente por professores brancos? Porque se ele fosse formado majoritariamente por colegas servidores negros como é que seria exatamente essa reação? Este é um ponto a se pensar também, **se o NEABI aqui fosse constituído por uma maioria de servidores professores negros**, né? Se teria tido a essa mesma recepção, né? (NEABI-03, 2024, grifos nossos).

Os questionamentos do entrevistado NEABI-03 (2024) encontram respaldo nas teorias de Cardoso (2020), que discute a branquitude como posição de poder que se apresenta como neutra e universal, o que ajuda a compreender por que um núcleo majoritariamente branco pode ser acolhido com relativa facilidade. Também convergem com Bento (2022), que, ao tratar do pacto narcísico da branquitude, mostra como as organizações podem reconhecer a pauta racial sem, contudo, romper com a concentração de poder nas mãos de sujeitos brancos. A descrição e os questionamentos desse entrevistado fazem sentido especialmente quando comparados aos discursos dos NEABIs de outros *Campi*, compostos em sua maioria por sujeitos negros ou com um negro ou negra ocupando o lugar de liderança do núcleo: **“Houve muita resistência, até hoje há muita resistência**, [relata que durante as reuniões em que trata das desigualdades raciais] **eles rejeitam, falam que não tem nada disso não... são bem reativos** (NEABI-05, 2024, grifos nossos).

Quanto à formação dos neabianos, é interessante vislumbrar (Tabela 11) um perfil intelectualizado, composto majoritariamente por docentes oriundos das áreas de Ciências Humanas e de Letras, Linguagens e Artes:

Tabela 11 - Formação do neabianos

Área de formação	Total geral	Última formação concluída.					
		Doutorado	Ens. médio	Especial.	Graduação	Mestrado	Pós-doutorado
Ciências agrárias	7,1%	-	7,1%	-	-	-	-

Ciências biológicas	3,6%	3,6%	-	-	-	-	-
Ciências exatas e da terra	3,6%	-	-	-	3,6%	-	-
Ciências humanas	57,1%	14,3%	-	7,1%	-	32,1%	3,6%
Ciências sociais aplicadas	7,1%	-	-	3,6%	-	3,6%	-
Letras, Ling. e artes	10,7%	-	-	-	-	10,7%	-
Multidisciplinar	7,1%	-	-	7,1%	-	-	-
Nenhuma das opções	3,6%	-	-	-	-	3,6%	-
Total geral	100,0%	17,9%	7,1%	17,9%	3,6%	50,0%	3,6%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Essa concentração de 67,8% dos neabianos nas áreas de Ciências Humanas e Letras/Linguagens (Tabela 11) expõe uma fragilidade dos NEABIs, uma vez que sua base de sustentação reside justamente nas disciplinas mais vulneráveis às recentes reformas curriculares. A “compressão” da carga horária de Sociologia, Filosofia e Artes, somada à retirada da obrigatoriedade do ensino de Espanhol (Lei nº 13.415/2017), fundamental para a construção de uma identidade latino-americana e fronteiriça, atinge em cheio o chão epistêmico onde o letramento racial é construído. Assim, o esvaziamento curricular dessas áreas na Rede Federal não é apenas um problema pedagógico, mas uma ameaça direta à capacidade operacional dos NEABIs, que veem seus quadros e seus espaços de sala de aula serem progressivamente desidratados em nome de uma formação técnica instrumental.

É constante vivenciarmos as tentativas contínuas de diminuição dessas disciplinas nos currículos dos cursos, inclusive dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, exigindo dos docentes que as ministram grande esforço para mantê-las, somando-se à tarefa de tensionar a estrutura e formular as políticas de equidade, enquanto outras áreas técnicas e exatas, hegemônicas na cultura institucional dos Institutos Federais, permanecem sub-representadas na composição dos núcleos. A transversalização da pauta racial para além dos componentes curriculares humanísticos e das linguagens é, em realidade, uma disputa no coração da formação técnica e tecnológica, onde a suposta neutralidade da ciência muitas vezes blinda o currículo contra debates sobre relações étnico-raciais.

Ainda, a Tabela 11 revela um perfil dos integrantes dos NEABIs que desafia o senso comum de que a pauta racial ocuparia um lugar periférico ou de menor qualificação acadêmica; ao contrário, observa-se um quadro de alta densidade intelectual, no qual a maioria expressiva dos respondentes possui pós-graduação *stricto sensu*. Esse dado dialoga com o que Bárbara Carine (2025) define como uma intelectualidade que, embora tensionada por não performar os

padrões estéticos e comportamentais eurocêntricos da academia tradicional, produz conhecimento de alto rigor e legitimidade. Para a autora, corpos negros que ocupam a universidade não estão ali apenas por militância, mas exercem um direito epistêmico ancestral de construção de saber. Assim, a qualificação dos neabianos confirma que o núcleo não é um apêndice ideológico, mas um espaço de ativismo fundamentado em sólida competência técnica e acadêmica.

No que tange à autodeclaração étnico-racial, o questionário aponta uma maioria de integrantes autodeclarados pretos e pardos, ratificando o NEABI como um espaço de representatividade e lugar de fala; contudo, a presença de integrantes brancos engajados já sinaliza para um caminhar rumo à compreensão da luta antirracista como um dever coletivo. O perfil etário, majoritariamente situado entre 36 e 55 anos, sugere um corpo de servidores e colaboradores com maturidade profissional, o que teoricamente favoreceria a estabilidade das políticas. Essa configuração, somada ao fato de metade dos integrantes ter entre 2 e 5 anos de participação e 28,6% entre 5 e 10 anos (Tabela 12), sugere um espaço marcado pela continuidade de uma militância histórica e intelectualmente engajada, mas também por renovação recente, com discentes quilombolas, o que pode fortalecer a vitalidade política dos núcleos.

Tabela 12 - Representatividade e tempo de participação no NEABI*

Representatividade no NEABI	Tempo de participação no NEABI/IFNMG			
	Até 2 anos	De 2 a 5 anos	De 5 a 10 anos	Total geral
Comunidade externa.	-	3,6%	10,7%	14,3%
Discente.	-	10,7%	-	10,7%
Docente.	10,7%	25,0%	10,7%	46,4%
Egresso.	3,6%	3,6%	-	7,1%
Técnico-administrativo.	7,1%	7,1%	7,1%	21,4%
Total geral	21,4%	50,0%	28,6%	100,0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

* Foi permitido ao respondente contar o tempo de participação no NEABI de outros *Campi* do IFNMG.

Essa arquitetura composicional revela que a estabilidade política dos NEABIs se sustenta fundamentalmente na permanência de servidores efetivos, docentes e técnico-administrativos, que atuam como guardiões da memória institucional antirracista e compensam a rotatividade no núcleo. A baixa participação estudantil de apenas 10,7% acende um alerta

sobre a urgência de estratégias que garantam a renovação geracional da militância e a apropriação do núcleo pelos próprios sujeitos da “Lei de Cotas”. Em contrapartida, a presença da comunidade externa, especialmente em *Campi* com forte inserção regional, sinaliza que o NEABI opera como uma zona de porosidade, onde os saberes territoriais invadem a estrutura burocrática e tensionam a rigidez da norma acadêmica, impedindo que a instituição se feche em si mesma.

No entanto, esses deslocamentos trazem os movimentos sociais e o próprio sentido de territorialização para o seio do IFNMG, como foi possível observar nas portarias de alguns núcleos, principalmente no *Campus Araçuaí*, onde o número de membros dessa categoria ultrapassa o de servidores do *Campus*. Nessa perspectiva, a análise da implementação da “Lei de Cotas” e da consolidação dos NEABIs não estaria completa sem o reconhecimento de que a política não aterra em um vácuo institucional. Conforme a abordagem do ciclo de políticas de Ball; Mainardes (2011), o “contexto da prática” é decisivo e, no caso do IFNMG, cada *Campus* representa um contexto singular, moldado por sua história, seu território e pelas disputas de poder locais. Se, na Fase 1, observamos a norma chegando de forma vertical, a análise das entrevistas revela que, na prática, cada território apresenta contornos distintos à mesma legislação.

Cada *Campus* analisado apresenta grandes diferenciações que vão desde questões territoriais, culturais, sociais e econômicas até situações do cotidiano institucional que interferem direta ou indiretamente na atuação do NEABI. Como bem descreve NEABI-06 (2024, grifos nossos): **“Cada *Campus* produz resultados diferentes, porque são sujeitos diferentes, porque tá em contextos diferentes, né? [...] É difícil generalizar, entendeu?”**.

O *Campus Araçuaí*, localizado no coração do Vale do Jequitinhonha, exemplifica a implementação da política como extensão direta das lutas sociais do território, diferindo da lógica puramente burocrática. No entanto, uma ameaça apontada pelos entrevistados às implementações da reserva de vagas está justamente na permanência, que esbarra nos limites físicos impostos ao estudante do Vale, cujo IDH, já mostrado, é um dos menores da região, com alunos que saem às 4 da manhã para chegar ao *Campus* às 7 horas e não almoçam num refeitório, não conseguem descansar ou também vivem a realidade de cuidar de si mesmos e dos irmãos, mostrando que, em Araçuaí, a política de cotas é uma política de sobrevivência e território; o acesso é garantido pela lei, mas a permanência e o êxito são uma batalha diária contra as condições extremas de pobreza.

Já o *Campus* Arinos, situado na região Noroeste de Minas, insere-se em um território marcado pela forte expansão da fronteira agrícola e pela hegemonia cultural do agronegócio. Diferente da escassez do Vale do Jequitinhonha, aqui o desafio do NEABI é disputar sentidos em um ambiente onde a ideologia do desenvolvimento rural e o poder econômico das grandes propriedades muitas vezes invisibilizam as tensões fundiárias e raciais. O contexto leva o núcleo a atuar nas fissuras desse discurso, tentando legitimar a discussão sobre territórios tradicionais e diversidade em um espaço que tende a naturalizar as hierarquias sociais em nome da produtividade técnica.

Em contraste, o *Campus* Salinas, marcado por sua trajetória histórica como escola agrotécnica tradicional, com uma robusta estrutura física e de pessoal, apresenta desafios específicos à implementação da política. As narrativas dos entrevistados indicam um cenário em que a cultura institucional ainda impõe barreiras significativas à pauta antirracista, como a resistência no corpo docente em incorporar a EREER nos componentes curriculares, revelando tensões e a necessidade de letramento racial por parte do NEABI. Assim, a efetividade da política em Salinas não se mede apenas pela expansão de índices (como apontado anteriormente, apenas 19,3% do percentual de vagas está destinado às cotas; em comparativo com os outros *campi* possui o maior índice de estudantes brancos e menor índice de estudantes pretos), mas pela capacidade do núcleo de se estabelecer como um espaço de referência e diálogo, sustentando a pauta da diversidade mesmo diante das adversidades.

O *Campus* Januária, por sua vez, sendo também uma das unidades mais antigas, mostra que sua implementação é marcada pelo diálogo com um território de forte presença quilombola e indígena. Sendo destacada pelos entrevistados a presença de uma identidade politizada de estudantes dessas comunidades, que têm trazido deslocamentos profundos para outros estudantes e para a instituição. O desafio do NEABI em Januária não é tanto “criar” a pauta racial, mas fazer com que a instituição, historicamente vista como inacessível pela população local, se reconheça no espelho do seu entorno; assim, atuam como mediadores, traduzindo a consciência política que vem de fora em ações pedagógicas para dentro dos muros da escola.

Assim, a implementação da política de cotas no IFNMG não é um processo monolítico, mas sim um processo marcado profundamente pelas diferenças territoriais, exigindo dos NEABIs estratégias que reconheçam cada contexto. Nesse sentido, entre 2024 e 2025, observa-se que, enquanto o *Campus* Januária apresentava um NEABI ativo integrado por membros experientes e também por novos integrantes, contando com uma função gratificada para a coordenação, o *Campus* Salinas vivia também a efervescência de novos integrantes que,

somadas às vivências dos veteranos, levou à conquista de sala própria para o núcleo. Em contrapartida, os *Campi* Arinos e Araçuaí viveram, especialmente em 2024, um período de desequilíbrio e esvaziamento, trazido pelos próprios entrevistados. O *Campus* Araçuaí teve um esvaziamento do núcleo com a saída de integrantes que abraçaram o projeto *Campus* Quilombo, mas manteve suas atividades ainda que de forma “capenga”, como relata um dos entrevistados, passando por reestruturações em 2025 que apontam um “reavivamento” da atuação; situação muito próxima foi vivenciada pelo NEABI do *Campus* Arinos.

Em agosto de 2025, durante a coleta de dados *in loco* no *Campus* Arinos, ao indagar estudantes cotistas sobre o NEABI, constatou-se um desconhecimento generalizado, pois grande parte dos respondentes afirmou não saber do que se tratava. Mas um estudante me disse que o NEABI estava parado, embora estivessem retornando às atividades naquela semana com palestras e cinema comentado conduzido pela nova coordenação. A partir das entrevistas e da observação do contexto, foi possível diagnosticar que o núcleo estava atuando em frentes como as bancas de heteroidentificação e a semana da consciência negra, agindo por demandas mediante a realidade de esvaziamento do núcleo pós-remoções e de um coordenador sobrecarregado com um número de aulas exorbitante, que o impediam de realizar atividades mais próximas aos estudantes.

Essas assimetrias territoriais e operacionais, que ora impulsionam, ora paralisam os núcleos, revelam que a institucionalização da política depende não apenas de vontade militante, mas também de condições materiais e formativas concretas. Se o contexto local define o ritmo da atuação, é o domínio técnico e político da norma que instrumentaliza os sujeitos para a disputa. Nesse sentido, torna-se necessário compreender não apenas onde a luta acontece, mas qual é o repertório de saberes que os agentes mobilizam para sustentar a implementação da “Lei de Cotas” em meio a tantas adversidades.

B) O domínio da Lei de Cotas e das regulamentações internas

Ao investigarmos como os sujeitos neabianos se apropriaram do conhecimento sobre a Lei nº 12.711/2012, os resultados do questionário, conforme Tabela 14, expõem uma lacuna na formação institucional. Uma parcela significativa dos respondentes indicou que já conhecia a legislação antes de qualquer formação oferecida pelo NEABI ou pelo IFNMG, ou que tomou conhecimento por meio de “reportagens e redes sociais”. É importante salientar que foi ofertada, no momento da implantação das Bancas de Heteroidentificação, uma formação para os integrantes, como já apontado pelos entrevistados. Isso denota que, apesar da formação pontual

para as bancas, o letramento racial no IFNMG ainda depende, em grande medida, da trajetória pessoal e do interesse autônomo dos servidores, em vez de ser fruto de uma política sistemática de capacitação continuada promovida pela gestão central.

Tabela 13 - Conhecimento sobre a Lei de Cotas*

Conhecimento sobre a Lei Nº 12.711/2012	% de respondentes
Conheci esta legislação em formação oferecida pela gestão do meu <i>Campus</i> de atuação no IFNMG.	3,6%
Conheci esta legislação em formação oferecida pelo NEABI/IFNMG.	14,3%
Conheci esta legislação em formação realizada em instituições externas ao IFNMG.	3,6%
Já conhecia esta legislação antes da formação oferecida pelo NEABI/IFNMG.	46,4%
Conheci a Lei de Cotas por meio de reportagens (televisivas, redes sociais, etc.).	35,7%
Desconheço esta legislação.	3,6%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

* Foi permitido ao respondente marcar várias alternativas

Tabela 14 - Conhecimento sobre a reserva de vagas nos processos seletivos

Conhecimento sobre a política de reserva de vagas realizada pelo IFNMG nos processos seletivos	% de respondentes
1 - Desconheço	00,0%
2 - Conheço pouco	10,7%
3 - Conheço moderadamente	39,3%
4 - Conheço muito	28,6%
5 - Conheço completamente	21,4%
Total geral	100,0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Também, quanto ao conhecimento da reserva de vagas nos processos seletivos (Tabela 15), se somarmos as categorias positivas (“Conheço moderadamente”, “muito” e “completamente”), 89,3% dos integrantes do NEABI afirmam ter algum nível de conhecimento sobre como a reserva de vagas opera nos processos seletivos do IFNMG. Apenas 10,7% admitem conhecer “pouco”, e nenhum respondente declarou desconhecimento total.

Apesar dessa origem difusa do conhecimento, o reconhecimento da importância da política é unânime entre os respondentes, pois a quase totalidade dos participantes classificou a “Lei de Cotas” como “extremamente importante” para as relações étnico-raciais no IFNMG. Quando questionados sobre o domínio técnico dos documentos institucionais específicos —

como a Resolução CONSUP N° 148/2021 – que institui a Comissão de Heteroidentificação para procedimento complementar à autodeclaração étnico-racial (50%), o Regulamento do NEABI do IFNMG (85,7%) e o Regulamento das ações afirmativas para ingresso no IFNMG (60,7%) —, o nível de conhecimento oscila, mostrando um bom domínio dos documentos e das normatizações institucionais que abrangem a pauta NEABI, das ações afirmativas e da “Lei de Cotas” no IFNMG.

Enquanto o conhecimento sobre o conceito geral de cotas é alto, o domínio técnico dos meandros do processo seletivo (editais, fluxo de matrículas e burocracia documental) parece não ser homogêneo. O fato de 39,3% situarem seu conhecimento apenas como “moderado” sugere que quase metade do grupo ainda não se sente plenamente segura sobre o funcionamento prático da política. Essa lacuna também foi perceptível nas entrevistas de alguns gestores que lidam diretamente com o processo seletivo, demonstrando a falta de letramento racial e de conhecimento do contexto que alicerça a legislação, ensejando uma dinâmica institucional que una a atuação do NEABI central e dos NEABIs dos *Campi* diretamente com a coordenação e/ou organização dos processos seletivos institucionais, de forma efetiva, para além das bancas de heteroidentificação.

Essa essencial conexão entre os setores institucionais que lidam com a política de cotas recai novamente sobre o que já discutimos anteriormente, acerca das dificuldades de ingresso dos estudantes cotistas, como bem compreendido por Magalhães (2024), ao afirmar que nem sempre os cotistas conseguem entrar na instituição devido a muitas dificuldades no processo de ingresso, o que vai ao encontro do que relata NEABI-04 (2024) sobre “falha no sistema” e “desinformação”.

A preocupação com o que acontece após o ingresso também é recorrente nos discursos dos entrevistados. NEABI-04 (2024, grifos nossos), ao analisar a gestão dos dados institucionais, aponta uma falha estrutural que invisibiliza o cotista de alto desempenho, dificultando o monitoramento da política: **“Quando o menino sai da ampla ou da cota e ele tem nota suficiente para ir para a ampla, ele some do sistema... então a gente tem que reavivar esse menino”**. Ela complementa, questionando a viabilidade de qualquer ação de permanência sem dados concretos: **“Se não existe a certeza desse quantitativo, como será que é possível realizar um acompanhamento no futuro...?”**.

Diante desse cenário, onde o sistema de seleção apresenta fissuras e os dados institucionais falham em mapear a trajetória real do estudante negro, a atuação dos NEABIs deixa de ser apenas consultiva para se tornar uma intervenção direta de garantia de direitos. Se

a burocracia estatal não enxerga ou perde o cotista nos labirintos do sistema, cabe aos núcleos, na prática cotidiana, criar os mecanismos de vigilância e acolhimento que a norma, por si só, não tem conseguido assegurar. É nessa trincheira entre a letra da lei e a realidade do ingresso que se desenha o verdadeiro escopo de atuação dos neabianos, conforme veremos a seguir.

C) A atuação do NEABI e a prática da Lei de Cotas

A centralidade do NEABI no processo de ingresso, notadamente as bancas de heteroidentificação, foi reforçada pela disponibilização de qualificação técnica e política de seus membros no início da implantação das bancas, mostrando que o “contexto da prática” não é apenas uma repetição mecânica de normas, mas busca uma reinterpretação crítica e justa da política pública. Assim, considera-se que os agentes envolvidos devem possuir letramento racial e domínio dos procedimentos legais que regem as ações afirmativas, como enunciado nas resoluções que instituem as Comissões de Heteroidentificação para procedimento complementar à autodeclaração étnico-racial no IFNMG. Nesse sentido, a formação específica para atuar nas comissões de heteroidentificação surge não apenas como uma exigência burocrática, mas como uma estratégia de validação e de segurança jurídica do próprio processo seletivo.

A Tabela 15 evidencia a capilaridade dessa formação entre os integrantes do núcleo, demonstrando o esforço institucional em preparar seus quadros para a complexa tarefa de verificação da autodeclaração.

Tabela 15 - Formação ofertada

Formação para participação na banca de heteroidentificação proporcionada pelo IFNMG	% de respondentes
Não sei do que se trata.	10,7%
Não.	14,3%
Sim.	75,0%
Total geral	100,0%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Os dados revelam que 75% dos respondentes confirmam o recebimento de formação específica ofertada pelo IFNMG para atuar nas bancas de heteroidentificação. Esse índice elevado sugere que a instituição, por meio da articulação com o NEABI, compreende a heteroidentificação como um procedimento técnico-pedagógico que exige preparo, afastando-

se do senso comum que, longe da intelectualidade atuante na pauta, historicamente permeou e ainda permeia as discussões raciais no Brasil. Ao capacitar a grande maioria de seus membros, o núcleo fortalece sua legitimidade interna e externa, garantindo que os avaliadores possuam o estofo teórico necessário para dirimir dúvidas e evitar fraudes no acesso às cotas raciais. Essa qualificação é fundamental para o enfrentamento das fraudes no acesso às cotas raciais, alinhando-se ao que aponta NEABI-02 (2024), para quem a fiscalização rigorosa por meio das bancas é indispensável para impedir que a autodeclaração seja utilizada indevidamente por candidatos que não pertencem ao grupo beneficiário, assegurando, assim, a eficácia social da política pública.

Por outro lado, a somatória dos que responderam “Não” (14,3%) e “Não sei do que se trata” (10,7%) aponta para uma margem de 25% dos membros que ainda não foram alcançados por essas ações formativas. Embora minoritário, esse grupo merece atenção, pois a ausência de formação pode indicar tanto a entrada recente de novos membros que ainda não passaram pelos ciclos de capacitação - como explicita NEABI-04 (2024) — quanto possíveis falhas na comunicação interna sobre a obrigatoriedade e a disponibilidade desses cursos. Sob a ótica de Ball (2011), essas lacunas podem gerar “ruídos” na implementação da política, uma vez que a uniformidade de critérios na heteroidentificação depende diretamente de um alinhamento conceitual compartilhado por todos os agentes envolvidos. Nesse sentido, NEABI-06 (2024) e NEABI-07 (2024) evidenciam a necessidade de formação contínua e de maior unicidade entre os NEABIs dos *Campi* do IFNMG: “Eu sempre digo a necessidade de nós termos **um NEABI Central integrador** [...] porque nas dificuldades que passam alguns Campus a gente precisa se fortalecer **um dando a força para o outro** e também e oxigenando os núcleos” (NEABI-07, 2024, grifos nossos).

A percepção de eficácia do NEABI entre seus próprios membros é notavelmente alta, com foco predominante na etapa de ingresso. A maioria dos respondentes avalia que o núcleo “colaborou muito” ou “totalmente” para a implementação da Lei Nº 12.711/2012, uma visão sustentada pela participação ativa do grupo nos procedimentos de heteroidentificação. Esse dado confirma que, no “contexto da prática” definido por Ball e Mainardes (2011), o NEABI se consolidou como o guardião da política de acesso. Esse protagonismo é corroborado pelo fato de que 50% dos respondentes já participaram como integrantes das bancas, assegurando que a reserva de vagas ultrapasse a formalidade burocrática para se tornar um processo fiscalizado e socialmente referenciado.

Nesse ponto, convém trazer o relato dos entrevistados sobre o desafio de realizar as bancas de heteroidentificação em cidades do interior, onde a teia social é densa e a impessoalidade burocrática se choca com as relações de vizinhança. NEABI-07 (2024, grifos nossos) relata com precisão esse desconforto:

Há uma resistência muito grande de alguns colegas de fazerem esses cursos, né, justamente tipo pelo comprometimento e a exposição, principalmente por sermos uma cidade pequena e praticamente as pessoas que estão nessa banca são as pessoas desde 2020. [...] Alguns colegas até falam que não querem participar mais porque a sociedade já sabe, **a comunidade já sabe quem serão os membros** e é comum em alguns lugares, né, e alguns momentos a gente ser não coagido, né, **mas a gente acaba sendo impelido ou tem umas abordagens, como se a gente pudesse facilitar.**

Contudo, para além do desgaste e do constrangimento, os entrevistados reconhecem que as bancas cumprem um papel educativo insubstituível, funcionando como uma “sala de aula” sobre relações raciais. NEABI-01 (2024, grifos nossos) destaca que o processo possui “uma **parte pedagógica** que a gente está desconsiderando”, pois “você tá **educando as pessoas que fazem parte desse processo**”.

Ela é **todo um processo**, né? Você precisa colocar lá no edital antes, como que vai ser. E no calendário você tem que preparar um cronograma também. Você tem que portariar uma a uma, essas bancas, ela precisa de ter uma formação mínima, então **não dá para sair catando**, né? [...] então assim, **foi um processo bem interessante também para nós de formação para gente aqui.**

Como bem delineia Gomes, N. L. (2021), as bancas de heteroidentificação inicialmente consideradas por alguns como tribunais raciais, tornaram-se espaço de aprendizado sobre a violência racista, as dificuldades nas trajetórias de estudantes negros e o papel da instituição de ensino no combate ao racismo. De modo que, como pontua Ball (2011), trata-se de um processo cíclico que se retroalimenta, no qual tanto as pessoas que “fazem” a política quanto as que são “confrontadas” por ela são deslocados.

Na mesma linha, NEABI-03 (2024, grifos nossos) relata que as bancas foram um “**choque de realidade**” que forçou a instituição a sair da abstração jurídica para debater concretamente “o que é ser negro no Brasil”:

As bancas de heteroidentificação eu compreendo assim... é um marco para a gente aqui no NEABI porque ela tem ajudado muito não só os servidores que atuam nela, mas também o núcleo como um todo a **trabalhar essa questão do letramento racial**, a trabalhar sobretudo com os alunos essa questão. [...] **Eu acho que a política pública ela é uma antes das bancas e outra depois que as bancas foram instituídas.**

Para Felipe e Lima (2022), a política de cotas raciais é uma importante estratégia de questionamento da colonialidade, atingindo seu objetivo ao garantir a presença negra nas instituições de ensino. A maioria dos entrevistados enfatizou que a “Lei de Cotas” mudou a cara do IFNMG e que, hoje, a presença negra no IFNMG é uma realidade. Assim, a banca de heteroidentificação se revela uma tecnologia ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que gera tensão e desgaste para os agentes que a operam (especialmente no interior), ela atua como o principal dispositivo de letramento racial da instituição, educando a comunidade acadêmica não por meio de palestras, mas pela prática do limite e da verificação, ensinando que a identidade racial é política e não apenas um traço fenotípico sujeito a conveniências.

No cenário geral dos processos de implantação e implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG, foi possível perceber que, na fase 1, ocorreram deslocamentos importantes quanto à abertura institucional à reserva de vagas e, paulatinamente, às questões raciais; contudo, foi na fase 2 (iniciada com a atuação do MPF) que os tensionamentos e limites surgiram com mais ênfase no IFNMG, quando, com a pandemia de COVID-19 (2020/2021), foi necessário discutir a questão racial a partir dos processos seletivos e das bancas de heteroidentificação.

Sobre este período, Gestor-03 (2024) descreve dois pontos de tensionamentos no IFNMG. No primeiro, durante a pandemia, a adoção da nota do histórico escolar como critério de seleção gerou tensão institucional, pois alunos da rede pública receberam nota 100 de forma generalizada, ocupando as primeiras colocações e causando “indignação” entre dirigentes que alegavam que “eles tomaram todas as vagas”. Posteriormente, houve uma tentativa de alterar o regulamento para impedir que cotistas concorressem simultaneamente na ampla concorrência e nas cotas. Para barrar essa medida, foi necessária uma articulação entre os núcleos de diversidade (NEABI, NAPNE e NEPGES), que emitiram uma nota de repúdio, utilizando a força política para travar a mudança até que a atualização da “Lei de Cotas” garantisse esse direito.

Um outro ponto de tensão apontado por Gestor-03 (2024) foi a apresentação, no Colégio de Dirigentes, da proposta de criação de uma cota de 3% para pessoas negras não egressas de escola pública, argumentando que o instituto já possuía ações afirmativas similares, afora o que estava previsto na “Lei de Cotas”, para pessoas com deficiência e estudantes de Escolas Família Agrícola (EFA), nas mesmas condições. A proposta foi veementemente rejeitada sob a justificativa de que “a pessoa negra ela só sofre se for pobre”, revelando que a instituição reduz a questão racial a um marcador de classe, negando a existência do racismo para além da pobreza.

De certa forma, o relato do Gestor-01 (2024) involuntariamente confirma esse posicionamento quando, ao ser questionado sobre sua percepção acerca da reserva de vagas, conhecida como “Lei de Cotas”, durante toda a entrevista, abordou a lei com viés socioeconômico não citando em nenhum momento a questão racial.

É importante ter essa Lei de Cotas. A crítica que eu faço é em relação à renda *per capita*. Eu acho que ainda a pescada ainda é alta, né? [...] então, **se uma pessoa rica, estudou em escola pública, ela tem direito a Lei de Cotas**, então acho que isso aí é um limitador. Né?

Essa Lei de Cotas, hoje ela está contemplando o que a legislação determina até os 50% e **o instituto achou por bem também implementar outras ações afirmativas**, que são próprias da instituição. **Então hoje nós temos uma ação afirmativa que era que é para o PCD e este PCD, independente se ele é de escola pública ou escola particular, ele tem direito a concorrer a essas vagas.** E os egressos de escola de família agrícola. Então, **cada um desses grupos tem 5% e esses 5% são retirados da ampla concorrência.** E aí, caso esses candidatos, eles não consigam ser aprovados, no processo seletivo ou foi desclassificado por algum motivo aí ou não houve inscritos, aí esses 5% retorna para a outra metade da ampla concorrência. [...] Ela garante os 50% e +10%, só que esses 10% ele é retirado da ampla concorrência. **Então hoje é 40% para ampla, 10% para ação afirmativa e 50% para cumprimento da Lei de Cotas, que é a 12712** (Gestor-01, 2024, grifos nossos).

Em toda sua explicação técnica, o componente racial da lei é silenciado, subordinado aos mecanismos socioeconômicos e procedimentais, validando a percepção de que, no imaginário de parte da gestão, a política de cotas é sobre pobreza e não sobre raça. Esse posicionamento revela, ainda, o porquê de a maioria dos entrevistados, trazer com tamanha ênfase, a necessidade de uma luta cotidiana para fazer a política de cotas para negros acontecer, corroborando toda a discussão sobre a categoria “negro” e a dimensão racial tratada nesta tese.

Assim, os tensionamentos narrados por Gestor-03 e a leitura socioeconômica de Gestor-01 não são meros desvios de conduta individual, mas sintomas da disputa de sentidos que caracteriza a implementação da Lei de Cotas no IFNMG. Conforme o ciclo de políticas de Ball e Mainardes (2011), o “contexto da prática” não é um espaço de passividade onde a lei apenas “acontece”, mas uma arena de reinterpretação onde o racismo institucional reage às mudanças. A recusa em reconhecer a especificidade da opressão racial — reduzindo-a à pobreza — e a tentativa de burocratizar o acesso (como no caso da nota do histórico) são estratégias de contenção da política. Contudo, é justamente nessa fissura que o NEABI se agiganta, pois ao travar a mudança do regulamento e ao politizar o debate nas bancas, o núcleo atua como o guardião da dimensão racial da lei. Se, como aponta Gomes, N. L. (2017b), a implementação exige “enraizamento”, é na resistência cotidiana dos neabianos contra essas tentativas de

apagamento que a política de cotas deixa de ser apenas uma norma fria para se tornar, efetivamente, um projeto de reparação e reexistência dentro do instituto.

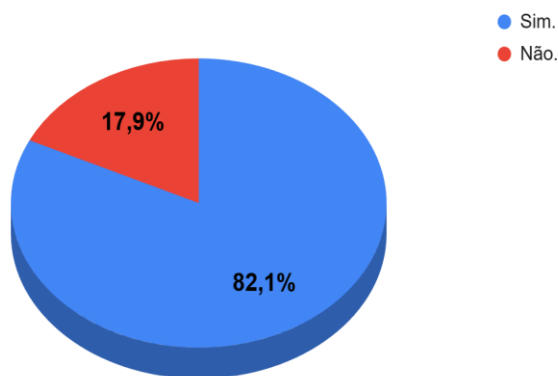
Nesse cenário, torna-se evidente a importância estratégica da ocupação dos espaços de gestão por pessoas negras com letramento racial. A presença de um corpo negro politizado nos lugares de decisão não é apenas simbólica, mas operacionalmente decisiva, pois é essa presença que permite identificar e barrar as “sutilezas” do racismo institucional que passariam despercebidas — ou seriam naturalizadas — por gestores brancos ou sem consciência racial. A “Lei de Cotas”, portanto, depende vitalmente desses sujeitos que, armados de competência técnica e compromisso ético-político, conseguem traduzir a letra da lei em barreira contra o retrocesso. Essa constatação reforça a urgência e a pertinência do Decreto nº 11.443/2023, que reserva 30% dos cargos de confiança para pessoas negras na administração federal. Ao garantir essa representatividade no topo da cadeia decisória, o Estado brasileiro reconhece que a implementação efetiva da equidade não se faz apenas com leis de acesso na base, mas com a garantia de que quem gere a política pública partilhe da vivência e do compromisso com a superação do racismo.

Dessa forma, a atuação desses agentes estratégicos transcende a mera defesa reativa nos bastidores da instituição, assumindo também uma dimensão proativa e pedagógica. Conforme pude verificar nas entrevistas, os intelectuais orgânicos que atuam na luta antirracista compreendem que a eficácia da política de cotas começa antes mesmo da inscrição, no combate ativo à desinformação e ao desconhecimento que historicamente afastaram a população negra da educação. Garantir a integridade da lei nos corredores da Reitoria é, portanto, inseparável de garantir sua visibilidade e acessibilidade nos territórios onde vivem seus potenciais beneficiários.

Contudo, a garantia do direito à cota não se encerra na fiscalização do ingresso; ela se inicia na democratização da informação. Nesse sentido, iniciativas como o Produto Educacional desenvolvido por Magalhães (2024), no âmbito do ProfEPT/IFNMG demonstram que a informação e a orientação são elementos imprescindíveis à garantia do direito à educação. Ao produzir uma série de vídeos didáticos (“Conhecendo as cotas”, “As cotas são um direito”), que traduzem cada modalidade de reserva (PPI, Quilombola, PcD, Baixa Renda) para uma linguagem acessível, o pesquisador reconhece que a opacidade dos editais é uma barreira de acesso. Sem estratégias pedagógicas de comunicação como essa, a “letra da lei” permanece inacessível para aqueles que mais precisam dela, convertendo o direito formal em um privilégio de quem detém capital informacional.

Para que a política pública alcance seus potenciais beneficiários, é necessário transpor a barreira do desconhecimento, transformando a informação técnica em ferramenta de acesso (ver Figura 8).

Figura 8 – Disponibilização à comunidade escolar e/ou externa de alguma informação, via e-mail, redes sociais ou material físico, sobre a Lei de Cotas



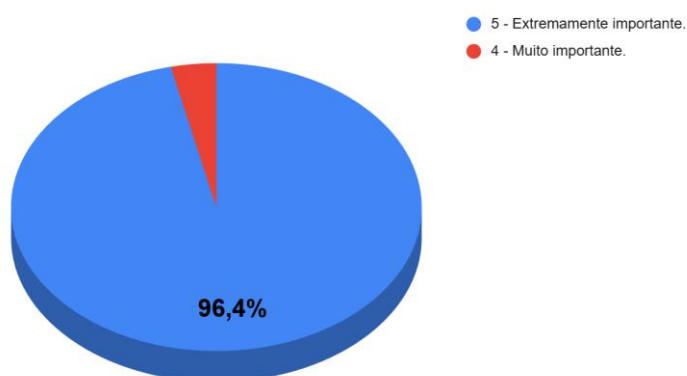
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A Figura 08 amplia a compreensão sobre o alcance dos NEABIs, deslocando o olhar do procedimento técnico para a dimensão comunicacional da política. Os dados apontam que a expressiva maioria dos membros (82,1%) confirma que o núcleo realiza a disponibilização de informações sobre a “Lei de Cotas” à comunidade, seja por meios digitais ou físicos. Essa alta taxa de proatividade na divulgação demonstra que o NEABI assume o papel de tradutor da política, decodificando a linguagem jurídica para torná-la acessível ao público-alvo, conforme a perspectiva de Ball e Mainardes (2011) sobre a recontextualização dos textos políticos.

Ao promover essa circulação de informações, o núcleo atua preventivamente; no entanto, muitos entrevistados pontuaram a necessidade de uma comunicação mais enfática por parte do NEABI sobre os processos seletivos e também sobre outras frentes de atuação dos núcleos, transformando a comunicação de ato administrativo em uma ferramenta pedagógica de combate à desinformação e de fortalecimento da cultura antirracista no IFNMG. Assim, a parcela de 17,9% que respondeu negativamente não deve ser ignorada. Esse dado pode indicar assimetrias na atuação dos diferentes *Campi*, sugerindo que, em algumas unidades, o NEABI pode estar mais voltado para as demandas internas e burocráticas do que para o diálogo com a comunidade externa, evidenciando a necessidade de padronizar as estratégias de comunicação em toda a instituição.

Essa comunicação assertiva é vital não apenas para informar, mas para disputar os sentidos sobre o que é ser negro no IFNMG. A “Lei de Cotas”, ao garantir a entrada de corpos negros, inevitavelmente tensiona as relações étnico-raciais no interior da instituição, forçando um debate que antes era silenciado. A percepção sobre a importância dessa lei para as relações étnico-raciais é massiva entre os neabianos, como demonstra a Figura 9:

Figura 9 - Importância da Lei de Cotas para as relações étnico-raciais no IFNMG



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Contudo, essa importância não se dá em um mar calmo. Os relatos evidenciam que a presença negra incomoda e desestabiliza a hegemonia branca, revelando o racismo estrutural que opera nas sutilezas do cotidiano. NEABI-04 (2024, grifos nossos) captura com precisão essa tensão ao afirmar:

Se ainda existe tanta dificuldade do aluno negro se reconhecer como negro, porque o racismo é tão profundo e faz com que as pessoas sequer se coloquem como negros, imagine pensar em toda uma estrutura que vai organizar isso para a ideia deturpada que entendem Lei de Cotas como um favorecimento.

Gestor-02 (2024), ao refletir sobre as mudanças nas relações étnico-raciais cotidianas, é taxativo ao desmontar qualquer romantização sobre o impacto imediato da lei na cultura organizacional: **“Quem não era [favorável] continua não sendo e inclusive sendo hostil, então eu não percebi mudança nessa prática não”**. A fala denuncia uma impermeabilidade de parcela dos servidores à pauta racial, sugerindo que a convivência com a diversidade, longe de gerar empatia automática, muitas vezes entrincheira posições conservadoras.

A fala denuncia que a implementação da lei ocorre em um terreno minado por ideologias

meritocráticas que leem a reparação como privilégio, gerando um ambiente hostil para o cotista. Os relatos evidenciam que a norma jurídica, por si só, não dissolveu o racismo estrutural; pelo contrário, em muitos casos, acirrou ânimos e revelou a face hostil da instituição.

Essa hostilidade silenciosa descrita ganha contornos explícitos na narrativa de NEABI-06 (2024), que relata a existência de violências verbais diretas em sala de aula, transformando o ambiente pedagógico em espaço de sofrimento:

A gente tem professores que são extremamente racistas nas suas falas, né? Porque muitas vezes os alunos vêm nos relatar... causa indignação na gente. [...] O NEABI é a pedra do sapato da instituição, né? Aquele núcleo que tá ali, ele estando articulado ou não, ele sempre tá incomodando... (NEABI-06, 2024, grifos nossos).

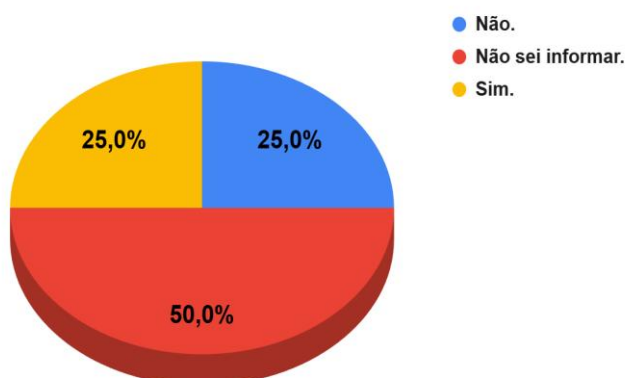
Essa hostilidade não é apenas uma percepção difusa; ela se materializa na cultura institucional e na prática docente.

Essa metáfora sintetiza a posição do núcleo nesse campo de tensão, pois ele é o lembrete constante de uma dívida que a instituição, por vezes, prefere esquecer e/ou ocultar. O NEABI e a “Lei de Cotas”, portanto, operam como intrusos na normalidade branca, gerando reações que vão da disputa velada à agressão discursiva que se pronuncia em casos de racismo no cotidiano escolar, citados por alguns entrevistados.

As muitas manifestações dos racismos no cotidiano institucional têm implicações diretas na forma como a política de permanência é (ou não é) estruturada. Se a presença do estudante cotista é, para parte da comunidade, um fator de incômodo, a ausência de mecanismos robustos para garantir sua continuidade no curso não pode ser vista como mera negligência administrativa, mas como um resultado coerente desse racismo institucional. É nesse ponto que se revela a maior fragilidade da política de cotas para estudantes negros no IFNMG: a permanência.

Enquanto a porta de entrada (o acesso) está vigiada e operante, o corredor da permanência permanece nebuloso. O hiato entre o esforço concentrado na heteroidentificação e o desconhecimento sobre ações de suporte estudantil sugere que a política de cotas no IFNMG ainda está majoritariamente focada no acesso, carecendo de um enraizamento que garanta a sustentabilidade da trajetória acadêmica dos cotistas. Essa lacuna é evidenciada na Figura 10, que expõe a fragilidade institucional nesse quesito.

Figura 10 - Programa, projeto e/ou ação que vise, acolher, acompanhar e/ou auxiliar na permanência e saída com sucesso dos cotistas por parte do NEABI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise dos dados revela um cenário preocupante de desconhecimento institucional sobre a permanência dos estudantes cotistas. Esse cenário é ainda mais alarmante, já que 75% dos agentes dos NEABIs desconhecem ou negam a existência de ações estruturadas de permanência. Essa incerteza massiva, vinda dos próprios guardiões da política (como os vê Gestor-03), confirma o diagnóstico de que a instituição ainda não consolidou fluxos de acompanhamento. Essa lacuna, sentida na pele dos estudantes, traduz-se em evasão, como aponta NEABI-06 (2024): **“a gente tem muitos alunos cotistas que evadem, né? E aí a gente precisa entender o porquê dessa evasão”**.

Diante desse vácuo, os entrevistados apontam para a necessidade urgente de automatizar o suporte aos cotistas. A solução, para alguns, passa por “ações afirmativas internas”, como sugere NEABI-05 (2024) ao defender que o estudante cotista “já deveria entrar já com a assistência estudantil garantida e não ter que fazer todo o processo que ele já tem que fazer”. A proposição de NEABI-05 e de NEABI-04 (2024) sobre cotas em editais de bolsistas dialoga com a crítica de Tavares Junior (2024) aos obstáculos burocráticos que penalizam desproporcionalmente estudantes em vulnerabilidade.

A ausência de uma arquitetura institucional para a permanência, portanto, não deve ser lida como uma falha técnica inocente, mas como uma escolha política. Trata-se de uma tecnologia de governo que opera pelo silêncio. Se o “contexto da influência” forçou a aceitação da cota (ingresso), o “contexto da prática” reage desativando os mecanismos de sucesso. A invisibilidade estatística dos cotistas após o ingresso é uma produção institucional de silenciamento que impede a avaliação da efetividade da política e mantém o discurso meritocrático intacto, ao não permitir que se evidencie quem de fato permanece e conclui.

Esse cenário de disputa interna e silenciamento, no entanto, encontra um novo horizonte com a atualização da legislação federal. A Lei nº 14.723/2023 (nova “Lei de Cotas”) surge como um divisor de águas ao estipular, em seu texto legal, a prioridade dos estudantes cotistas no acesso a auxílios estudantis. Essa mudança retira a decisão da esfera da discricionariedade interna — onde residiam as tensões, como relatado por Gestor-03 — e a transforma em obrigação jurídica vinculada à política de cotas. A norma atualizada atua, portanto, como uma salvaguarda institucional, garantindo que a assistência estudantil assuma, finalmente, seu papel estruturante, independentemente das resistências locais.

O que se observa no IFNMG reflete o alerta de Gomes, N. L. (2017a) sobre os riscos de uma abordagem institucional que, ao incorporar o discurso da diversidade, pode esvaziar seu sentido político de disputa por poder e transformação estrutural. A instituição acolhe a estatística da entrada para cumprir a lei, mas historicamente recusou a reorganização orçamentária e pedagógica necessária à permanência. A invisibilidade estatística dos cotistas após o ingresso produz uma inclusão que exclui, uma vez que o corpo negro é admitido no espaço físico, mas mantido à margem da estrutura de direitos, dependendo, muitas vezes, da militância voluntariosa dos NEABIs para não sucumbir à engrenagem do fracasso escolar.

Portanto, a lacuna observada é, em última instância, política e epistemológica. A ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento evidencia que a instituição ainda opera sob uma lógica universalista que ignora as desigualdades raciais após o ingresso. Como pontua Carneiro (2023), ao discutir o dispositivo de racialidade, não basta garantir a entrada; é necessário transformar as estruturas pedagógicas, curriculares e de apoio para que estudantes negros não sejam forçados a se adaptar a um ambiente pensado para e pela branquitude, mantendo o discurso meritocrático intacto às custas de sua evasão.

Contudo, a consciência dessas limitações não gerou paralisia, mas sim mobilização política. As demandas por um NEABI mais articulado e por políticas de permanência robustas ultrapassaram os muros dos núcleos e ganharam corpo em eventos e documentos institucionais recentes que sistematizam as angústias dos intelectuais orgânicos que atuam nos NEABIs em reivindicações concretas. A *Carta de Montes Claros*, fruto do *VI Seminário de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do IFNMG (IV SEPTI)*, realizado de 04 a 06 de junho de 2025, no *Campus Montes Claros*, e a *Carta Aberta do I Encontro de capacitação dos NEABIs do IFNMG* (2025), construída entre os dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2025, no *Campus Januária*, materializam esse movimento coletivo e incidência política.

Como servidora da instituição, pude participar dos dois eventos, sendo possível realizar uma observação participante que somou positivamente para minha pesquisa de doutorado. Durante o *VI SEPTI (2025)*, atuei como mediadora do Grupo de Trabalho 02 – NEABI, no qual discutimos heteroidentificação, a nova Lei de Cotas e o acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas, bem como ministrei a *oficina Relações étnico-raciais na EPCT: desafios históricos e contemporâneos*. Foram momentos de construção de conhecimento e constatação dos avanços e desafios quanto à “Lei de Cotas”, sendo esses apresentados à comunidade do evento para construção da carta aberta juntamente com as proposições dos outros núcleos (NAPNE e NEPGES).

Já o 1º *Encontro de Capacitação dos NEABIs do IFNMG (2025)* também trouxe importantes constatações sobre minha pesquisa; mas, sobretudo, teve um significado que ultrapassa os formalismos acadêmicos e encontra a servidora que, em 2006, ainda na EAFSalinas, sentia a solidão da mulher negra e “suas coisas de macumba”, como disse um estudante certa vez ao se referir aos meus projetos. Poder vivenciar o encontro dos intelectuais orgânicos que compõem os NEABIs do IFNMG foi realmente um momento de muita emoção, de confluência, como nos presenteia Nêgo Bispo (2015, p. 91):

Eis aí o grande desafio resolutivo para que possamos chegar ao nível de sabedoria e bem viver por muitos ditos e sonhados. Para mim, um dos meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências.

Ainda que eu tenha optado apenas pela observação, estar nesse tempo e lugar contribuiu para a melhor compreensão do todo a partir dos desafios apresentados por representantes de cada *Campus*, que trouxeram suas angústias e necessidades locais, por vezes convergindo com a realidade de muitos. Ambos os eventos e documentos de culminância dialogam com as pontuações dos entrevistados desta pesquisa, especialmente no sentido de fragilidades quanto à estruturação e ao orçamento dos NEABIs, bem como da necessidade de institucionalização da questão racial.

No Eixo 2 da carta aberta, os neabianos foram taxativos ao exigirem a “revisão e adequação do regulamento das bolsas permanência para que as mesmas sejam direcionadas em percentuais diferenciados para indígenas e quilombolas”. Da mesma forma, clamaram pela “ampliação da quantidade de bolsas permanência, com olhar diferenciado para os estudantes de licenciatura” e pela criação de “espaços de acolhimento nos *Campi*”, demonstrando grande preocupação com o desafio de não apenas deixar entrar, mas fazer ficar esse estudante cotista.

Em consonância com as cartas supracitadas, seguem proposições apresentadas pelos entrevistados, sintetizadas em quatro eixos interligados:

- a) institucionalização efetiva dos NEABIs, incluindo a criação de um Observatório de Permanência e Êxito de Cotistas para sistematizar dados desagregados por raça/cor e de um NEABI central integrador, com rotatividade de intelectuais orgânicos, para subsidiar núcleos fragilizados;
- b) permanência como prioridade institucional, por meio de cotas internas em editais de assistência estudantil e bolsas;
- c) formação continuada e obrigatória de servidores sobre relações étnico-raciais, dialogando com o conceito de letramento racial institucional;
- d) adequação curricular e pedagógica que considere o público que efetivamente ingressa pelas cotas, superando a lógica universalista que exige adaptação dos estudantes negros a estruturas pensadas pela e para a branquitude.

Essas proposições não são abstratas, mas sim emergem de sujeitos que vivenciam cotidianamente os limites da política e, ao mesmo tempo, produzem conhecimento qualificado sobre como superá-los, configurando o que Freire (1996) denomina *práxis* política transformadora. Somam-se a outras ações que estão sendo empreendidas no IFNMG e fortalecem as relações étnico-raciais: o *Campus* Quilombo, o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Ensino (PPGRE), do IFNMG em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros, e a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, ofertada nos *Campi* Januária e Janaúba, além de todas as atividades voltadas para a EREER realizadas no âmbito de cada *Campus* da instituição, bem como a normatização e suas revisões das ações afirmativas, das bancas de heteroidentificação e do próprio NEABI. Essa movimentação demonstra que o aquilombamento dos NEABIs, somado à presença de servidores e estudantes cotistas negros, desestabiliza a naturalização da branquitude e afirmam novos sujeitos de direito e produção de conhecimento.

Finalmente, a análise dos dados empreendida neste capítulo permite traçar um diagnóstico contundente do estágio atual da política de cotas no IFNMG. A instituição venceu a barreira do acesso, pois a Lei nº 12.711/2012 está implementada, com bancas de heteroidentificação funcionando com rigor, sendo o NEABI o guardião ético e técnico desse portão de entrada, ainda que lutando cotidianamente contra o racismo institucional e todas as formas de contenção das ações afirmativas.

É desde os tempos da escravização que o povo negro luta contra este regime que segue lhe oprimindo, manifestando em resposta epistemologias de resistência. Foram várias as estratégias de insurgência e insubordinação, sendo o aquilombamento uma das formas de luta. Uma luta coletiva pela sobrevivência! (Felipe; Lima, 2022, p. 21).

O IFNMG conta, portanto, com uma elite intelectual altamente engajada na luta coletiva nos NEABIs, mas que atua nos limites do esgotamento. Paradoxalmente, o esgotamento dos integrantes dos NEABIs coexiste com práticas de aquilombamento que emergem como estratégia de resistência e reexistência (Nascimento, 2020; Maciel; Ramos; Siqueira, 2021). NEABI-03 (2024, grifos nossos) descreve: “o NEABI para mim foi e continua sendo **um grande aprendizado, onde a gente se reúne para aprender juntos**”, evidenciando que, para além da sobrecarga, os núcleos operam também como espaços de letramento racial coletivo.

NEABI-06 (2024, grifos nossos) narra que “foi aqui, **no chão da escola e no âmbito do NEABI, que eu tive a oportunidade de me desconstruir, de me descolonizar, de compreender outras epistemes**”, sinalizando que os NEABIs funcionam como quilombos acadêmicos, sendo, portanto, territórios afetivos e de junção de corpos negros às epistemologias negras (Maciel; Ramos; Siqueira, 2021). Contudo, essa potência transformadora não elimina a contradição estrutural em que os mesmos sujeitos que sustentam o aquilombamento são os que vivenciam o adoecimento mental e físico pela ausência de institucionalização efetiva da política. A reexistência, portanto, não é romantização da resistência, mas sobrevivência política nesse contexto.

Para representar essa atuação potente do NEABI na implementação da “Lei de Cotas”, trago o poema *Aquilombar o amor*, de autoria da Profa. Marli Fróes, uma intelectual orgânica do NEABI – *Campus Diamantina*, que foi recitado durante o *I Encontro de Capacitação dos NEABIs do IFNMG* (2025):

Atrás do olhar perdido, um grito, um gemido
presos na caixinha da branquitude

A dor bateu aqui
A porta não abre
Águas prateadas na face
Embora o amor
seja falado em todas as línguas
A mulher preta caminha sozinha

No deserto do afeto
Um corpo que dança e dói
Mãos que escrevem e inscrevem
Um corpo que sacia, lava e lava
Mas não é escolhido para compor a mesa

Abayomi esquecida
no convés de um barco
Um pedido de cafuné
palavra quimbundo,
trazida de Angola

A revolução preta
É o corpo que dança
a mulher que canta
samba de terreiro
debaixo de baobás
Na ponta de seus pés
dançam outras ancestrais
derrubam muros e silêncios antigos

Onde, corpo em exílio,
nasce o território sagrado
o amor negro descoloniza

Aquilombar o amor
é ato poético e político
exige coragem
para ser arrancado da barra da saia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim desta jornada investigativa carregando nas mãos, no corpo e no espírito as marcas de um percurso que não foi apenas acadêmico, foi político, afetivo e profundamente pessoal. Sair do Norte de Minas para o Rio de Janeiro movimentou minha vida, minha família, meu orçamento, minhas forças; mas, sobretudo, ensinou à menina escritora das ruas poeirentas que seu “V” é potente, que sua voz tem alcance e que sua presença no mundo não é concessão, é direito.

Foram anos atravessados por perdas e dores que reconfiguraram minha experiência de tempo, de presença e de sentido. Ainda assim, houve encontros, redes de apoio, gestos de cuidado e instantes de pequenas celebrações que me nutriram, curaram e sustentaram a continuidade do trabalho. Reencontrei minha ancestralidade como quem volta para casa. E, nesse retorno, vivi um processo de apropriação racial do “ser negro” que foi teórico, coletivo e vivo, nas leituras, debates, afetos, escutas e mãos dadas, até que a palavra “negra” deixasse de ser apenas uma categoria e se tornasse também pertencimento, horizonte e força cotidiana. Celebro, com gratidão e alegria, essa travessia e a conquista de um sonho, o doutorado.

Sigo, agora, com a consciência de que esta tese não termina em mim. Ela é travessia, é memória, é compromisso. Escrever essas reflexões finais (que não encerram, mas alimentam os ciclos) é rememorar caminhos e possibilidades surgidas no percurso do doutorado, quando, ao participar do GEPSURER e das discussões com meu orientador, ao cursar disciplinas na UFRRJ ou ao vivenciar eventos científicos, dos quais destaco o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), pude beber na fonte da intelectualidade negra. Foi uma honra caminhar lado a lado com aqueles que lutaram para ter o direito de arar a terra da educação e plantar a ERER e que, ainda, estão dispostos a seguir lutando por ações afirmativas, fomentando as muitas reexistências do povo negro brasileiro.

Nesse percurso destacam-se algumas participações em eventos com apresentações orais e publicações em parceria com meu orientador, Prof. Dr. Ahyas Siss, tais como: XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - *IFNMG, NEABI e Lei de Cotas: políticas públicas na educação profissional, científica e tecnológica* (2024); VI Colóquio Internacional A moral do Estado por meio da produção de políticas públicas - *Desafios e deslocamentos na implementação das políticas públicas de ação afirmativa: o papel do NEABI no IFNMG* (2025); Wera Focal Meeting 2025 – *O Movimento Negro, o NEABI e a Lei de Cotas na educação profissional, científica e tecnológica* (2025); VI Congresso de Pesquisadoras(es) Negras(os) da

Região Sudeste – COPENE SUDESTE – *NEABIs como quilombos contemporâneos: insurgência e ação afirmativa na educação profissional (2025)*. Ainda nessa parceria, destaca-se o artigo inédito, aceito para publicação no primeiro semestre de 2026: *Deslocamentos na educação profissional: Institutos Federais, NEABIs e a Lei de Cotas em perspectiva antirracista*⁵⁶.

Assim, esta tese que nasceu dessa base e, alicerçada em minhas escrituras como mulher negra, docente, mãe e militante, buscou desvelar o papel do NEABI do IFNMG no processo de implantação e implementação da Lei nº 12.711/2012, analisando os limites, desafios e deslocamentos dessa política no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A pergunta *o NEABI do IFNMG contribui efetivamente para a política de cotas destinada a estudantes pretos e pardos?* trouxe uma resposta dialética: sim, mas. Sim, porque os NEABIs têm sido determinantes para que a “Lei de Cotas” não seja letra morta ou meramente sistemática, atuando como guardiões do acesso, operadores das bancas de heteroidentificação e produtores de letramento racial em contextos adversos. Mas, porque essa contribuição acontece sob condições de precarização, esgotamento e invisibilização institucional, inclusive dos estudantes cotistas, delegando aos intelectuais orgânicos, majoritariamente corpos de mulheres negras, a responsabilidade solitária de sustentar uma política que deveria ser compromisso coletivo da instituição.

O percurso metodológico, ancorado na fenomenologia, no ciclo de políticas de Stephen Ball e nos embasamentos de Nilma Lino Gomes e Stuart Hall, permitiu compreender que a implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG não é processo técnico, linear ou neutro. É uma arena de disputas permanentes, atravessada pelo racismo estrutural e institucional, bem como por práticas de resistência e reexistência. A análise dos documentos institucionais revelou um amadurecimento discursivo, mas também evidenciou lacunas que vão desde a ausência de institucionalização plena dos NEABIs, passando e pela ausência de recursos orçamentários e sobrecarga dos intelectuais orgânicos que compõem os NEABIs, até chegar à invisibilidade dos cotistas e ausência de programas e ações que tratem especificamente da permanência destes.

As dez entrevistas realizadas com gestores e representantes dos NEABIs dos *Campi Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas*, somadas aos dados do questionário aplicado aos integrantes dos núcleos, confirmaram empiricamente o que o referencial teórico já anunciava: a

⁵⁶O artigo foi submetido e aceito para publicação no primeiro semestre do ano de 2026, pelo periódico Repecult (ISSN 2526-2742), Qualis B1/CAPES, link: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/about>.

implementação da política é pessoalizada, não institucionalizada. As mesmas vozes que narraram as dificuldades nos processos de implantação e implementação da “Lei de Cotas” também ecoaram potencialidades, revelando que os NEABIs funcionam como quilombos acadêmicos, onde o reexistir coexiste, dialeticamente, com o esgotamento.

Apesar dos limites, como a falta de letramento racial na comunidade escolar, a pesquisa identificou deslocamentos significativos. A atuação dos NEABIs tem produzido enraizamentos, por meio de transformações que vão além do acesso, reeducando a instituição, tensionando currículos, promovendo epistemologias negras e criando territórios de acolhimento. A mobilização recente, materializada nas *Carta de Montes Claros* e na *Carta Aberta do 1º Encontro de Capacitação do NEABI*, comprova que as fragilidades e limites impostos não provocaram desistência ou paralisia, mas sim uma nova onda de organização política dos núcleos que, juntos, almejam o avanço das tratativas raciais na instituição.

Estudos futuros que abranjam as ações afirmativas podem privilegiar as vozes dos estudantes cotistas, pois são eles que vivenciam concretamente os efeitos — ou a ausência deles — das políticas de permanência. O IFNMG, por meio do sistema Cajuí, desde 2024, registra no cadastro básico dos discentes a informação sobre cotistas, o que pode auxiliar no rastreamento e acompanhamento, subsidiando políticas internas de ações afirmativas e futuras pesquisas. Ainda, pesquisas que ampliem o escopo da discussão, abarcando outros *Campi*, bem como pesquisas comparativas entre diferentes Institutos Federais podem mapear boas práticas na implementação da “Lei de Cotas” e identificar padrões de resistência institucional.

A análise empreendida nesta tese permite afirmar e me posicionar perante a constatação de que a atuação do NEABI no IFNMG produziu deslocamentos institucionais significativos, porém ainda limitados e passíveis de reversibilidade. Os deslocamentos identificados operam predominantemente na superfície organizacional, criando essenciais “bolsões de resistência”, mas esbarram na cultura burocrática que sustenta o racismo institucional. Enquanto o NEABI depender de portarias precárias, de orçamento inexistente e da militância quase solitária de intelectuais orgânicos — majoritariamente mulheres negras em situação de adoecimento e esgotamento —, a transformação permanecerá frágil, personalista e refém das intempéries políticas. Nesse sentido, concluo que vivenciamos enraizamentos práticos indiscutíveis, mas carentes de consolidação estrutural. A “Lei de Cotas” foi burocraticamente implantada e vem sendo implementada com muito suor, mas a instituição, de modo estrutural, ainda engatinha na consolidação de uma cultura plenamente antirracista.

Diante desse cenário que exaure nossos corpos, não me furto a propor um conjunto articulado de ações para a institucionalização plena dos NEABIs no IFNMG. Primeiramente, urge a transformação do NEABI central em uma Coordenadoria ou Diretoria de Diversidade e Ações Afirmativas, vinculada diretamente à Reitoria, com dotação orçamentária própria e autonomia administrativa que garantam poder decisório real. Em segundo lugar, é indispensável a institucionalização de carga horária dedicada — e normatizada — para coordenadores e membros dos NEABIs nos *campi*, que condigam com a realidade do trabalho, reconhecendo o esforço técnico e emocional como função institucional estratégica, protegendo esses intelectuais da exaustão aqui documentada. Além disso, torna-se imperativa a transversalização da educação antirracista nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nos Planos de Ensino, superando a armadilha que isola a temática em poucos profissionais que abraçam a pauta, em disciplinas optativas ou semanas comemorativas. Por fim, defendo a criação de indicadores institucionais rigorosos de equidade racial, monitorando não apenas quem ingressa via cotas, mas a permanência, o êxito e a participação desses estudantes na pesquisa e na extensão.

Esta tese, gestada no entrecruzamento entre a pesquisadora e a neabiana, não se limitou ao diagnóstico acadêmico asséptico, mas assumiu a postura ético-política freireana da denúncia para o anúncio de novas possibilidades. As proposições aqui delineadas visam tensionar o IFNMG (e a Rede Federal como um todo) a saltar de um modelo de implementação sobrevivencialista para um projeto de institucionalização antirracista radical. Isso implica reconhecer que a “Lei de cotas”, enquanto patrimônio histórico dos Movimentos Sociais Negros, não se satisfaz na matrícula, outrossim, exige pertencimento e dignidade. Os NEABIs, erguidos como quilombos acadêmicos, provaram sua potência de reexistência, mas o racismo não será desmantelado apenas com o sacrifício de nossas matrizes negras. Que estas linhas não repousem apenas como registro de uma pesquisa, mas ecoem como instrumento político de cobrança.

Chego ao final compreendendo que esta tese não se encerra aqui. Ela é uma semente plantada no solo fértil da luta antirracista, que seguirá germinando nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e nas articulações coletivas que fortalecem os NEABIs como quilombos do agora. A insurgência negra que marcou a conquista das cotas deve permanecer viva na vigilância e no aprofundamento dessa política.

Retomo aqui o que agreguei de mais sagrado no decurso desta jornada: eu só conhecia a negação, mas aprendi sobre a potência. A potência de ser mulher negra, docente, mãe e pesquisadora que ousa nomear o racismo institucional sem medo; a potência dos sujeitos neabianos que, mesmo exaustos, seguem na luta; e a potência dos estudantes cotistas que, ao

adentrarem o IFNMG, transformam-no pela majestosa presença de seus corpos e epistemologias.

Como nos ensina Conceição Evaristo, nossas escrituras são atos de resistência e memória, e esta pesquisa é minha contribuição para a história da luta por educação e reparação. O amanhã de Ponciá não será feito de esquecimento. Será tecido por nós, intelectuais orgânicos negros, que ousamos sonhar e nomear-nos com altivez, transformando a educação em território de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Quem somos?** Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BACKES, José Licínio. Pesquisa etnicorraciais no âmbito da linha de pesquisa diversidade cultural e educação indígena. In: SISS, Ahyas; JESUS, Aloísio Jorge de. **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet; Leafro, 2011. p. 91-112.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-77

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 3, p. 58-102, set./dez. 1996.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES: construindo possibilidades no campo da educação. In: SISS, Ahyas; JESUS, Aloísio Jorge de (org.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet; Leafro, 2011.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu; PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 set. 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: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 ago. 2020

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 dez. 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**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, e nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2012/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 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, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 17 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Discurso de posse da Ministra Anielle Franco**. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/central-de-conteudos-1/discursos-da-ministra/discurso-de-posse>. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Relatório de Monitoramento das Ações Afirmativas**. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 77, 10 abr. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/10279336/do1-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-10279328. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgado em 8 de junho de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4989129>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental Nº 186/DF. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Julgado em 26 de abril de 2012.

Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CAMILLOTO, Bruno; OLIVEIRA, Rita Cristina de. Comissões de heteroidentificação racial: os desafios políticos e jurídicos de implementação da política de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, 2020, v. 5, n. 9, p. 86-100.

CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia. **O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional**. Curitiba: Appris, 2020. v. 2.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou eu uma intelectual?** Salvador: Planeta, 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Olgamir F. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios na educação profissional no Brasil do final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores**. 1999. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CATANI, A. M. et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu: verbetes: campo e habitus**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 23mar. 2023

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 408–415.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A Lei nº13.415/2017 e a reforma do ensino médio: o direito à educação básica e a educação profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-54, jan./jun. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CLEMENTE, Carlos Magno Santos; LEITE, Marcos Esdras. **Atlas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG: aspectos regionais, histórico-territoriais e socioambientais**. Montes Claros, MG: Editora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, 2025. ISBN 978-65-88813-04-1. 127 p.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio: da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 1-9.

COSTA, Ricardo Dias da. **A lei 12.711/2012 e os cursos de graduação em Turismo da UFMG, UFOP e UFRJ**: Similaridades, singularidades e desafios no processo de consolidação. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO Brasil, 2005.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-397, jan./abr. 2013.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. **Pesquisa sobre a implementação da política de cotas raciais nas universidades federais**. Brasília, DF: DPU/ABPN, 2022. Disponível em: [indicar repositório/origem]. Acesso em: 20 mar. 2026.

DESPRET, Vinciane. Quando o leitor se torna testemunha. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Lílíana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 173-192.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v 10, n. 29, p. 164-177, maio/ago. 2005.

EVARISTO, Conceição. **Esse lugar também é nosso**. [Entrevista concedida a Ana Paula Acauan]. Revista PUCRS, n. 191, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso>. Acesso em: 24 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FELIPE, Delton Aparecido; LIMA, Fernanda da Silva Lima. **Cotas raciais: gestão, implementação e permanência**. Santa Cruz do Sul: Essere nel mondo, 2022.

FELISBERTO, Fernanda. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, João *et al.* As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2019). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2021. p. 1-33.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Otair. O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEABs. **Synthesis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2014.

FERREIRA, Anne. **Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da Lei nº12.711/2012 nos IFETs (2014–2019)**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, 2020.

FERREIRA, Anne Matos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros (NEABS) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FERREIRA, Anne Matos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Política de Ação Afirmativa na Rede Federal de Educação Profissional: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013). **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 120-140, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítica e Teoria Racial Crítica**. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 61–91.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Fundamentos histórico-sociológicos da política pública dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação & Análise**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 517-535, ago./dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Jefferson B. de et al. **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), [S.l.]: IESP-UERJ, 2021. 33 p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFS. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **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. p. 125-150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 83–112.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 122-135, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p122-135. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28369>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor (org.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Quando um herói nacional é negro: Abdias do Nascimento e a História que não aprendemos**. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quando-um-heroi-nacional-e-negro-abdias-do-nascimento-e-a-historia-que-nao-aprendemos>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65–137, 1993. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9623>. Acesso em: 22 dez. 2025.

GOMES, Daniela Fernandes. **SINAES no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG): políticas, práticas institucionais e a visão de gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-56.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2001, Brasília. Anais [...]. Brasília: CJP, 2003. p. 85-123.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fascismos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020a.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 62, jul./set. 2020b.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 23, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017b.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 7-18.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 5 maio 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius *et al.* **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-143.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-245. Trabalho apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da ANPOCS, Rio de Janeiro, 29-31 out. 1980).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022. **Advir**, p. 7-14, dez. 2022.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl., p. 57-65, 2002.

HERINGER, Rosana. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S.l.], v. 37, n. 2, 2022. DOI: 10.33148/CES(2143).

HERINGER, Rosana. Racismo institucional e políticas de ação afirmativa: avanços e desafios na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 248, p. 45-67, jan./mar. 2022.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Novas leis para o ensino superior público no Brasil: desafios à implementação. **Integração y Conocimiento**, [S. l.], v. 2, n. 14, p. 1-12, 2025.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, Brasília, ano 5, 2011/2012.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?edicao=35440&t=downloads>. Acesso em: 7 dez. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Silva, Tatiana Dias (org.). Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/3759da88-7925-44ed-95e6-6576c7cb166c> . Acesso em: 27 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Estatuto do IFNMG**. Montes Claros, 2009. Atualizado em: maio 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional: vigência 2019-2023**. Montes Claros, 2018. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Regimento Geral do IFNMG**. Montes Claros, 2011. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Relatório de Gestão 2020**. Montes Claros: IFNMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26647-relatorio-de-gestao-2020-do-ifnmg-esta-disponivel-para-consulta-publica>. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Montes Claros: IFNMG, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Montes Claros: IFNMG, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Montes Claros: IFNMG, 2025. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação Social**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio integrado: concepções e contradições. In: RAMOS, Marise; KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-24.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL RAMOS, Rodrigo; SIQUEIRA, João Paulo. Quilombos acadêmicos: a re-existência de práticas ancestrais afro-brasileiras na Universidade de Brasília. Aceno – **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, 8 (17): 275-298, maio a agosto de 2021. ISSN: 2358-5587

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Dossiê: relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219478, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 maio 2025

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219478, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100409&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19478.011>.

MAGALHÃES, Edilson de Oliveira. **Garantia do direito à educação: a lei de cotas e a persistência da desclassificação no IFNMG/campus Januária**. 2024. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claros, Montes Claros, 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **População negra e educação profissional no Brasil: da negação às ações afirmativas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Profissional) - IFRN. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13339/FABIANA_TEIXEIRA_MARCELINO.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/29513>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MENDES PEREIRA, Amauri. Toma que o filho é seu...: políticas públicas pragmáticas e outros desafios na institucionalização da luta contra o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 226-234, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/857>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, e108349, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **A urgência de um novo humanismo para vivermos juntos, iguais e diferentes**. São Paulo: Adup, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-130, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus**

identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? *Novos Olhares Sociais: Revista do PPGCS-UFRB*, [S.l.], v. 1, n. 1, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NOBRE, Joaquina Aparecida. **Plano de gestão para reitoria**. 2020.

NOBRE, Joaquina Aparecida.; PEREIRA BARBOSA, Maria. Flávia. Ações afirmativas no IFNMG: relato de experiências. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, p. 619-635, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1272>.

OLIVEIRA, A. L. S.; LIMA, A. B.; SANTOS, M. C. Revisão da Lei de Cotas no Brasil: uma análise comparativa entre as Leis 12.711/2012 e 14.723/2023. **Derecho y Cambio Social**, v. 20, n. 70, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://derechoycambiosocial.org/index.php/revista/article/view/753>. Acesso em: 23 set. 2025.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9969>. Acesso em: 15 mar. 2026.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e o trabalho com projetos na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação para as relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. E quando a Lei n. 10.639 acabar, o que fazer? Insurgência política e epistêmica? In: ENDIPE, 20., 2020, Rio. **Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. [S.l.: s.n.], 2020.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais no contexto da encruzilhada da sociedade brasileira: entre a travessia e o atalho. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.

ORTIGARA, Claudino. Institutos federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? In: COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. *Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2013. p. 1-13.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites**

e possibilidades. Brasília: Liber Livro, 2017.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 4, n. 1, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. Conjuntura nacional e luta contra o racismo. **Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 222, p. 188-212, 2020.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. Vale (também) o que está escrito: o Pensamento Negro Contemporâneo como parte do Pensamento Social no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 120, maio 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Um raio em céu azul”. Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n o 3, 2003a, pp. 463-482.

PEREIRA, George Amaral. **A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, [S.L.]. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193446>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wesley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260020, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260020. Acesso em: 19 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 15 mar. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. E-book. (Coleção formação pedagógica, v. 5).

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Estudo sobre ações de diversidade na Rede Federal**. 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/estudo-sobre-acoes-de-diversidade-na-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-rfepct>. Acesso em: 5 mar. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Marielle de Matos. **10 anos da implementação da lei 12.711: uma revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da Lei de Cotas**. 2024. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257705>. Acesso em: 23 set. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROZA, Isis Silva. **Trajetórias, práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste**. 2022. 259 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/K6nMrbtTHFH6Pp6GbH5QRVN/?format=pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Gestão universitária e a Lei de Cotas**. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.

SANTOS, Iraneide Soares da. **Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SANTOS, Jaqueline Lima; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. **Pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2024.

SANTOS, Lucilene Machado dos. **Entrou e agora? Entre o ingresso e a invisibilidade do cotista no IFNMG, Campus Salinas: a travessia necessária**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claros, Montes Claros, MG, 2021.

SANTOS, Renato Emerson dos. Lutas negras nas universidades brasileiras pós-cotas. **Pontos de Interrogação**, v. 14, n. 3, p. 19-48, dezembro/2024. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/v14n3p19/p19>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SARAVIA, E.; FERREIRA, A. (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. v. 1, p. 21-37.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 3º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Resende da (org.). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

SILVA, Caetana Juracy Resende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (orgs.). **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 10-32.

SILVA, Jhonatan Bento da. **O desmonte da política de promoção da igualdade racial no Brasil 2016-2022**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

SILVA, Johnisson Xavier; CASTRO, Vanessa Gomes de (org.). **Educação para as relações ético-raciais**: reflexões e práticas no IFNMG. Montes Claros: Editora do IFNMG; São Paulo: Fontenele Publicações, 2023.

SILVA, Marcelo Leolino da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo**. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius *et al.* (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 30-46, jan./abr. 2022.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). **Educação e Cultura, pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 1999.

SISS, Ahyas. Ações afirmativas, educação superior e NEABs: interseções históricas. **Synthesis: Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 181-190, 2014.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

SISS, Ahyas. **Democracia Racial, Culturalismo e Conflito no Imaginário dos Não-Brancos**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1994.

SISS, Ahyas. Raça, classe, cotas étnicas, sociais e educação superior brasileira. In: SISS, Ahyas; JESUS, Aloísio Jorge de (orgs.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet; Leafro, 2011.

SISS, Ahyas *et al.* Afrofobia, afroconveniência e as comissões de heteroidentificação étnico-racial. In: SISS, Ahyas (org.). **As comissões de heteroidentificação étnico-racial no sistema de cotas no acesso às instituições de ensino superior públicas federais: implementação e atuação**. Nova Iguaçu: Opaas, 2022. p 11-36.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7056> Acesso em: 23 dez 2025.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. Das modelagens do ser: processos educacionais na educação básica, técnica e tecnológica e as competências socioemocionais na pandemia In: **Interfaces entre Ciência, Tecnologia, Educação e Inovação Social**. Foz do Iguaçu: Claec Editora, 2022, v.1, p. 11-24. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/69/69/767-3>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. Sobre desafios e resistência: a diversidade étnica no contexto da educação básica, técnica e tecnológica. In: XII Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE, 2022, Recife, PE. **ANAIS do XII COPENE - Congresso de Pesquisadores/as**. Recife/PE: UFPE: UFRPE: UPE: UNICAP: IFSERTÃO, 2022. Recife/PE: ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, 2022, p. 583-590. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/anais/trabalhos/anais01?simposio=223#V>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Valesca Rodrigues de; BARBOSA, Maria Flávia Pereira; SILVA, Samuel da; Implantação das comissões de heteroidentificação no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: escrevivências na execução de políticas públicas In: **Educação para as relações ético-raciais**, ed.1. Editora do IFNMG, 2023, p. 65-91.

SOUZA, Valesca Rodrigues de; SISS, Ahyas. Desafios e deslocamentos na implementação das políticas públicas de ação afirmativa: o papel do NEABI no IFNMG. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL A MORAL DO ESTADO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2025, Montes Claros, MG. Montes Claros, MG: Unimontes, 2025.

SOUZA, Valesca Rodrigues de; SISS, Ahyas. NEABIs como quilombos contemporâneos: insurgência e ação afirmativa na educação profissional. In: CONGRESSO DE PESQUISADORAS(ES) NEGRAS(OS) DA REGIÃO SUDESTE – COPENE SUDESTE, 6., 2025, Ouro Preto, MG. **Precioso ouro negro: educação, ações afirmativas e combate ao racismo**. Anais eletrônicos. Ouro Preto, MG: ABPN, 2025. Disponível em: <https://www.copenesudeste2025.abpn.org.br/trabalho/view?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9UUkFCQUxIT1wiOlwiMTUwM1wifSIsImgiOiIxNmJlZmQ2NDBlZDI3ZjEyYTJmNTY4Yjc1NGY1YzFhOCJ9>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Valesca Rodrigues de; SISS, Ahyas. O movimento negro, o NEABI e a Lei de Cotas na educação profissional, científica e tecnológica. In: WERA FOCAL MEETING, 2025, João Pessoa, PB. *Anais [...]*. João Pessoa, PB: UFPB, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/wera-focal-meeting-2025/1069024-O-MOVIMENTO-NEGRO-O-NEABI-E-A-LEI-DE-COTAS-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL-CIENTIFICA-E-TECNOLOGICA>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

TAVARES JUNIOR, F. B. **Disputas de poder na implementação da política de cotas raciais em dois Institutos Federais do Rio Grande do Sul**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VAINER, Carlos B. Estado e raça no Brasil: notas exploratórias. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 105-117, 1990.

VEIGA, Roberta Oliveira. Por uma política da rememoração: a potência histórica no cinema de experiência pessoal. **Contracampo**, Niterói, v. 35, n. 3, p. 1-20, dez. 2016/mar. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2010.
Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303>. Acesso em 20 out 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **“O NEABI do IFNMG e a Lei de Cotas: desafios e deslocamentos no contexto educacional”**, desenvolvida por Valesca Rodrigues de Souza, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob a orientação acadêmica do Professor Dr. Ahyas Siss (UFRRJ).

O problema a que esta tese de doutorado quer dar respostas pode ser expresso da seguinte forma: o NEABI do IFNMG contribui efetivamente para a política pública preconizada pela lei nº. 12.711/2012, no que diz respeito a pretos e pardos (negros), nessa instituição?

As seguintes questões de estudo buscam responder ao problema proposto:

- a) Como se deu a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela lei nº. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, no IFNMG?
- b) Quais instrumentos e/ou ações fomentaram/fomentam a implementação da “Lei de Cotas” no âmbito do IFNMG?
- c) A atuação do NEABI incidiu e/ou incide sobre o processo de implementação da “Lei de Cotas” no IFNMG?
- d) Como o NEABI e/ou IFNMG atuam em relação ao acolhimento, permanência e saída com sucesso dos cotistas?

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: foram elaborados roteiros para condução das entrevistas semiestruturadas (questões abertas e fechadas), sendo estas gravadas e realizadas de forma online (*google meet*) ou presencial, a depender da disponibilidade e distância geográfica entre a pesquisadora e o/a entrevistado/a.

A sua participação consistirá em responder, individualmente, perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. Você terá sua entrevista gravada. Durante a entrevista a pesquisadora também fará anotações. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas. Caso seja do interesse do/a entrevistado/a será realizado um registro fotográfico do momento.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: Durante a entrevista deste estudo há o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais. Para minimizar os riscos a pesquisadora estará atenta em tais situações e buscará acolher e tranquilizar os participantes, estando, ainda, atenta para a possível necessidade de encerrar a entrevista.

A sua participação pode ajudar a pesquisadora a entender melhor sobre as políticas públicas de ação afirmativa, aqui especificamente a “Política de cotas” e sua otimização nas instituições de ensino.

Você está sendo consultado(a) sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado(a) por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por

meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa via e-mail.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora através do telefone celular (055): 38 99844-5970, pelo e-mail: valesca.souza@ifnmg.edu.br, e endereço profissional/institucional (R. 300 - Village do Lago I, Montes Claros - MG, CEP: 39404-058).

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 81580224.6.0000.0311. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação da pesquisadora sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com a pesquisadora.

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora: Valesca Rodrigues de Souza

Assinatura: _____

Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Para fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e/ou voz pela pesquisadora Valesca Rodrigues de Souza, associada ao projeto intitulado **“O NEABI do IFNMG e a Lei de Cotas: desafios e deslocamentos no contexto educacional”**. As imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que respeite o sigilo da identidade.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos associados a minha imagem e/ou voz.

Nome: _____

Telefone1: () _____

_____, _____ de _____ de 20____

Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro de entrevista 1 - Representantes do NEABI/IFNMG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O NEABI do IFNMG e a Lei de Cotas: desafios e deslocamentos no contexto educacional”**. Informo que todos os dados aqui coletados são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo. Esta pesquisa investiga a atuação do NEABI (Núcleo de estudos, pesquisas e extensão afro-brasileiros e indígenas) para a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei Nº. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, para negros, no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Por favor, leia e assine o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) que segue em anexo, antes de iniciarmos nossa entrevista.

Sua participação é muito importante, *gratidão por colaborar com esta pesquisa!*

- 1) Poderia me falar um pouco sobre o processo de implantação do NEABI em seu *Campus* e, se for o caso, no IFNMG?
- 2) Como você percebe a reserva de vagas preconizada pela Lei Nº. 12.711/2012, conhecida como **“Lei de Cotas”** nos processos seletivos do IFNMG?
- 3) Em sua percepção como se deu o processo de implementação desta política pública no IFNMG e/ou em seu *Campus* de atuação?
- 4) Saberria informar se o NEABI e/ou IFNMG dispõem de alguma iniciativa institucional que vise acolher, acompanhar e/ou auxiliar na permanência e “saída com sucesso” dos estudantes cotistas?
- 5) A criação do NEABI e a implementação de ações afirmativas, no que se refere a negros, trouxe alguma mudança nas relações cotidianas no IFNMG?
- 6) Como você identifica as contribuições do NEABI para a consolidação da “Lei de Cotas” no IFNMG?

Roteiro de entrevista 2 - Presidente do NEABI/IFNMG e servidores atuantes na Reitoria e responsáveis pelo processo de implementação e consolidação do NEABI/IFNMG e da política de reserva de vagas no IFNMG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O NEABI do IFNMG e a Lei de Cotas: desafios e deslocamentos no contexto educacional”**. Informo que todos os dados aqui coletados são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo. Esta pesquisa investiga a atuação do NEABI (Núcleo de estudos, pesquisas e extensão afro-brasileiros e indígenas) para a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei Nº. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, para negros, no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Por favor, leia e assine o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) que segue em anexo, antes de iniciarmos nossa entrevista.

Sua participação é muito importante, *gratidão por colaborar com esta pesquisa!*

- 1) Para você como se deu o processo de implantação do NEABI no IFNMG? (se for o caso).
- 2) Como você percebe a reserva de vagas preconizada pela Lei Nº. 12.711/2012, **conhecida como “Lei de Cotas” nos processos seletivos do IFNMG?**
- 3) Em sua percepção como se deu o processo de implementação desta política pública no IFNMG?
- 4) Saberá informar se o IFNMG dispõe de alguma iniciativa institucional que vise acolher, acompanhar e/ou auxiliar na permanência e “saída com sucesso” dos estudantes cotistas?
- 5) A criação do NEABI e a implementação de ações afirmativas, no que se refere a negros, trouxe alguma mudança nas relações cotidianas no IFNMG?
- 6) Como você identifica as contribuições do NEABI para a consolidação da “Lei de Cotas” no IFNMG?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ONLINE* APLICADO AOS INTEGRANTES DOS NEABIS DOS CAMPI ARAÇUAÍ, ARINOS, JANUÁRIA E SALINAS DO IFNMG

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O NEABI do IFNMG e a política de ação afirmativa: desafios e deslocamentos no contexto educacional”. Esclareço que todos os dados aqui coletados são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo. Esta pesquisa considera a importância da atuação do NEABI para a implementação das políticas públicas de ação afirmativa étnico racialmente referenciadas no âmbito do IFNMG. Assim, percorrendo os entrelugares do processo de implementação da Lei Nº. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, analiso as (des)construções, dimensões e implicações deste processo considerando a percepção dos sujeitos atuantes, seus caminhos e vivências individuais e coletivas.

Por favor, leia e assine o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) que segue em anexo, bem como responda a esse questionário.

Sua participação é muito importante para esta pesquisa, gratidão por colaborar.

Bloco 1 - Perfil dos integrantes do NEABI/IFNMG

Fale um pouco sobre você e sua trajetória pessoal formativa.

1.1 Informe sua idade

- Menos de 24 anos.
- De 24 a 35 anos.
- Entre 36 e 45 anos.
- Entre 46 e 54 anos.
- Mais de 55 anos.

1.2 Informe seu gênero

- Feminino.
- Masculino.
- Outro(s).

1.3 Quanto à sua autodeclaração étnico-racial (cor, raça ou etnia), como você se autodeclara?

(As opções apresentadas estão de acordo com as orientações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE).

- Preto.
- Pardo.
- Branco.
- Amarelo.
- Indígena.
- Quilombola.
- Não desejo declarar.

1.4 Qual sua área de formação?

- Ciências agrárias.
- Ciências biológicas.
- Ciências da saúde.
- Ciências exatas e da terra.
- Ciências humanas.
- Ciências sociais aplicadas.

- Engenharias.
- Letras, Linguística e artes.
- Multidisciplinar.
- Nenhuma das opções.

1.5 Indique qual a sua última formação concluída.

- Ensino fundamental.
- Ensino médio.
- Graduação.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós-doutorado.
- Não tenho escolaridade formal.

Bloco 2 - Atuação dos integrantes do NEABI/IFNMG

Fale um pouco sobre sua formação e atuação no NEABI/IFNMG.

2.1 Informe seu *Campus* de atuação no IFNMG.

- Araçuaí.
- Arinos.
- Januária.
- Salinas.

2.2 Qual seu tempo de serviço no IFNMG?

(se for o caso, contabilize também o tempo de serviço em outros *Campi* do IFNMG).

- Até 2 anos.
- De 2 a 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 10 a 15 anos.
- Mais de 15 anos.
- Não se aplica.

2.3 Informe sua representatividade no NEABI.

- Discente.
- Docente.
- Egresso.
- Técnico-administrativo.
- Comunidade externa.

2.4 Informe seu tempo de participação no NEABI/IFNMG.

(Aqui você pode contar o tempo de participação no NEABI de outros *Campi* do IFNMG).

- Até 2 anos.
- De 2 a 5 anos.
- De 5 a 10 anos.

Bloco 3 - Percepções sobre a Lei Nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)

Fale um pouco sobre suas percepções acerca da “Lei de Cotas” e a implementação desta no IFNMG.

3.1 Desde quando conhece a Lei Nº 12.711/2012? (Marque quantas alternativas desejar).

- Conheci esta legislação em formação oferecida pelo NEABI/IFNMG.
- Já conhecia esta legislação antes da formação oferecida pelo NEABI/IFNMG.
- Conheci esta legislação em formação oferecida pela gestão do meu *Campus* de atuação no IFNMG.
- Conheci esta legislação em formação realizada em instituições externas ao IFNMG.
- Conheci a “Lei de Cotas” por meio de reportagens (televisivas, redes sociais, etc.).
- Desconheço esta legislação.

3.2 O NEABI/IFNMG já disponibilizou à comunidade escolar e/ou externa alguma informação via e-mail, redes sociais ou material físico sobre a “Lei de Cotas”?

- Sim.
- Não.

3.3 Numa escala de 1 a 5 o quanto você considera a “Lei de Cotas” importante para as relações étnico-raciais no IFNMG?

- 1 - Não é importante.
- 2 - Pouco importante.
- 3 - Moderadamente importante.
- 4 - Muito importante.
- 5 - Extremamente importante.

3.4 Já participou como integrante de banca de heteroidentificação no IFNMG?

- Sim.
- Não.
- Não sei do que se trata.

3.5 Foi proporcionada pelo IFNMG alguma formação para participação na banca de heteroidentificação?

- Sim.
- Não.
- Não sei do que se trata.

3.6 Em uma escala de 1 a 5, quanto o NEABI colaborou para a implementação da política pública de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012 no âmbito do IFNMG?

- 1 - Não colaborou.
- 2 - Colaborou pouco.
- 3 - Colaborou moderadamente.
- 4 - Colaborou muito.
- 5 - Colaborou totalmente.

3.7 Em uma escala de 1 a 5 quanto conhece sobre a política de reserva de vagas realizada pelo IFNMG nos processos seletivos?

- 1 - Desconheço.
- 2 - Conheço pouco.
- 3 - Conheço moderadamente.
- 4 - Conheço muito.
- 5 - Conheço completamente.

3.8 Identifique nas alternativas a seguir quais documentos a seguir já leu. (Marque uma ou mais alternativas).

- Regulamento das ações afirmativas para ingresso no IFNMG.
- Regulamento do NEABI do IFNMG.
- Resolução CONSUP Nº 148/2021 - Institui Comissão de heteroidentificação.

3.9 O NEABI do seu *Campus* dispõe de algum programa, projeto e/ou ação que vise, acolher, acompanhar e/ou auxiliar na permanência e saída com sucesso dos cotistas?

- Sim.
- Não.

Não sei informar.