

## Artigo

# Os significados atribuídos às cotas raciais por estudantes de ensino técnico

The meanings attributed to racial quotas by technical education students

Los significados atribuidos a las cuotas raciales por los estudiantes de educación técnica

Aline de Carvalho Pereira <sup>1</sup>, Natalino Neves da Silva <sup>2</sup>

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas-MG, Brasil

### Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa inserida no contexto de implementação da Lei nº 12.711/12. O problema central consiste em compreender quais são os significados das cotas raciais para 18 estudantes ingressantes por meio dessas políticas no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). Fizeram parte dos procedimentos metodológicos adotados: revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise de relatórios anuais de matrículas. Os resultados revelaram que os significados atribuídos por eles(as) passam desde a ausência de uma reflexão mais detida sobre as assimetrias sociorraciais até a tomada de conhecimento de lutas e resistências da população negra realizadas em nosso país.

### Abstract

This article is the result of a research which is inserted in the context of the implementation of Law nº 12.711 / 12. The central problem is to understand what are the meanings of racial quotas for 18 students entering through these policies at the Federal Center for Technological Education (CEFET-MG). It was part of the methodological procedures adopted: literature review, semi-structured interviews, focus group and analysis of annual enrollment reports. The results reveal that the meanings attributed by them go from the absence of a more thoughtful reflection on the socio-racial asymmetries to the knowledge of the struggles and resistance of the black population carried out in our country.

### Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación insertada en el contexto de la implementación de la Ley nº 12.711/12. El problema central es entender cuáles son los significados de las cuotas raciales para 18 estudiantes que ingresan por estas políticas al Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET-MG). Los procedimientos metodológicos adoptados incluyeron: revisión de la literatura, entrevistas semiestruturadas, grupo focal y análisis de los informes anuales de matrícula. Los resultados revelaron que los significados que les atribuyen van desde la ausencia de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL. Membro do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa em Avaliação do Ensino Técnico e Engenharia (GPAETE) ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4545-2372>. E-mail: [alinepereira@ufsj.edu.br](mailto:alinepereira@ufsj.edu.br)

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG). É doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas (UFMG). Líder do grupo de Pesquisa CNPq - Grupo de Estudo e Pesquisa Afrodiáspora e Educação (GepeAfro). Integra à Coordenação do Núcleo Gestor do Programa Ações Afirmativas na UFMG, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1746-8713>. E-mail: [professornatalino@gmail.com](mailto:professornatalino@gmail.com)



una reflexión más detallada sobre las asimetrías socio-raciales hasta el conocimiento de las luchas y resistencias de la población negra llevadas a cabo en nuestro país.

**Palavras-chave:** Política de Ações Afirmativas, Educação das Relações Étnico-Raciais, Desempenho Escolar.

**Keywords:** Affirmative Action Policy, Education of Ethnic-Racial Relations, School performance.

**Palabras claves:** Política de acción afirmativa, Educación de las relaciones étnico-raciales, El rendimiento escolar.

## Introdução

As reflexões desenvolvidas neste artigo se inserem no contexto das políticas de ações afirmativas, no que concernem à obrigatoriedade de implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a modalidade de cotas raciais para a instituição federal de ensino técnico e superior (Brasil, 2012). Conforme as determinações previstas nessa Lei, as instituições federais devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas, em proporção ao mínimo igual à população negra<sup>3</sup> (pretos, pardos), indígenas e por pessoas com deficiência, na constituição da população da unidade da Federação em que se encontra instaurada a instituição, de acordo com os dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim sendo, dado o recente contexto social de implementação das políticas afirmativas nas instituições federais em nosso país, o problema central aqui apresentado consiste em compreender quais são os significados das cotas raciais para estudantes de ensino técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Unidade Nepomuceno, localizado no sul de Minas Gerais<sup>4</sup>.

A decisão de analisar os significados das cotas raciais para esses sujeitos ocorreu devido ao fato de que os estudos relativos à implantação dessas políticas na educação profissional técnica são ainda bastante incipientes. Nesse sentido, esse nível de ensino necessita ser mais investigado por apresentar características peculiares em comparação ao ensino superior.

A fim de alcançar os resultados propostos, buscamos dialogar com 18 jovens<sup>5</sup>, sendo 4 homens e 14 mulheres, autodeclarados negros(as), matriculados no 1º e 3º anos do ensino médio integrado, por meio da amostragem de três cursos técnicos, quais sejam: Redes de Computadores,

---

<sup>3</sup> A categoria analítica “negro” é entendida a partir da conjunção de categorias censitárias pretos e pardos, adotadas pelo IBGE. E mais, a sua operacionalidade conceitual se dá de maneira ressignificada de determinada construção sociopolítica, econômica e histórica, a qual foi concebida como modo de atribuir inferioridade a determinados grupos humanos.

<sup>4</sup> Os cursos ofertados nessa unidade são: Ensino Técnico Presencial Integrado (Redes de Computadores, Mecatrônica, Eletrotécnica); Ensino Técnico Presencial Subsequente e Concomitância Externa (Mecatrônica, Eletrotécnica); Ensino Superior (Graduação em Engenharia Elétrica); Ensino Técnico a Distância (Eletrotécnica, Mecatrônica, Informática para Internet).

<sup>5</sup> Esse número corresponde à amostra percentual de 25% (n =18), referente a um terço do quantitativo de representação do universo total de estudantes matriculados na instituição pelo sistema de cotas raciais em 2018.

Mecatrônica e Eletrotécnica<sup>6</sup>, para que pudessem expressar seus pontos de vista acerca do ingresso na instituição por meio das Políticas de Ações Afirmativas.

Outro procedimento adotado foi utilizar os dados disponíveis nos relatórios anuais de matrículas referentes aos anos letivos de 2018 e 2019, disponíveis no Sistema Acadêmico da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (DRCA). A análise desses dados permitiu verificar que, do total de estudantes matriculados nos três cursos técnicos ingressantes por cotas raciais, em 2018, foram contabilizados 271 registros por meio de ingresso de reserva de vagas nessa modalidade, comparados a 198 do total de outras modalidades de reserva de vagas e de ampla concorrência.

A esse respeito, a Unidade apresentou no respectivo ano a presença de 44,79% de estudantes do sexo masculino e 55,21% do sexo feminino. Esse percentual não se alterou significativamente com a transição dos períodos letivos, visto que, no início do ano de 2019, o percentual de discentes ingressantes do sexo feminino foi de 57,47% em comparação a 42,53% do sexo masculino. Quanto ao percentual de cor/raça, houve uma elevação de 51,05% em 2018, para 59,77% em 2019.

Foi possível identificar ainda que, no ano de 2018, 88,17% residiam em casas com três a cinco moradores; 59,38% possuíam renda familiar de até dois salários mínimos; e 40,63% dos responsáveis tinham ensino fundamental.

Importante ressaltar que os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas raciais matriculados na 2ª e 3ª séries, em 2017, não passaram por uma Comissão de Heteroidentificação Complementar<sup>7</sup>, bastando somente a sua autodeclaração, segundo o critério de reserva de vagas cor/raça.

Para a coleta das informações, foi realizado o trabalho de revisão de literatura, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, bem como a realização de um grupo focal com estudantes dos três cursos técnicos integrados.

Dado o caráter da investigação, elegeu-se o estudo de caso de cunho exploratório, com a pretensão de assimilar fenômenos sociais complexos, visando, por meio de um delineamento favorável, estabelecer ligações causais em relação ao fenômeno ao qual desejávamos investigar, dadas as condições de que: “[...] não se consegue controlar os acontecimentos” e, portanto, não é de todo “[...] possível manipular as causas do comportamento dos participantes” (Yin, 1994, p. 35).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, haja vista ser “[...] mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um

<sup>6</sup> Com vista a observar os procedimentos éticos de pesquisa, a participação estudantil ocorreu de maneira voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE).

<sup>7</sup> O trabalho das Comissões de Heteroidentificação Complementar vem sendo realizado nas Instituições Federais de Ensino com vista a assegurar que as políticas afirmativas atinjam de fato o público para o qual ela foi criada. A instituição passou a adotar as comissões a partir do segundo semestre de 2017 em seus processos de ingresso. Por meio da realização de uma entrevista com a presença do(a) estudante e de seus respectivos responsáveis, a comissão utiliza exclusivamente o critério fenotípico para aferição da condição autodeclarada pelo(a) candidato(a). Entende-se por fenótipo o conjunto de características físicas do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e os aspectos faciais, que permitirão confirmar ou não a autodeclaração.

planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (Flick, 2008, p. 143).

As conversas foram estimuladas, a fim de despertar, por meio de comentários, temas e reflexões, o desejo de os(as) interlocutores(as) serem ouvidos(as), compreendidos(as) e aceitos(as). Essa aproximação, como exposto por González Rey (2010, p. 46):

[...] coloca o outro diante da necessidade de construir sua experiência em uma área de sua vida, bem como de representar um momento de sua vida em que convergem processos simbólicos e emoções significativas para o sujeito; é o sujeito quem se situa no lugar de onde nos falará.

Com o intuito de aprofundar o material coletado, realizamos um grupo focal, que contou com a participação de seis estudantes, o qual foi possível, de maneira coletiva, confrontar pontos de vista distintos. Cabe ressaltar a dificuldade de contar com a efetiva presença dos(as) estudantes nos grupos. Várias hipóteses foram levantadas a esse respeito, a saber: a) o motivo da baixa adesão tinha a ver com a natureza técnica dos cursos; b) a dificuldade de ser identificado(a) e falar abertamente sobre “cotas raciais”; c) a ausência de formações para a diversidade étnico-racial nos cursos, entre outros. De toda forma, decidimos a realizá-lo por acreditar que,

[...] a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (Gatti, 2005, p. 9).

Para a categorização das entrevistas, o recurso principal empregado foi a técnica de análise de conteúdo para interpretar os dados coletados. Esse método consiste em utilizar, segundo Bardin (2011, p. 47):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

As reflexões desenvolvidas neste artigo estão organizadas, além desta introdução, em dois tópicos de análises, seguindo-se das considerações finais. O primeiro deles discute as desigualdades sociorraciais e educacionais no ensino técnico e busca analisar o processo de implementação das políticas de ações afirmativas, como resultado de reivindicações históricas do movimento negro e de uma rede solidária antirracista. O segundo tópico versa sobre as análises dos significados das cotas raciais para estudantes do ensino técnico. Nas considerações finais, ponderou-se que essas políticas têm reverberado direta ou indiretamente as percepções sociorraciais de estudantes negros(as) e não negros(as) no ambiente extraescolar e escolar. Nesse sentido, os significados atribuídos às cotas raciais pelo público estudantil são reveladores.

## **Desigualdades étnico-raciais, ensino técnico e políticas de ações afirmativas**

Entre os períodos de 2014 a 2018, o número total de matrículas no ensino médio reduziu 7,1%. Em contrapartida, o quantitativo de matrículas no ensino técnico cresceu 24,9%, passando de 468.212 matrículas, em 2014, para o total de 584.564 matrículas cadastradas em 2018 (Inep, 2018).

Ao verificar os resultados obtidos, em 2018, sobre as pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio por sexo e cor/raça, observou-se que a relação de homens (6,3%), foi ligeiramente maior do que as mulheres (6,1%). Contudo, notou-se que, em relação à cor/raça, há maior percentual de estudantes brancos (6,6%), em comparação ao percentual de negros (6,0%) (PNAD, 2018).

A variação desses indicadores educacionais revela desigualdades sociorraciais e educacionais que persistem e estão longe de serem superadas na educação brasileira. Essa constatação pode ser verificada pelos elevados índices de evasão, dificuldades de aprendizagem, exclusão social, entre outros, os quais estão fortemente correlacionados às variáveis de cor/raça, renda, local de origem, entre outros.

A aquisição do diploma de curso técnico, por exemplo, revela diferenças entre grupos étnico-raciais. Verifica-se que 14,2% dos estudantes do sexo masculino autodeclarado branco obtêm o diploma, comparados a 12,1% dos negros e 12,0% das mulheres (PNAD, 2018). Esses indicadores corroboram com a necessidade de políticas afirmativas, com vista à reparação histórica de desigualdades étnico-raciais verificadas no Brasil (Madeira; Gomes, 2018).

A definição conceitual de ações afirmativas em Gomes, J. (2001) diz respeito à proposição de políticas públicas e privadas, voltadas à materialização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos das diversas formas de discriminação. Para ele, a discriminação é identificada como componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, por meio de uma roupagem competitiva em que se reduzem as perspectivas de uns em benefício dos outros.

O entendimento das ações afirmativas como políticas reparadoras de injustiças historicamente produzidas, às quais buscam atenuar assimetrias sociorraciais causadas pelo racismo, consta em vários estudos que vêm sendo produzidos na área (Daflon; Feres Junior; Campos, 2013, Guimarães, 2003, Heringer, 2014, Piovesan, 2008, Silvério, 2018, Silva; Borba, 2018).

No que concerne à adoção de políticas de caráter reparadora, com foco na educação técnica e superior por parte do Estado nacional, a promulgação da Lei nº 12.711/12, conhecida socialmente também como “Lei de Cotas” pela então presidenta Dilma Rousseff, pode ser considerada um marco histórico. Contudo, cabe ressaltar que a sua efetivação só foi possível devido à realização de lutas protagonizadas, sobretudo, pelo movimento negro, articulado com uma rede solidária antirracista. São esses sujeitos políticos que



historicamente têm reivindicado o direito à educação, à justiça sociorracial e à dignidade da vida humana<sup>8</sup>.

A esse respeito, cabe ressaltar que as primeiras iniciativas de ações afirmativas, as quais se aproximam das políticas atuais em vigor no Brasil, surgiram por iniciativa do deputado federal Abdias Nascimento, por meio do projeto de Lei nº 1.332/1983, denominado “ação compensatória” às pessoas de origem afro-brasileiras, como mecanismo de compensação após séculos de discriminação (Moehlecke, 2002).

Para essa autora, a implantação desse projeto de Lei dispunha da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, dentre outras iniciativas que valorizassem a cultura negra no Brasil e propunha ações, dentre elas:

[...] reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (Moehlecke, 2002, p. 204).

Apesar de ele não ter sido levado em consideração, foi o grande difusor de discussões acerca dessa temática. Desde então, inúmeras ações, entre elas as cotas raciais, passaram a ser adotadas, no sentido de promover igualdade de oportunidades para a população negra e indígenas.

O acúmulo de injustiças socioeconômicas, psíquicas, políticas, culturais resulta de um processo histórico de longa duração, que tem a sua origem em concepções eurocêntricas da modernidade/colonialidade/capitalista, as quais buscam se impor como um padrão normativo mundial, produzindo raça e racismo como formas de dominação socioespacial hierárquica (James, 2010, Moura, 1988, Quijano, 2005).

O racismo se realiza, portanto, no âmbito de relações material e simbólica, podendo ser compreendido como uma “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2018, p. 38).

Nesse caso, significa compreender que, mais do que um entendimento histórico estático, incapaz de transformar “estruturas sociais”, o caráter estrutural e estruturante do racismo abrange dimensões individuais, institucionais e estruturais. Dessa forma, a conquista das políticas afirmativas no interior de sociedades racistas significa possibilidades de mudança e transformação social.

A naturalização das opressões sociorraciais encerra, muitas vezes, por desconsiderar que a implementação dessas políticas significa a inserção de um

---

<sup>8</sup> A participação de lideranças de organizações negras e sindicais na IIIª Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida entre os dias de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, foi decisiva para desencadear políticas de ação afirmativa no Brasil com vista à necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas (Carneiro, 2002).

contingente populacional de trabalhadores(as), pobres e negros(as) considerável em instituições de ensino superior e técnico. O racismo à brasileira, nesse caso, consiste em uma peculiaridade nacional ao se apresentar de modo “difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos” (Munanga, 2017, p. 41).

É nesse contexto que os(as) estudantes ingressantes pelas cotas raciais têm que lidar com estigmas sociorraciais, os quais se manifestam principalmente por meio da ideologia da meritocracia. A exaltação dessa ideologia é bastante difundida no âmbito da educação técnica. No contexto de implementação das ações afirmativas, o imaginário relacionado à seleção dos “melhores” necessitaria de ser mais problematizado por parte das instituições de ensino, conforme explicitam as narrativas que seguem.

O terceiro ano está sendo bem mais tranquilo que o segundo, e o primeiro ano foi difícil porque era bem diferente da minha antiga escola, mas o terceiro ano está sendo tranquilo. [No primeiro ano] eu passei direto só fiquei de recuperação no segundo ano. [Dificuldades] **eu não estava acostumada a estudar o dia todo e nem chegar em casa e ter que estudar mais** (Bianca<sup>9</sup>, 3º Red., negra, grifos nossos).

**Sim eu repeti o primeiro ano.** Eu acredito que tenha sido porque eu não estava acostumada com o ritmo da escola, porque antes eu estudava em uma escola estadual e **aqui no CEFET é exigida muita dedicação** (Ana, 3º Elet., negra, grifos nossos).

Ainda mais sair da escola pública que é meio período, e **vir para CEFET que é ensino técnico mais ensino médio, aí vai juntando é bem mais complicado.** Porque as escolas públicas têm mais alunos das periferias, e quando eles chegam aqui não tem muita base pra enfrentar a realidade, e isso é muito difícil eu também passei por isso, eu sei como que é. [Dificuldades] Foi fazer novos amigos também foi difícil eu não conhecia tanta gente então pra arrumar grupo de trabalho foi complicado, **eu ficava meio isolada, perdida, e quando era trabalho em grupo fazia com pessoas que não tinha interesse** (Cristina, 3º Red., negra, grifos nossos).

Eu acho que joguei na reserva de vagas cor/raça e escola pública. Eu acho que, por exemplo, eu tive uma base ruim, então eu não iria competir com uma pessoa que teve uma boa base em escola particular. Não é a mesma base! Por mais que seja o mesmo ensino não iria ser a mesma base. A pessoa de escola particular tem mais facilidade de obter professores mais atenciosos, capazes de explicar argumentar já na escola pública nem sempre é assim! Lógico que tem professores que são muito bons, mas não são todos que ajudam e dão atenção necessária para o estudante. A escola particular acaba sendo mais privilegiada entre aspas (Amanda, 1º Red., negra).

---

<sup>9</sup> Os nomes são fictícios e constam a identificação do curso técnico e ano cursado, bem como a autodeclaração.

Noções de equidade, redistribuição, diversidade subjazem o princípio dessas políticas. Afinal de contas, é por meio desses princípios que se tem em vista reduzir a incidência das desigualdades de oportunidades escolares que incidem sobre a população estudantil negra desde os primeiros anos da educação básica.

A ausência de políticas relacionadas à permanência de estudantes ingressantes pela modalidade de cotas raciais pode contribuir com o aumento do processo de evasão. É preocupante verificar com isso que o desempenho escolar dependa quase exclusivamente dos próprios indivíduos, sem haver conseqüentemente qualquer tipo de implicação por parte das instituições em relação a criar condições internas favoráveis, as quais consigam garantir subsídios adequados para permanência e conclusão desses novos sujeitos no ensino técnico.

Interessante notar a esse respeito a investigação realizada por Pieroni (2016) sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas raciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Salto. Ela pesquisou a situação de 424 alunos de dez turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitante/subseqüentes e superiores, mediante índices de evasão, conclusão, reprovação e de rendimento acadêmico e desempenho no processo seletivo.

O estudo apontou que a maior parcela de estudantes que concluíram o curso, após o período regular, foram aqueles(as) que ingressaram pelo sistema de cotas raciais. No que concerne a rendimento escolar, verificou-se que o desempenho entre os estudantes ingressantes por cotas raciais foi inferior ao de ampla concorrência, o que levou a pesquisadora considerar que “[...] os alunos ingressos pela reserva de vagas não teriam sido aprovados se não fosse pela política de cotas” (Pieroni, 2016, p. 70).

Os resultados obtidos nos processos seletivos de 2017 a 2019, na instituição investigada, são semelhantes aos que foram constatados na pesquisa supracitada. De acordo com a Tabela 1, pode-se verificar que a média de estudantes ingressantes pela modalidade de cotas raciais é inferior aos de ampla concorrência nos períodos analisados.



**Tabela 1 - Classificados no processo seletivo ensino técnico integrado**

Processo Seletivo Ensino Técnico													
Curso	Todas as modalidades		RV   EP   R   C/R <sup>10</sup>		RV   EP   R		RV   EP   C/R		RV   EP		Ampla Concorrência		
	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	Mínimo	Média	
2017	Eletrotécnica	19.00	26.06	21.00	25.40	23.00	26.50	21.00	24.20	19.00	22.00	25.00	27.41
	Mecatrônica	17.00	27.97	21.00	25.00	22.00	26.00	17.00	21.00	27.00	29.00	27.00	31.18
	Redes de Computadores	17.00	28.29	25.00	28.00	17.00	22.75	22.00	24.20	26.00	27.67	26.00	31.00
2018	Eletrotécnica	18.00	26.89	18.00	22.75	26.00	30.00	19.00	23.60	18.00	21.33	27.00	29.94
	Mecatrônica	23.00	31.91	28.00	30.40	23.00	25.25	26.00	31.40	25.00	27.50	33.00	35.33
	Redes de Computadores	19.00	27.50	23.00	26.20	19.00	21.75	22.00	26.80	25.00	27.67	26.00	30.41
2019	Eletrotécnica	14.00	24.53	15.00	19.25	20.00	25.20	14.00	21.20	21.00	25.33	23.00	26.41 <sup>11</sup>
	Mecatrônica	14.00	27.29	14.00	20.20	24.00	26.25	15.00	20.50	28.00	30.25	26.00	30.53
	Redes de Computadores	17.00	24.35	19.00	22.80	19.00	24.25	18.00	20.00	17.00	19.00	23.00	27.06

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA) 2019.

Na comparação entre a média de todas as modalidades de ingresso, nota-se que a média de pontuação com a entrada por meio das cotas raciais é mais baixa. Esses dados corroboram com os resultados obtidos por outros estudos realizados, no sentido de revelar que a nota de corte, para ingresso em instituições federais de ensino, é, dependendo do curso, menor para estudantes oriundos de reserva de vagas.

Contudo, ao se observar a situação do desempenho escolar entre esses públicos após o seu ingresso na instituição, verificou-se que a realidade é outra. Ou seja, a média de aprovação é bastante próxima entre estudantes ingressantes por cotas raciais e de ampla concorrência nos três cursos técnicos, das 1ª, 2ª e 3ª séries. Essa constatação diz respeito à análise dos dados obtidos na Coordenação de Registro Escolar e Controle Acadêmico (DRCA) no período letivo de 2019.

A partir dessas informações, constatou-se que o desempenho escolar dos estudantes ingressantes por meio das cotas raciais é igual ou até superior aos da ampla concorrência, conforme disposto na Tabela 2.

<sup>10</sup> As siglas RV, EP, R, C/R significam respectivamente: Reserva de Vagas, Escola Pública, Renda e Cor/Raça.

<sup>11</sup> A Portaria Normativa nº 09, de 05 de maio de 2017, estabelece a proporção no total de vagas, no mínimo, igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de 'pessoas com deficiência', de acordo com o último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Contudo, nos períodos de 2017 e 2018, não houve candidatos inscritos com deficiência no CEFET-MG unidade Nepomuceno.

**Tabela 2 - Situação do desempenho escolar**  
**Situação Final – Ensino Técnico Integrado 2019**

<b>Redes de Computadores</b>		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados <sup>12</sup>	Desligados
1ª Série	Ampla Concorrência	11	6	7	-	0
	Reserva de Vagas	7	10	8	1	1
2ª Série	Ampla Concorrência	8	-	1	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	-
3ª Série	Ampla Concorrência	5	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	1
Total		47	16	16	1	2
<b>Eletrotécnica</b>		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados	Desligados
1ª Série	Ampla Concorrência	8	10	4	2	-
	Reserva de Vagas	10	8	7	1	-
2ª Série	Ampla Concorrência	6	-	1	-	1
	Reserva de Vagas	6	1	-	1	1
3ª Série	Ampla Concorrência	9	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	9	-	-	-	-
Total		48	19	12	4	2
<b>Mecatrônica</b>		Aprovados	Reprovados	Transferências	Jubilados	Desligados
1ª Série	Ampla Concorrência	15	6	-	2	0
	Reserva de Vagas	15	4	3	5	1
2ª Série	Ampla Concorrência	12	1	1	-	-
	Reserva de Vagas	8	0	0	-	-
3ª Série	Ampla Concorrência	16	-	-	-	-
	Reserva de Vagas	8	-	-	-	-
Total		74	11	4	7	1

Fonte: Elaborado pelos autores mediante dados obtidos no relatório emitido pelo DRCA, 2020.

Por mais que a média do desempenho escolar dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotistas raciais seja igual e/ou superior aos da ampla concorrência, o peso do estigma relacionado a fazer o uso do direito às cotas raciais interfere de maneira bastante contundente na constituição de sua autoestima.

[...] eu entrei pelo sistema de cotas [não porque] eu não tenho capacidade de estudar e tirar uma boa nota (...) eu sabia que eu estava fazendo o certo porque eu sei que eu tenho potencial. Eu sempre quis estudar aqui no CEFET, e quando eu vi que tinha essa chance de entrar por cota, uma chance a mais eu me inscrevi por esse sistema, mas eu não deixei de me esforçar eu estudo desde final do sétimo ano para essa

<sup>12</sup> Verificou-se que existe maior pré-disposição por parte dos(as) estudantes ingressantes pelo sistema de cotistas raciais de permanecerem no ensino técnico federal. Uma medida adotada por eles(as) mediante à retenção, ou até mesmo ao jubramento da instituição, é solicitar estrategicamente a sua transferência para outro estabelecimento de ensino.

prova então não foi por vantagem eu sempre gostei de estudar (Junior, 1º Red., negro).

[...] porque as pessoas achavam que os negros não conseguiram chegar sozinhos na faculdade, mas depois eu fui pesquisar e vi que não é isso. Existe uma dívida com a população negra que foi totalmente isolada, segregada (...) [acho que] deveria ter mais da metade de alunos negros [na escola], mas não tem (Cristina, 3º Red., negra).

Eu acho que elas vão achar injustiça, porque muita gente não passou, deve ser que **eles vão pensar que só porque jogou em cota passou** e isso já aconteceu com o meu amigo, **no primeiro dia de aula perguntaram pra gente sobre isso e ele disse que era um aluno cotista aí mexerem com ele, falaram as coisas e tal** (Julia, 1º Red., negra, grifos nossos).

O ingresso no ensino técnico por meio das cotas raciais interfere no processo de constituição da autoestima. O modo pelo qual esse(a) estudante é reconhecido(a) e julgado(a) ocasiona sentimentos de insegurança, desconforto e apreensão. Percebe-se, com isso, que eles(as) buscam se resguardar, no sentido de evitar sofrer microagressões de natureza racista (Minikel-Lacocque, 2013). Essa ação acarreta um processo de interação angustiante, capaz de gerar medo em consequência de que os outros possam desrespeitá-lo(a) a partir de suas características fenotípicas, visto que “[...] quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação” (Goffman, 1988, p. 44).

### Os significados das cotas raciais para estudantes do ensino técnico

Com isso, o processo de implementação das políticas afirmativas nas instituições de ensino técnico suscita profundas mudanças no que concerne a práticas curriculares, interações e sociabilidades, visões de mundo, entre outros, até então, hegemônicas, as quais passam gradativamente a serem questionadas inclusive pelos próprios sujeitos, a partir de uma perspectiva ambígua.

Eu acho que as cotas raciais ao mesmo tempo em que ela nos proporciona uma boa oportunidade, [por exemplo] podemos a utilizar para passar em um concurso. Então, isso significa que a pessoa negra precisa de cotas para passar. [...] Então, ao mesmo tempo, em que eu participei das cotas raciais eu acho ela é um pouco discriminatória. Mas assim (...) cada um tem um pensamento sobre as cotas raciais (Ana Luísa, 1º Red., negra).

O significado das cotas raciais para Ana Luísa é polissêmico e, ao mesmo tempo, ambíguo. De igual modo, o caráter sociopolítico das ações afirmativas não emerge em seu discurso num primeiro momento. Uma vez entregues a sua própria sorte, os(as) estudantes ingressantes por meio das cotas raciais se sentem muitas vezes pressionados(as) por terem de lidar simultaneamente com estigmas sociorraciais relacionados à cor/raça. Sentem-se desacreditados(as) pela condição de cotistas raciais, pois, afinal,

“[...] a identidade étnica desses jovens é marcada por estigmas e discriminações. Praticamente todos os campos da vida social brasileira são marcados por desigualdades raciais” (Pinheiro; Valentim, 2015, p. 21).

A esse respeito, pesquisas relacionadas às cotas raciais no ensino técnico (Ávila, 2012, Cardoso, 2016, Costa, 2015, Leite; Silva, 2016; Lima, 2016) apontam para a necessidade de realizar ações educativas contínuas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial, conforme previsto na Lei nº 10.639/03<sup>13</sup> e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004).

Valorizar a diversidade étnico-racial significa, portanto, repensar a maneira pela qual são estabelecidas as relações étnico-raciais em nossa sociedade. É entender como essas relações são produzidas e reproduzidas ante ao quadro das hierarquias sociais, educacionais, econômicas, políticas, culturais etc. Por conseguinte, não basta somente garantir o acesso à educação técnica aos novos sujeitos. É necessário realizar também uma profunda mudança das estruturas sociorraciais, com vista à efetivação de fato desse direito (Gomes, N., 2012a, Pereira; Silva, 2020).

Dialogar com sujeitos com idades entre 15 a 18 anos a respeito de suas percepções acerca das cotas raciais é bastante revelador. Em outros termos, significa entender que muitos deles(as) se deparavam para refletir sobre o seu pertencimento étnico-racial pela primeira vez durante a entrevista realizada pelas comissões de heteroidentificação complementar.

Consta-se, então, que 50% dos(as) estudantes ingressantes pelas cotas raciais são influenciados(as) diretamente pelas pessoas responsáveis no momento de decidirem pelo sistema de reserva de vagas. Os significados das cotas raciais são, portanto, construídos e valorados por meio da mediação da instituição familiar. Essa instituição é capaz de influenciar ainda hoje a tomada de decisões desses(as) sujeitos(as).

[apesar de sua família preencher os dados de ingresso, o jovem argumenta que] Olha, foi eu com os meus pais, mas eu mesmo estava passando as informações certas. [quando indagado sobre sistema de cotas raciais] Fui eu mesmo [que decidi ingressar] (Junior, 1º Red., negro).

[Foi a sua família que fez o cadastro da autodeclaração] Sim, eu me considero [negra] e eu entraria pela reserva de vagas, porque eu acho que se tornou até mais fácil de concorrer (Fernanda, 1º Red., negra).

Noções como: ajuda, apoio, chance e oportunidade, fazem parte dos significados das cotas raciais. A ideia de oportunidade emerge como possibilidade de alcançar melhores condições para adquirir formação técnica e de nível superior. As ações afirmativas são percebidas como um meio capaz de contribuir para a mobilidade social, visto que as gerações anteriores não tiveram as mesmas oportunidades.

---

<sup>13</sup> A Lei nº 10.639, considerada também uma política afirmativa, alterou a LDBEN 9.394/96 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial, em escolas públicas e privadas, sendo posteriormente modificada para incluir ensino de História e Cultura Indígena, regulamentada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008). Neste artigo, iremos nos ater à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para mim é uma ajuda ao estudante que vai entrar na faculdade, eu acho que é um auxílio muito bom [...] eu acredito que é uma grande oportunidade para as pessoas menos favorecidas, porque querendo ou não ainda existe preconceito na sociedade, então eu acredito que é algo muito bom (Roberta, 1º Red., negra).

Para mim o significado é ajuda, acredito que essa seja a palavra certa (Maria Cecília, 1º Elet., negra).

Ah, porque me falaram que ajudava a entrar no CEFET (Maycon, 1º Red., negro).

Eu acredito que é uma coisa positiva e ajuda muitas pessoas, porque se for olhar aqui dentro tem mais pessoas brancas do que negras então eu acredito que isto é uma forma de igualar (Ana, 3º Elet., negra).

Eu acredito que seja um apoio, porque tem muita gente que diminuiu outras pessoas por conta da cor (Lorena, 1º Mec., negra).

[...] quando eu vi que tinha essa chance de entrar por cota, uma chance a mais eu me inscrevi por esse sistema, mas eu não deixei de me esforçar eu estudo desde final do sétimo ano para essa prova então não foi por vantagem eu sempre gostei de estudar (Junior, 1º Red., negro).

Eu acho que assim quando aboliu a escravidão os negros foram para as favelas e tinham menos oportunidades de frequentar a escola, então eu acho que a cota surgiu por isso. Às cotas dão condições para pessoas menos favorecidas poderem ingressar nas escolas, porque antigamente eles não tinham acesso aos estudos (Amanda, 1º Red., negra).

[...] oportunidade seria uma boa palavra para definir (Bianca, 3º Red., negra).

A compreensão do(s) significado(s) das cotas raciais para os(as) interlocutores(as) perpassa pela necessidade de transformar as mentalidades autoritárias, coloniais e de desigualdades sociorraciais ainda presentes em nossa sociedade. Walsh (2009) propõe inserir, no atual contexto em que vivemos, a interculturalidade crítica como projeto político, social, epistêmico e ético, enlaçada em uma pedagogia orientada no questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições “[...] radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da descolonialidade”, em outras palavras, uma perspectiva pedagógica embasada na de-colonização (Walsh, 2009, p. 14).

Gomes, N. (2012b) também argumenta sobre o diálogo intercultural e, nessa ótica, o currículo escolar necessita, de fato, possibilitar a superação de reprodução de narrativas hegemônicas a fim de reservar apenas como legítimo o pensamento caucasiano, universal e eurocêntrico. Nessa concepção a autora destaca:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos

antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (Gomes, N., 2012b, p. 99).

Nessa perspectiva, foi possível verificar que mudanças gradativas, apesar de isoladas e pontuais, têm ocorrido no interior da própria instituição investigada, relacionadas à tomada de consciência negra. A existência de um grupo de estudos composto por estudantes negras segue nessa direção. As jovens criaram o grupo com o interesse de discutir temas sociais relacionados à interseccionalidade classe, gênero e raça, feminismo negro, entre outros. Alguns docentes que atuavam, sobretudo, na área básica de formação, apoiavam a realização dessa iniciativa.

A ambiguidade em relação à apreensão dos significados das cotas para os(as) estudantes emerge então como sendo uma das principais características verificadas na realização do estudo. Interessante notar a esse respeito que, dado o desconhecimento sociopolítico dessas políticas, os(as) próprios sujeitos sentem necessidade de pesquisar, muitas vezes por conta própria, os significados de políticas reparatórias, sobretudo, em sítios disponíveis na rede mundial de computadores.

Eu não sabia o que era cotas, então eu precisei pesquisar e quando eu descobri o que era eu percebi que era um direito meu, e a cota de escola pública eu sempre estudei em escola pública então eu poderia concorrer a essa cota [racial] também. Então, várias pesquisas são feitas e mostram que a maioria das pessoas negras tem um ensino fundamental defasado, porque a maioria estuda em escola pública, então as cotas [raciais] ajudam para que essas pessoas tenham um bom ensino médio e um bom futuro (Maria Cecília, 1º Elet., negra). Eu acho que se eu não tivesse o contato com a internet, outros meios de conhecimento eu não teria essa mentalidade, de ser negra, entrar com cota na escola eu iria continuar com o pensamento de que cota é algo pra diminuir o negro, eu acho que pra concertar isso na escola deveria ter mais discussão sobre isso porque não tem tanta assim. Uma coisa que eu acho engraçado, é que antes eu tinha preconceito com as cotas raciais porque eu achava que as pessoas negras não tinham capacidade de entrarem sozinhas na faculdade com o próprio conhecimento e eu tinha muito preconceito contra as cotas raciais. Depois que eu fui estudando e entendendo que compreendi que não é assim, existe uma dívida histórica com a população negra que foi totalmente isolada, segregada dos estudos e precisam ser inseridas no sistema educacional. Se mais da metade da população brasileira é negra então deveria ter mais da metade da população negra nas escolas. E na minha sala não tem (Cristina, 3º Red., negra).

Não obstante, a apreensão das cotas raciais acontece, muitas vezes, de maneira desvinculada das lutas e reivindicações históricas agenciadas pelo movimento negro. É por esse motivo que a conquista de políticas reparadoras em um contexto global, marcado por políticas neoliberais, necessita de ser melhor problematizada. Afinal de contas, a sua existência não se encerra



apenas em garantir a promoção da mobilidade social de caráter individual; e sim é preciso considerá-las como uma estratégia relevante de redução de assimetrias sociorraciais historicamente acumuladas. Com isso, o fim último das ações afirmativas implica em garantir uma maior participação deliberativa no âmbito de nossa frágil democracia, com vista a criar condições sociais adequadas, capazes de erradicar o racismo e toda e qualquer forma de opressão na realidade da vida social.

## Considerações Finais

O processo de implementação das políticas de ações afirmativas, por meio da Lei nº 12.711/12, tem afetado jovens autodeclarados(as) negros(as) direta ou indiretamente no ambiente extraescolar e escolar. Assim sendo, este estudo buscou investigar os significados das cotas raciais para estudantes, os quais ingressam por meio dessas políticas no ensino médio técnico. De modo geral, os significados estão relacionados à ideia de ajuda, apoio, chance e oportunidade, por ingressarem em uma instituição federal de reconhecida qualidade do ensino ofertado. Conseqüentemente, com isso, consideram que terão mais condições de oportunidades para a continuidade de estudos em nível superior e maior inserção no mercado formal de trabalho.

Nessa perspectiva, por mais que a média do desempenho escolar dos(as) estudantes ingressantes pela modalidade de cotas raciais seja igual e/ou superior aos de ampla concorrência, o estigma sociorracial, bem como a ideologia da meritocracia interferem sobremaneira no processo de constituição da autoestima e autoconceito que os(as) jovens têm de si próprios.

O peso desse estigma se realiza inclusive por uma rigorosa cobrança e exigência de si próprio(a) para se sobressair em relação aos resultados obtidos nos processos avaliativos de ensino. Assim sendo, a experiência escolar e social desses sujeitos é constituída de maneira equiparada com os índices de aproveitamento escolar alcançados pelos estudantes da ampla concorrência. Essa situação se apresenta, portanto, preocupante, uma vez que a superação das desigualdades sociorraciais e educacionais se dão por meio da transformação social, política e cultural e jamais pelos esforços de caráter mais individualistas.

Além disso, o sofrimento, acompanhado de possíveis frustrações de caráter emocional, é concretizado sob uma perspectiva individual pelo(a) próprio(a) estudante. Em outras palavras, constatou-se que a discussão sobre as políticas afirmativas é bastante incipiente no ambiente escolar. Assim, o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais previsto na Lei nº. 10.639/03 (atualizada pela Lei nº 11.645/08) e de suas diretrizes no ensino técnico poderia contribuir nesse sentido.

Logo, cabe ressaltar que a conquista do direito dessas políticas no interior da sociedade brasileira tem em vista problematizar o *modus operandi* de opressão, violência e exploração inerentes à modernidade/colonialidade/capitalista. Dessa forma, não se trata apenas de inserir a população juvenil negra no sistema de ensino público, gratuito e de qualidade, mas de assegurar-lhe a sua permanência, por meio de políticas institucionais complementares, bem como a elaboração de currículos capazes de contemplar a equidade étnico-racial e conseqüentemente vislumbrar o processo de mudança da estrutura social.

Identificamos, portanto, que a maior parte dos(as) estudantes interlocutores(as) tem o interesse de conhecer mais profundamente as ações afirmativas. É importante ressaltar a esse respeito que se trata de adolescentes-jovens com idades entre 15 a 18 anos, pobres e negros(as), os quais, ao longo de sua experiência da vida, até então, não tinham parado para refletir acerca de sua identificação étnico-racial. Para muitos(as) deles(as), esse questionamento advém para si e para seus familiares mediante o exame de heteroidentificação complementar.

Com isso, constatou-se que, em muitos casos, após o ingresso na instituição, emerge determinada busca por conta própria direcionada a adquirir determinado nível de “conscientização racial”, que se processará a partir de discussões ocorridas em sala, por meio de conversas informais, pesquisas realizadas na internet, entre outros.

Por fim, consideramos que os significados das cotas raciais para os(as) estudantes do ensino técnico são dinâmicos. Esse dinamismo passa pela ausência de uma reflexão mais detida sobre as relações étnico-raciais, até a tomada de conhecimento de lutas históricas de resistências da população negra em nosso país. Daí, emerge um caráter educativo em relação ao processo de implementação das políticas afirmativas, pois verificou-se que o ingresso por meio de cotas raciais pode propiciar engajamentos sociopolíticos a favor da construção de uma sociedade antirracista.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018. (Feminismos Plurais).

ÁVILA, Mariângela Mattos. O significado das Cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_600fa6a1b789cb05625b67437b8debbd](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_600fa6a1b789cb05625b67437b8debbd)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislação/id221.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

<[http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes\\_relacoes\\_etnico-raciais.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf)>. Acesso em: 09 abr. 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”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012. 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: Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CARDOSO, Thiago Guimarães. Lei de Cotas e a escolha de escola no ensino básico. 2016. 63f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-08122016-153844/pt-br.php>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COSTA, Maria Adélia da. A trajetória acadêmica de dois grupos de alunos: reserva de vagas e ampla concorrência em uma instituição federal. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 69-83, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://seer.dppg.Cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/728>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

DAFLON, Verônica; FÉRES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Tradução: Joice Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GATTI, Bernardete. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Coord.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo Sem Fronteiras, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

GUIMARÃES, Antônio S. Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo [online], n. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100010&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100010&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo, São Cristóvão, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Banco de tabelas estatísticas. 2010. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

JAMES, Cyril Lionel Robert. Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. Tradução: Afonso Filho. São Paulo: Boitempo, 2010.

LEITE, Miriam Soares; SILVA, Verônica de Souza. Cotas raciais no Ensino Médio: processos de identificação e diálogo intercultural crítico. Revista de Educação PUC, Campinas, v. 21, n. 3, p. 295-310, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3442>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

LIMA, Marcos Gonzaga de. O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Centro Universitário de Brasília de Pesquisa e Desenvolvimento, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/simple-search?query=O+Preconceito+racial+e+a+trajet%C3%B3ria+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o+na+perspectiva+de+adolescentes+e+jovens+negros>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 133, p. 463-479, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010166282018000300463&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010166282018000300463&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

MINIKEL-LACOCQUE, Julie. Racism, College, and the Power of Words: Racial Microaggressions Reconsidered. American Educational Research Journal, Washington, DC, v. 50, n. 3, p. 432-465, 2013. Disponível em:

<<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831212468048>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2008.

MOURA, Clóvis. Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo. Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane (Orgs.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p.33-44.

PEREIRA, Aline de Carvalho; SILVA, Natalino Neves da. Evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais no Ensino Técnico. Revista Teias, [S.l.], v. 21, n. 62, p. 203-216, set. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49714>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNAD). Educação: 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PIERONI, Aline Rosa. Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016. Disponível em: <<https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/914>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PINHEIRO, Karine Matias; VALENTIM, Silvani dos Santos. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. Revista Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.dppg.Cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/712>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

REY, Fernando González. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BORBA, Carolina dos Anjos de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, jun. 2018. Disponível em

Pereira, A. de C.; Silva, N. N. da. Os significados atribuídos às cotas raciais por estudantes de ensino técnico.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000300151&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300151&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SILVÉRIO, Valter. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. Revista Sinais Sociais, v. 12, p. 155-185, 2018. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n+34/setembro+dezembro+2018>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. Maria. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 1994.

Enviado em: 15/02/2021 | Aprovado em: 01/08/2022

