UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO- IFPE

RECIFE
2025

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA NÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO- IFPE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Janete Maria Lins de Azevedo

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ferreira, Danielle de Farias Tavares.
Políticas de ações afirmativas na Educação: uma análise a partir de práticas Inclusivas do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE / Danielle de Farias Tavares Ferreira. - Recife, 2025.
224f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientação: Janete Maria Lins de Azevedo.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Políticas Educacionais; 2. Desigualdades; 3. Acesso e Permanência na Educação; 4. Ações Afirmativas; 5. IFPE. I. Azevedo, Janete Maria Lins de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO- IFPE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Dra. Janete Maria Lins de Azevedo/PPGE –UFPE PROFª
ORIENTADORA

_____

Professora Dra. Luciana Rosa Marques/ DAEPE - UFPE
AVALIADOR INTERNO

_____

Professora Drª. Ana Lúcia Félix/ DAEPE - UFPE
AVALIADOR INTERNO

_____

Professor Dr. Luiz Fernandes Dourado/PPGE– UFG
AVALIADOR EXTERNO

_____

Professora Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa/ ProfEPT – IFPE
AVALIADOR EXTERNO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as famílias sobreviventes da pandemia do COVID-19, e em especial a minha, que foi meu alicerce físico e emocional para que eu seguisse pesquisando durante todo aqueles dois difíceis anos.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos referendando a divindade suprema que criou todas as vidas nesse sistema planetário. Aquele que nem a ciência conseguiu explicar e ao qual direciono a minha fé: Deus. Sou muito grata pelo sublime dom concedido por Ele, que é o experienciar o dia a dia nesses trinta e sete anos de existência.

Parte desses anos de existência, especificamente dezessete anos, foram dedicados à Educação. Trilhei uma carreira profissional e acadêmica em diferentes instituições de ensino. Fui por nove anos professora do ensino fundamental em diversas prefeituras e por cinco anos professora do ensino médio do governo do estado de Pernambuco, mas foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) em que decidi 'aterrissar voo'.

Atualmente, sou docente do IFPE e sou responsável pela formação pedagógica de novos docentes de diversas licenciaturas. Alcançar esse posto foi difícil e também reflexo de cada passo anterior e concomitante que dei no chão da educação básica e nos corredores do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE-UFPE).

Foram 9 anos de trajetória acadêmica no CE-UFPE e parte desses anos ao lado de uma professora, doutora em Sociologia e acolhedora de estudantes entusiasmados por trilharem uma carreira científica, a Profª Janete Maria Lins de Azevedo. Ela sempre será uma grande inspiração para todos que a acompanham.

Jamais esquecerei que ela foi a primeira professora a avaliar uma aula minha quando fiz estágio no ensino superior e ela me disse que eu 'levava jeito'. Obrigada, professora, por me fazer acreditar que eu conseguiria. Aqui estou carregando seus ensinamentos.

Agradeço imensamente também à linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, a qual estou vinculada por mais de seis anos e que me oportunizou obter diversas aprendizagens na área e conhecer outros brilhantes profissionais docentes que fizeram parte de minha formação: professor Edson Francisco de Andrade, professora Alice Happ Botler, professora Márcia Ângela Aguiar, professor Luiz Dourado e, em especial, as professoras Luciana Rosa Marques e a Professora Ana Lúcia Félix, que me possibilitaram adentrar em seu grupo de estudos nesses últimos anos de pesquisa.

Não posso deixar de registrar também que a aprendizagem compartilhada em grupos é bem mais difícil durante o percurso do doutorado, mas tive a oportunidade de estreitar laços com meus companheiros doutorandos da turma 19, nas pessoas de Carla Cristina

Cabral, Joana Dark Andrade de Souza, Márcia Basílio e Graciele Maria Coelho. Enfatizando que também tive a alegria de reencontrar meu amigo do mestrado, e agora doutor, o professor Raimundo Nonato. Grata, meus amigos(as), por sempre me darem dicas, irem para os congressos comigo, tentarmos concursos por todo o país e ainda me lembrarem dos prazos.

Nessa caminhada na Educação já estou no IFPE há uma década. Entrei como técnica em assuntos educacionais e em nove anos nesse cargo trabalhei com muitos colegas de diversos setores e assumi algumas funções de coordenação. Foi nessas idas e vindas que eles me estimularam a problematizar as ações afirmativas da instituição. Foi também nesse contexto que eu apresentei um projeto e tive o apoio de professores como a professora Simone Melo e o professor Francisco Sávio, bem como dos técnicos administrativos Marlon Péricles e Aparecida Cruz.

Também fui agraciada com a oportunidade de ter o célebre e inesquecível professor Assis Leão como avaliador do projeto desta tese, nosso eterno pró-reitor de ensino e apoiador de mais estudos a questionarem os processos de inclusão do IFPE. Seu entusiasmo em vida pela educação profissional, científica e tecnológica ficou marcado em todos nós que o conheceram. Tive essa honra de com ele aprender mais sobre gestão, pesquisa e educação.

Faço referência também à Pró-reitoria de Pesquisa do IFPE que, antes mesmo de me tornar docente da referida instituição, sempre me possibilitou pesquisar dentro dela. Setor este que mantive projetos vinculados por mais de cinco anos.

E caminhando para os registros finais dessas páginas que me emocionam, faço referência aos grandes amores da minha vida, que são minha principal rede de apoio. Grata à minha mãe, Maria José de Farias Tavares, por me fazer conhecer o amor mais puro: o amor de mãe. Em memória, também, ao meu pai, Naasson Ferreira da Silva, que nos deixou no ano de 2024, firmando o seu legado como professor da educação básica por mais de 30 anos e como aquele que eternizou apenas boas lembranças em nossos corações.

Aos meus tios, tias e primos/as queridos/as, e também em memória de minhas avós, que sempre me fazem recordar bons ensinamentos. Não posso deixar de citar minhas duas bolinhas de pêlo, os meus cachorros, Geleia e Amora, que me atrapalharam bastante durante a escrita, mas que escreveram com suas lambidas uma linda história de amor à natureza e amor a todos os seres vivos.

Também faço referência aos amigos(as) de minha rede de sociabilidade: Gláucia, Patrícia, João Paulo, Airton e, ao meu parceiro, Fred, que me lembram da importância constante em praticar o sorriso, o relaxamento e a escuta presentes no ato de desabafar.

RESUMO

O presente trabalho insere-se no debate nacional sobre a política de ações afirmativas direcionadas aos estudantes de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo da pesquisa foi investigar a política voltada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), analisando sua materialização no Instituto Federal do estado de Pernambuco. As categorias teóricas utilizadas na pesquisa - quais sejam: ações afirmativas, acesso à educação, desigualdades sociais e diversidade - foram tratadas a partir de revisão da literatura, privilegiando contribuições de autores vinculados a uma perspectiva histórico-crítica. Como caminho metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa integrada ao método de Análise Crítica do Discurso-ACD (Fairclough, 2001), em diálogo com as formulações sobre os estudos de políticas educacionais de Stephen Ball, e de Mainardes e Gandin (2013). Neste sentido, elementos da ACD, em diálogo com elementos da abordagem do ciclo das políticas e seus contextos, permitiram fundamentar o *modelo tridimensional cíclico de análise*. Num plano mais geral, reconstruiu-se aspectos históricos tanto da origem e desenvolvimento das ações afirmativas em nossa sociedade, como relativos aos IFs, em particular, ao IFPE, procurando situar os contextos de influência que possibilitaram as ações afirmativas mais recentes. De modo semelhante, procurou-se sistematizar a estrutura e dinâmica da instituição em investigação, com vistas a apresentar o espaço de desenvolvimento da política. A produção de dados empíricos envolveu a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas junto a sujeitos-agentes propositores e/ou executores das ações afirmativas no âmbito do IFPE, e com estudantes beneficiários. Os trabalhos de campo envolveram também o levantamento e exame de documentos nacionais e os específicos do IFPE, que têm regulamentado e regulado as decisões e ações em foco. As análises realizadas, dentre outras constatações, evidenciaram o pioneirismo do IFPE, no sentido de que estabeleceu programas e projetos mesmo antes das definições da política nacional, bem como a existência de uma estrutura física e organizacional destinada à materialização das ações, ainda que sua utilização apresente problemas, sobretudo em face da carência de pessoal e de problemas de escassez de financiamento. Observou-se a tendência de se considerar quase que sinônimos as ações afirmativas e as políticas de cotas voltados ao acesso dos estudantes à educação, apesar do desenvolvimento de programas e projetos voltados à permanência. O exame dos discursos veio indicando a necessidade de fortalecer as ações afirmativas, bem como sua definição no âmbito da educação técnica e tecnológica, de modo a promover uma melhor compreensão sobre suas finalidades e contribuições. Observou-se, ainda, a necessidade de se favorecer o reconhecimento dos atores sociais envolvidos com a materialização das práticas inclusivas dentro da instituição investigada, considerando que são eles os principais responsáveis pela construção de uma educação sob um fazer coletivo, inclusivo, democrático e não menos educativo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Desigualdades. Acesso e Permanência na Educação. Ações Afirmativas. IFPE.

ABSTRACT

The work is linked to the national debate on the policy of affirmative actions directed to students of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFEs), investigating its materialization in the Institute of the state of Pernambuco. The theoretical categories used in the research - namely: affirmative action, access to education, social inequalities and diversity - were treated based on a literature review, privileging authors from the historical-critical perspective. The qualitative approach integrated with the Critical Discourse Analysis (CDA) method (Fairclough, 2001) was used, in dialogue with the formulations on educational policy studies by Stephen Ball, and Mainardes and Gandin (2013). Elements of the CDA and the approach to the policy cycle and its contexts allowed the foundation of the *three-dimensional cyclical model of analysis*. Historical aspects of the origin and development of affirmative action in our society, and of the Federal Institutes, were reconstructed, seeking to situate the contexts of influence that made the most recent affirmative actions possible. Similarly, we sought to systematize the structure and dynamics of the institution under investigation, with a view to presenting the space for the development of the policy. The production of empirical data involved the application of questionnaires and semi-structured interviews with subjects-agents proposing and/or executing affirmative actions within the scope of IFPE, and with beneficiary students. The fieldwork also involved the survey and examination of national documents and those specific to the IFPE, which have regulated and regulated the decisions and actions in focus. The analyses, among other findings, showed the pioneering spirit of the IFPE in the establishment of programs and projects before the national policy, and the existence of a physical and organizational structure for the materialization of the actions, even though its use presents problems, such as lack of personnel and scarcity of funding. There was a tendency to consider affirmative action and quota policies aimed at students' access to education almost synonymous, despite the development of programs and projects aimed at permanence. The examination of the discourses has indicated the need to strengthen affirmative actions, as well as their definition in the scope of technical and technological education, in order to promote a better understanding of their purposes. It was also observed the need to recognize the actors involved with the materialization of inclusive practices within the investigated institution, considering that they are the main responsible for the construction of an education under a collective, inclusive and democratic practice.

Keywords: Educational Policies. Inequalities. Access and Permanence in Education. Affirmative Actions. IFPE.

RESUMEN

El trabajo se vincula al debate nacional sobre la política de acciones afirmativas dirigida a estudiantes de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFEs), investigando su materialización en el Instituto del estado de Pernambuco. Las categorías teóricas utilizadas en la investigación —a saber: acciones afirmativas, acceso a la educación, desigualdades sociales y diversidad— se abordaron con base en una revisión bibliográfica, priorizando autores desde una perspectiva histórico-crítica. Se empleó un enfoque cualitativo integrado con el método de Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 2001), en diálogo con las formulaciones sobre estudios de política educativa de Stephen Ball y Mainardes y Gandin (2013). Los elementos del ACD y el enfoque del ciclo de políticas y sus contextos permitieron fundamentar el modelo de análisis cíclico tridimensional. Se reconstruyeron aspectos históricos del origen y desarrollo de las acciones afirmativas en nuestra sociedad y en los Institutos Federales, buscando situar los contextos de influencia que posibilitaron las acciones afirmativas más recientes. De igual manera, buscamos sistematizar la estructura y dinámica de la institución investigada, con el fin de presentar el espacio para el desarrollo de la política. La producción de datos empíricos implicó la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con sujetos-agentes que proponían o ejecutaban acciones afirmativas en el ámbito del IFPE, y con estudiantes beneficiarios. El trabajo de campo también incluyó el relevamiento y análisis de documentos nacionales y específicos del IFPE, que han regulado las decisiones y acciones en cuestión. Los análisis, entre otros hallazgos, mostraron el espíritu pionero del IFPE en el establecimiento de programas y proyectos antes de la política nacional, y la existencia de una estructura física y organizativa para la materialización de las acciones, si bien su uso presenta problemas, como la falta de personal y la escasez de fondos. Se observó una tendencia a considerar las acciones afirmativas y las políticas de cuotas dirigidas al acceso de los estudiantes a la educación casi como sinónimos, a pesar del desarrollo de programas y proyectos orientados a la permanencia. El análisis de los discursos indicó la necesidad de fortalecer las acciones afirmativas, así como su definición en el ámbito de la educación técnica y tecnológica, para promover una mejor comprensión de sus propósitos. También se observó la necesidad de reconocer a los actores involucrados en la materialización de prácticas inclusivas dentro de la institución investigada, considerando que son los principales responsables de la construcción de una educación bajo una práctica colectiva, inclusiva y democrática.

Palabras clave: Políticas educativas. Desigualdades. Acceso y permanencia en la educación. Acciones afirmativas. IFPE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Levantamento em Bases de Dados 81
Quadro 02 – Documentos reguladores nacionais e locais analisados.....81
Quadro 03- Distribuição percentual por nível de instrução.....98
Quadro 04- Fases de expansão das unidades escolares no IFPE.....136
Quadro 05- Compromisso do IFPE com sua responsabilidade social… 150
Quadro 06- Dados de formação dos docentes 162
Quadro 07- Dados de formação dos gestores 178

LISTA DE FIGURAS

Figura 01-Modelo tridimensional da análise crítica do discurso 60
Figura 02-Contextos do processo de formulação de uma política 61
Figura 03- Distribuição das unidades da rede EPCT por região 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Distribuição das produções de dissertações e teses no Portal CAPES por instituição de ensino do Nordeste 32
Gráfico 02- Distribuição regional das dissertações e teses que tratam do tema das ações afirmativas relacionadas à Educação 34
Gráfico 03- Classificação Racial, ingresso e conclusão na REFEPT durante o ano de 2022 74
Gráfico 04- Renda Familiar, ingresso e conclusão na REFEPT durante o ano de 2022 ... 75
Gráfico 05- Renda Familiar dos matriculados no IFPE durante o ano de 2021… 75
Gráfico 06 - Escola de origem dos matriculados no IFPE durante o ano de 2021… 76
Gráfico 07 - Cursos dos estudantes participantes da pesquisa 169
Gráfico 08 - Autodeclaração de cor e/ou raça dos estudantes participantes da pesquisa . 170
Gráfico 09 - Renda familiar dos estudantes participantes da pesquisa..... 170
Gráfico 10 - Forma de ingresso dos estudantes participantes da pesquisa 171
Gráfico 11 - Processos seletivos submetidos aos estudantes participantes da pesquisa... 173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE– Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AD– Análise do Discurso
ACD– Análise Crítica do Discurso
ADTO– Análise do Discurso Textualmente
Orientada
BDTD– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-PE- Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CONIF- Conselho Nacional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COPI –Coordenação de Políticas Inclusivas
DAE –Diretoria de Assistência ao Estudante
DEM –Partido Democrata
EaD – Educação a Distância
EEPE – Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EJA –Educação de jovens e adultos
EPCT– Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
Etc. – E outras coisas
EAFs –Escolas Agrotécnicas Federais
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC– Fernando Henrique Cardoso
FGV Social– Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas
FMI– Fundo Monetário Internacional
FIES– Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG– Instituto Federal de Minas Gerais
IFs- Institutos Federais
IFPB– Instituto Federal da Paraíba
IFPE –Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP–Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF– Linguística Sistêmico-Funcional
MEC– Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Deficiência
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEGED –Núcleo Estudos em Gênero e Diversidade
NPIs –Núcleos de Políticas Inclusivas
OCDE– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB– Produto Interno Bruto
PDI– Plano de Desenvolvimento Institucional
PAE–Política de Assistência Estudantil
PNAS– Política Nacional de Assistência Social –
PNAES –Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNP- Plataforma Nilo Peçanha
PPP– Parcerias Público-Privadas
PPPI– Projeto Político Pedagógico Institucional
PRODEN – Pró-Reitoria de Ensino
PROEXT– Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI– Programa Universidade para Todos
REFEPT– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ReLePe– Rede Latino-americana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa
SIS– Síntese de Indicadores Sociais
SIsu– Sistema de Seleção Unificada
STF–Supremo Tribunal Federal
TCLE– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSD– Teoria Social do Discurso
UCL– Universidade de Londres
UDN- União Democrática Nacional
UERJ– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE– Universidade Federal Rural de Pernambuco
UnB– Universidade de Brasília
UNESCO– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 ESTUDO DE REVISÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 28

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS 30

3 DISCURSO E MÉTODO:FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO 46

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: O CICLO DE POLÍTICAS E SEUS CONTEXTOS DE ANÁLISE 47

3.2 INTERLOCUÇÃO COM OS ESTUDOS DA LINGUAGEM: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO 51

3.3 JUSTIFICANDO NOSSAS ESCOLHAS PELO MODELO TRIDIMENSIONAL CÍCLICO 54

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS 64

3.4.1 Caracterização do campo empírico 68

3.4.2 Sujeitos-agentes da pesquisa 73

3.4.3 *Survey* e Entrevistas semiestruturadas 78

3.4.4 O procedimento de análise crítica dos documentos 80

4 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES 86

4.1 COMPREENDENDO AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO INGRESSO E NA PERMANÊNCIA 95

4.2 CONCEPÇÕES DE IGUALDADE-DESIGUALDADE, INCLUSÃO E DIVERSIDADE 102

4.3 O ACESSO À REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E

TECNOLÓGICA.....108

5 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....112

5.1 O SURGIMENTO DO SISTEMA DE COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....117

5.2 BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO.....128

5.3 O ORDENAMENTO JURÍDICO-INSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFPE E SUA MATERIALIZAÇÃO A PARTIR DOS OLHARES DOS SUJEITOS-AGENTES ENVOLVIDOS.....139

5.3.1 As ações afirmativas nos discursos dos docentes 162

5.3.2 As ações afirmativas nos discursos dos discentes..... 168

5.3.3 *As ações afirmativas nos discursos dos gestores* 177

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 188

REFERÊNCIAS..... 194

APÊNDICES..... 207

APÊNDICE A - Quadro Síntese das Dissertações de Mestrado que abordam as Ações Afirmativas em instituições de Educação Profissional..... 207

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas..... 213

APÊNDICE C – Questionários realizado com os profissionais da reitoria do IFPE, docente envolvido com práticas afirmativas e discente cotista..... 216

APÊNDICE D – Termo de Compromisso e Confidencialidade..... 221

ANEXOS..... 222

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... 222

ANEXO II - Termo de Anuência do IFPE..... 223

ANEXO III - Organograma do IFPE..... 224

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere nos estudos em torno da materialização de ações afirmativas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPT). Partindo deste recorte, focamos em analisar a proposição e a materialização dessa política educacional de ações afirmativas ocorrida no contexto de uma das instituições federais de ensino que compõem a REFEPT no estado de Pernambuco.

Interrogamos sobre os contextos dessa política e partimos em atender nossos objetivos a partir de uma análise crítica dos discursos, ancorada num modelo tridimensional cíclico. Esse modelo contribuiu na explicitação dos efeitos ideológicos que subjazem ao texto, à prática discursiva e a mudança social resultantes dessa política em investigação. No que diz respeito à temática em foco, notadamente às ações afirmativas têm se direcionado às minorias étnico-raciais, às mulheres, ao grupo LGBTQIAPN+ e às pessoas com deficiência. Essas ações se voltam à superação das desigualdades sociais impostas, historicamente, a esses grupos por questões de ordem étnico-racial, classe social e gênero.

De modo mais amplo, as ações afirmativas manifestam legalmente à existência das desiguais condições de acesso e permanência desses grupos no mundo do trabalho, no sistema educacional e na representação política em que adentram. Nas últimas décadas, têm-se surgido políticas públicas com o foco na erradicação das desigualdades dentro das instituições, e estando as políticas de caráter afirmativo a sustentar também a garantia do direito à educação formal, principalmente por reconhecer as dificuldades dessa clientela na inserção e na permanência escolar.

Em termos de acesso[1], uma das práticas de ações afirmativas relacionadas a ele, e que mais se popularizou no Brasil, ocorreu a partir da Lei 12.711/12, a qual instituiu o sistema de cotas nas universidades e institutos federais e que, posteriormente, foi alterada pela Lei n° 13.409/2016. A referida lei dispõe sobre a reserva de vagas através das cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência, permitindo o acesso dos estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de classes populares em instituições de ensino médio técnico e de ensino superior.

[1] Compreendendo o acesso como ingresso, na sua etapa inicial de oferta de vagas e da forma de seleção, mas também considerando como parte os indicadores de permanência, os dados relativos à matrícula, à taxa de diplomação e os programas de fixação de estudantes na academia (Silva e Veloso, 2012, p.730).

Lousada (2015) ratifica que a ampliação dessas vagas demandou do ensino médio técnico e do ensino superior a criação de novas estratégias políticas e pedagógicas que buscassem dinamizar a promoção de equitativas oportunidades junto aos educandos, inseridos sob a perspectiva sociológica da edificação de um ambiente educacional mais justo.

Sobre esse viés e com o foco no ingresso e na permanência dos estudantes cotistas atendidos pelas políticas de ações afirmativas, identificamos, entre as pesquisas encontradas durante os estudos de revisão, que predominaram questões relativas às desigualdades raciais. Além disso, a vertente teórica do materialismo histórico-dialético se sobressaiu nas investigações sobre elas.

De fato, as ações afirmativas na área da educação brasileira têm, intensamente, se relacionado com a lei 12.711/2012, que trata das cotas de acesso às instituições públicas de ensino técnico e superior. Nos estudos de revisão também identificamos poucos trabalhos que compreendessem as ações afirmativas para além das questões étnico-raciais, ao passo que considerassem como ações afirmativas as análises de políticas internas voltadas, por exemplo, às pessoas com deficiência ou à inclusão de pessoas transexuais nas instituições de ensino.

Diante da literatura levantada, e dos poucos estudos que não limitam as políticas de ações afirmativas à lei de cotas, o nosso objeto de estudo se delineou superando essa predominância encontrada. Nesse sentido, a justificativa de investigar as ações afirmativas, de um modo mais abrangente, e para além da lei 12.711/2012, nos possibilitou expandir a produção sobre essa temática e seus estudos que a compreendem de forma mais ampliada.

Quando mapeamos a existência de discussões relativas às políticas de ações afirmativas em Programas de Pós-Graduação em Educação, ela apareceu num quantitativo reduzido de produções nos bancos de dados levantados e expostos em nossa revisão sistemática.

Silva e Borba (2018) realizaram um levantamento, anterior ao nosso, sobre as pesquisas em políticas afirmativas na área de Educação. Foram identificados 94 artigos, 54 dissertações e 12 teses voltadas aos estudos dessas políticas, na pesquisa educacional brasileira. O aumento desses estudos foi gradativo, principalmente nos anos que antecederam a aprovação da lei 12.711/2012. Os autores consideraram ainda que estudar o tema das políticas afirmativas na educação brasileira apresenta um campo crescente e com análises relevantes.

A dispersão de programas e orientadores se concentrou na Região Sudeste, seguida

da Centro-oeste e Sul. Essa pesquisa de Silva e Borba (2018) foi desenvolvida em 2017 e apontou a importância da expansão de dissertações e teses que tratem sobre essas políticas. Por isso, quando iniciamos nosso levantamento sobre a existência de discussões relativas às políticas de ações afirmativas em Programas de Pós-Graduação em Educação, percebemos um leve crescimento das pesquisas nesta área, apesar de ainda serem poucas as pesquisas encontradas nos bancos de dados levantados e apresentadas em nossos estudos de revisão durante o ano de 2020.

Esperamos que a publicação desta tese se some aos demais trabalhos relacionados à temática e presentes em Programas de Pós-Graduação em Educação, além de contribuir com essas discussões que envolvem a compreensão das ações afirmativas de um modo mais abrangente. Vale destacar ainda que na nossa revisão também não foram encontradas teses, na última década, sobre a temática das ações afirmativas na educação profissional, produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Em vista disso, buscamos nos perfilar à linha de política educacional, planejamento e gestão da educação e optamos por um percurso teórico-metodológico que fornecesse subsídios para a investigação do objeto de estudo, a partir dos objetivos propostos e à medida que analisamos os discursos nos diferentes contextos em que circulam as ações afirmativas na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica de Pernambuco.

Nessa direção, objetivamos, de modo mais abrangente, investigar a política de ações afirmativas direcionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisando sua materialização no IFPE. Para alcançar o referido objetivo geral, iniciamos por mapear as ações afirmativas, mais especificamente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT), seu surgimento, ciclo e suas relações com a garantia do ingresso e da permanência de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis.

Em seguida, contextualizamos a trajetória da educação profissional, científica e tecnológica considerando as proposições de ações afirmativas para estas instituições de ensino. Concluídas as etapas anteriores, partimos para investigar a materialização da política de ações afirmativas do IFPE e suas práticas inclusivas voltadas a atender, principalmente, os segmentos étnico-raciais, de gênero e de inclusão de pessoas com deficiência.

Os estudos de Mainardes (2018) e Azevedo (2001) nos auxiliaram em nossa trajetória de pesquisadores ao apontar reflexões sobre a área de política educacional. De modo geral, Mainardes (2018) argumentou em favor de uma epistemologia para pensarmos a

configuração da política e se ancorou no conceito de poder simbólico em Bourdieu (2014), ao enfatizar que as políticas educacionais não são imutáveis e que a fragmentação e incompletude delas se revelam pelo poder simbólico expresso nos textos legais e nos discursos oficiais presentes nessas políticas.

Há, portanto, o que Azevedo (2001) denominou de jogos relacionais na proposição e materialização de políticas públicas. Essas relações são reguladas também pelas culturas e, por isso, considerou serem as políticas públicas definidas, materializadas e reformuladas com base na memória da sociedade ou Estado. Nesse sentido, as políticas guardam conexão com o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade social, que no caso contemporâneo se sustenta em valores neoliberais que integram a filosofia norteadora das políticas públicas de diversos países, inclusive do Brasil.

Aliando-se a este entendimento, Tello (2012) e, também, Tello e Mainardes (2015) enfatizaram ser importante que os pesquisadores em políticas educacionais explicitem a epistemologia quando forem pensar a configuração de uma política, a partir da perspectiva, do posicionamento e do enfoque epistemológico que adotam.

> Indicamos que a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico do pesquisador, bem como o seu nível de domínio do conhecimento especializado do campo da política educacional (teorias, abordagens, linguagens de descrição), sua experiência e envolvimento com as pesquisas desse campo sejam elementos decisivos no sentido de direcionar o foco que o pesquisador dará para a sua pesquisa e o nível de abstração que poderá atingir.” (MAINARDES, 2018, p. 192).

Destarte, o trabalho de delimitar o tema de uma pesquisa nos direcionou aos conhecimentos sobre perspectivas teóricas, enfoques e posicionamentos epistemológicos relacionados à linha de pesquisa em políticas educacionais. Sobre os estudos direcionados às análises de políticas educacionais no Brasil e seus referenciais analíticos, Azevedo (2004) evidencia que, desde o início da década de 1980, o campo investigativo das políticas educacionais vem se consolidando, sobretudo, ao englobar perspectivas teóricas da área de Educação com a Ciência Política e a Sociologia.

No entanto, mesmo com a ampliação de pesquisas e de Programas de Pós-Graduação voltados aos estudos de políticas educacionais, Azevedo e Aguiar (2001) não deixaram de salientar a fragilidade da consolidação de referenciais analíticos e de fundamentos epistemológicos consistentes, tanto a nível nacional quanto internacional, e que tenham como foco as políticas públicas em geral, e, mais especificamente, as políticas em educação.

Nessa mesma direção, Mainardes, Ferreira e Telo (2011) também destacaram a necessidade de interlocução entre os textos sobre políticas públicas e sociais e as discussões que se reverberam nas políticas educacionais.

Em consideração a isso, a referida pesquisa se direcionou à temática das ações afirmativas na educação profissional ancorando-se num referencial crítico de análise e destacou a relevância de considerar os diferentes contextos de proposição e da materialização[2] da política em foco. A partir de uma perspectiva crítica, e da compreensão do processo político, em seu movimento dialético, optamos pelo uso da análise crítica do discurso.

Dentro do campo dos estudos em políticas educacionais, os elementos metodológicos da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, a partir dos estudos de Mainardes e Gandin (2013), em relação à realidade brasileira, pareceu-nos também favorável à consolidação de um modelo analítico cíclico para a nossa pesquisa. Além da referida abordagem, as pesquisas sobre políticas educacionais têm, recorrentemente, estabelecido diálogos entre perspectivas epistemológicas críticas e teorias específicas como a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough.

Partindo desse posicionamento epistemológico, o quadro analítico desta pesquisa foi se fundamentando e buscando atender os objetivos propostos. No que tange à materialização da política de ações afirmativas no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), uma das ações mais evidenciadas tem sido a efetivação da política de cotas durante o acesso à rede federal de educação profissional.

Para além dessa política de cotas, focada em garantir o acesso dos estudantes às universidades e institutos federais, consideramos fazer parte da mesma política as ações direcionadas a garantir condições para que esse público permaneça na escola, entendendo este acesso de um modo mais amplo. “É limitante compreender o acesso às instituições federais de ensino técnico e superiores apenas como sendo o momento do ingresso, haja vista este acesso abarcar tanto o ingresso como também a permanência e a qualidade na formação ofertada”. (Silva e Veloso, 2012, p.729).

É neste contexto de buscar compreender as ações afirmativas, relacionadas ao que

[2] Analisar uma política educacional a partir da proposição e materialização dela é não a reduzir à mera descrição dos seus processos de produção e/ou de execução, mas considerar as ações dos atores durante essa produção e aplicação das regras. Os diferentes modos que esses atores podem se apropriar dessa política e, inclusive, transformá-la passa ser enfatizado na análise. (Dourado, 2007, p. 922)

entendemos por acesso, que consideramos as práticas inclusivas do IFPE como sendo integrantes das ações afirmativas que têm reafirmado a instituição enquanto promotora da diminuição das desigualdades.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE apresenta, entre as suas propostas, o desenvolvimento dos Programas de Inclusão, Diversidade e Cidadania, além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) também destaca como missão a inclusão social através de ações afirmativas promotoras da diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

Tal como identificamos na nossa pesquisa, além dos documentos internos citados, e do cumprimento da lei de cotas no seu processo de acesso dos estudantes, o IFPE tem apresentado práticas inclusivas para auxiliar na permanência e no êxito de seu público. Ações que reafirmam o direito à educação de qualidade a todos, e que, concomitantemente, levam em consideração a diversidade do público que vem adentrando na referida instituição de ensino. Um público advindo das cotas, em sua maioria, e que historicamente foram vítimas de uma cultura de exclusão. Muitas dessas ações de inclusão buscam promover discussões sobre as questões a envolver as especificidades do próprio público atendido pela instituição, e que detalharemos mais adiante.

Partimos do pressuposto de que tais ações afirmativas, expressa pela lei de cotas e também pelas articulações com as demais ações de inclusão que o IFPE tem se proposto realizar, vem ampliando o acesso desses grupos na referida instituição. Além disso, coloca essa instituição em defesa de uma expansão da proposta formativa integral e inclusiva (SANTOS, 2019). Deste modo, consideramos verificar a proposição e a materialização dessas ações afirmativas no IFPE, a partir das possíveis relações estabelecidas entre o proposto em documentos internos e a materialização dessas ações vivenciadas pela instituição.

As contradições e disputas entre as classes subalternas e as elites possibilitaram algumas conquistas das classes subalternas nas últimas décadas, ao passo que consideramos o sistema de cotas e as demais políticas de inclusão, em geral, resultantes desses embates. Elas representaram ganhos dos movimentos sociais (de educadores, de negros, de índios, de mulheres, dos deficientes, das classes trabalhadoras, dentre outros) e a literatura veio expressando essas conquistas.

Seus limites também estão expressos quando ocorrem em atendimento às necessidades do trabalho e a serviço de uma agenda política internacional em favor do

capital, indicando o espaço contraditório em que se desenvolvem essas práticas. Nesse contexto, o maior ou menor grau de atendimento das demandas sociais, nos limites possíveis de uma sociedade de mercado, explicitam os modos como se articulam os segmentos em cada conjuntura, além dos regimes autoritários ou democráticos e do grau de organização social.

A questão da democratização do igresso e da permanência na escola pública, por exemplo, representa o projeto de sociedade de cada conjuntura, sem desconsiderar o próprio desenvolvimento do capitalismo nesse contexto. Por isso Wood (2003) já afirmava que a democracia resulta na democratização do acesso, sem desconsiderar que o próprio sistema capitalista redefine essa democracia a partir da apropriação ideológica que realiza.

Seus efeitos produzem ambiguidades quando vislumbramos uma democratização que não se opõe à lógica de mercado, à exploração do trabalho, e não chega a evoluir à lógica de regimes mais democráticos. Esse referencial permeia a noção de acesso, numa sociedade capitalista, e sua configuração nas políticas públicas.

A permanência estudantil, que resulta das condições institucionais desse acesso ofertado, também tem refletido essas ambiguidades quando tenta considerar as condições de vida de seus estudantes, mas que se veem desafiados a galgar êxito diante das desiguais relações sociais, suas divisões e hierarquias inerentes também ao sistema escolar (MORAES, 2023).

Diante do percurso descrito e partindo das ações afirmativas a integrar as políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), o problema desta pesquisa se configurou através dos seguintes questionamentos: Como têm sido propostas as políticas de ações afirmativas para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? De que modo vem sendo proposta e materializada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)? Que práticas inclusivas essa política envolve, dentro do IFPE e como ela se direciona a envolver ações de ingresso e de permanência escolar?

Para refletir sobre essas questões e traçarmos nossos objetivos, nos apoiamos em Gewirtz e Cribb (2006), quando enfatizam ser necessário aos pesquisadores do campo das políticas educacionais refletirem sobre as possíveis consequências éticas das suas pesquisas, já que seus resultados tanto podem legitimar segregações e intensificar as exclusões desses grupos nas instituições escolares quanto podem se prezar ao alcance do que se espera de uma pesquisa social de cunho transformador: visibilizar e problematizar os resultados obtidos.

Por conseguinte, nossos objetivos, como assinalados anteriormente, definiram um

design metodológico a demandar uma análise crítica dos discursos dos principais sujeitos-agentes[3] envolvidos com essas práticas, possibilitando evidenciar os olhares deles sobre a proposição e a materialização dessa política no IFPE.

A problemática apresentada também guarda relação com a trajetória da pesquisadora, que coordenou e desenvolveu, por cinco anos, ações de inclusão em uma instituição de educação profissional. Essa experiência profissional também favoreceu a escolha por este percurso investigativo e tem nos permitido dar continuidade aos estudos sobre a temática da inclusão, ao passo que possibilita ampliar o debate já iniciado pela pesquisa acadêmica ocorrida entre os anos de 2016 a 2019 e financiada pela Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFPE.

Na ocasião, a pesquisa foi desenvolvida e vinculada ao Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) de um dos 16 *campi* da instituição e nela se analisou o modo como as jovens egressas dos cursos técnicos de Construção Naval e Automação Industrial se percebiam em salas de aula compostas, em sua maioria, por estudantes do sexo masculino. A proposta foi desenvolvida em formato de pesquisa-ação e contemplou a descrição das características sociodemográficas das jovens estudantes egressas dos cursos citados e a análise dos seus discursos a partir de entrevistas a este público.

Os resultados apontaram as dificuldades de mulheres, em sua maioria, pardas, negras e oriundas de escolas públicas, nesta inserção e permanência nos cursos citados, bem como conseguirem o estágio profissional. Os resultados coadunam com pesquisas como as de Minella (2013) e Casagrande (2005), as quais descreveram as assimetrias de gênero na inserção e permanência no que se refere à qualificação, à remuneração e as oportunidades profissionais, além da baixa representatividade das mulheres em carreiras de maior status e em postos mais avançados.

Esses resultados também se alinharam à pesquisa de Vasconcellos e Brissolla (2009) quando investigaram o desempenho das mulheres em cursos de ensino superior próprios das ciências exatas e tecnológicas ou engenharias, revelando que o pouco interesse das mulheres nestes segmentos não está relacionado às diferenças reais por sexo, em sua capacidade ou no seu coeficiente de rendimento nessas carreiras consideradas "masculinas", mas ratificadas por

[3] Utilizamos esta expressão 'sujeito-agente' para designar a posição situada entre a determinação estrutural das instituições perante os sujeitos e a agência consciente do indivíduo, sendo esta última considerada como as ações conscientes dos agentes no sentido de transformação das práticas hegemônicas. Fairclough (2001, p. 170-173).

hábitos culturais e preconceitos que se enraizaram na forma diferenciada com que se criam as meninas e os meninos.

Foi a partir dessa trajetória acadêmica descrita que esta pesquisa nos permitiu aprofundamentos, fazendo emergir o presente objeto de estudo sobre as ações afirmativas no IFPE e o modo como elas têm auxiliado na diminuição das desigualdades educacionais e sociais, pela via da ampliação do acesso e pela garantia da permanência escolar do público mais vulnerável. Nessa direção, o panorama traçado para esta pesquisa se organizou em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, contemplamos o mapeamento da literatura partindo dos estudos de revisão sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil e em outros países. Buscamos ainda encontrar pesquisas que tivessem como foco essas ações na REFEPT. Esta primeira parte possibilitou identificar os avanços dos estudos na área e atualizá-lo a partir dos nossos estudos de revisão, auxiliando também no delineamento do percurso investigativo assumido.

No capítulo seguinte, delineamos os fundamentos da pesquisa em política educacional partindo de uma abordagem crítica, focada em compreender o ciclo de políticas e buscando articularmo-nos ainda ao movimento dialético trazido pelos estudos do discurso de tradição inglesa. Essa articulação nos auxiliou no procedimento de análise da política em seus discursos a permear todos os contextos de seu ciclo. As justificativas pela escolha dos referenciais contemplados atenderam aos nossos objetivos propostos.

Também adentramos no detalhamento das etapas de investigação empírica percorridas para o alcance dos resultados. Fundamentados nos referenciais teóricos-metodológicos assumidos, detalhamos o procedimento de coleta e a análise dos dados, expondo a caracterização do campo empírico e a especificação dos sujeitos-agentes da pesquisa. As apresentações dos instrumentos de coleta utilizados também compuseram este capítulo.

O quarto capítulo integra o nosso referencial teórico sobre a temática e neles consideramos a noção de Estado, resgatando o modo como o aparato estatal incide sobre o tratamento das minorias aqui destacadas no campo educacional. As desigualdades educacionais na garantia do acesso e da permanência de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis, e mais especificamente na REFEPT, compuseram as discussões que permeiam esta temática a envolver concepções como a de inclusão e a de diversidade.

No último capítulo explicitamos as análises dos dados empíricos que foram obtidas

através de análise documental e das análises de entrevistas e questionários aplicados com os sujeitos-agentes da pesquisa. Salientamos ainda que neste último capítulo iniciamos com a apresentação do surgimento das ações afirmativas e suas relações com os estudos em políticas educacionais, bem como seus rebatimentos na rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de também contextualizamos a própria trajetória da educação profissional, científica e tecnológica, considerando as proposições de ações afirmativas para estas instituições de ensino, e mais especificamente no IFPE.

Com base no que foi elaborado e partindo dos resultados provenientes do quadro analítico proposto por esta tese, a análise tem nos permitido identificar o ciclo da política de ações afirmativas para a rede EPCT, materializada pelo IFPE, a partir da identificação dos contextos e das interlocuções com os eventos discursivos presentes nos elementos sociais que tem diretamente os atingido.

A crítica ao ordenamento jurídico-institucional do discurso encontrado na política em foco, seguida pela explanação do discurso criticado em termos da atuação dessa política na realidade social existente, produziu apontamentos direcionados à uma ação política que alcance um estado de aprimoramento sobre as ações afirmativas dentro da referida instituição de ensino.

É relevante destacar ainda que a análise linguística assumida se complementa com a análise da prática discursiva, principalmente, quando se busca identificar a interdiscursividade aparente nas articulações híbridas dos textos. A relação entre o contexto de influência e o contexto da prática na produção, distribuição e consumo de uma política carrega ainda características de serem multidimensionais, multifuncionais e históricas, identificando as relações entre mudança discursiva e social, bem como relacionando as propriedades dos textos às propriedades sociais de eventos discursivos.

Diante de todas essas peculiaridades, o modelo tridimensional adotado possui uma característica histórica na análise por levantar os contextos em que ocorrem os processos articulatórios na construção de textos e na identificação de ordens do discurso presentes neles. As formações discursivas encontradas na coleta evidenciaram os diferentes contextos de produção e distribuição das ações afirmativas implementadas pelo IFPE.

A análise dos discursos de atores sociais selecionados foi de suma importância no desvelamento entre o discurso constante nos documentos institucionais utilizados e a prática social de quem busca efetivá-los no cotidiano da escola.

A pesquisa segue reafirmando, enquanto fator marcante, a importância da

sistematização de ações afirmativas, enquanto políticas que na área de educação têm resultado em práticas inclusivas no acesso e na consequente permanência. As projeções futuras poderão gerar reflexões importantes sobre os enfrentamentos que ainda são vivenciados por grupos historicamente segregados dentro de instituições de ensino, os quais mesmo atingidos pelas crises geradas por políticas neoliberais ainda são capazes de se comprometerem com a emancipação dos setores explorados e de se renovarem por meio de projetos criativos, desafiadores e que resultem em políticas efetivamente inclusivas.

2 ESTUDO DE REVISÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Descrever o passo a passo na condução de estudos de revisão é importante para o alcance do planejado e para apresentação de alguns conceitos a diferenciar a revisão sistemática de outros tipos de estudos de revisão. O levantamento inicial que realizamos sobre as pesquisas envolvendo ações afirmativas na área de educação foi evidenciado destacando os descritores utilizados no levantamento, os bancos de dados em que as pesquisas foram coletadas, os tipos de produções acadêmicas selecionadas e a sistematização desses dados em gráficos.

Também foram explicitadas as sínteses dos principais estudos, com o auxílio de tabelas e partindo de algumas questões norteadoras, tais como: O que se tem investigado sobre este objeto? Como tem sido investigado e de que forma? Por que se optou por determinado recorte temporal? Quais as principais razões apresentadas para investigar este objeto de estudo? e, por fim, quais possíveis contribuições se chegou com esse estudo de revisão? A ênfase sobre o que falta investigar dentro do tema e que se coloca como sugestão à tese proposta foi o destaque da relevância de se fazer este tipo de estudo de revisão.

É importante enfatizar que para haver um aprofundamento sobre determinado objeto de pesquisa e com o intuito de conhecer os seus delineamentos, a prática do levantamento em bases de periódicos nacionais e internacionais tem sido recorrente e indispensável entre pesquisadores. Quando um pesquisador se debruça em realizar um mapeamento, é comum se deparar com diferentes tipos de estudos de revisão.

Ao relembrarmos os estudos de revisão mais comuns, nos deparamos com a prática do levantamento bibliográfico, da revisão de literatura, da revisão bibliográfica e do tipo estado da arte. Outras, menos comuns de serem encontradas na área de educação, são: a revisão sistemática, a revisão integrativa, a meta- análise, a metassumarização e a síntese de evidências qualitativas.

Vosgerau e Romanowski (2014) agruparam todas elas em dois grandes grupos nomeados por: grupo das revisões que mapeiam e grupo das revisões que sintetizam e avaliam. É ainda importante destacar que uma única pesquisa pode envolver e mesmo entrecruzar mais de um tipo de revisão no delineamento de seu objeto, até porque há complementaridade entre muitos deles.

Inseridos no grupo de mapeamento, se encontra o levantamento bibliográfico. Essa

prática tem por finalidade levantar o máximo de referências sobre determinado tema. Segundo Cervo e Bervian (2002), não existe neste levantamento um único critério que detalhe as etapas para selecionar o material. Busca-se todo o tipo de material relacionado ao tema e alguns pesquisadores fazem uso de *softwares* que auxiliam na categorização desse material. Um bom exemplo de um *software* para este uso é o *EndNote*.

Se o pesquisador não parar apenas no processo de catalogação do levantamento bibliográfico e decidir realizar uma discussão no formato de ensaio teórico sobre o levantado, então, se alcançará a elaboração de outro tipo de sistematização: a revisão de literatura. A revisão de literatura é também conhecida pelo termo de revisão bibliográfica. Nela, há uma organização sistemática do levantamento bibliográfico feito anteriormente. Isto significa que o pesquisador partirá das fontes levantadas para configurar a problematização da pesquisa e contextualizar sua análise com o objetivo de delinear o objeto a partir da produção já existente. A organização dos documentos levantados por via de fichamentos, por exemplo, tem sido indispensável nesse tipo de estudo. Nos casos em que o pesquisador já realizou o levantamento bibliográfico, partindo da revisão de literatura e, ainda assim, deseja realizar um aprofundamento na análise de seu objeto, ele poderá optar pela elaboração do estado da arte.

Percebam que entre os tipos de revisão, até aqui citados, há uma certa complementaridade entre eles. Além da revisão bibliográfica, é possível também realizar a revisão do tipo sistemática. A revisão sistemática se distingue das revisões que mapeiam, principalmente, porque busca identificar os padrões de ocorrência, isto é, verificar os principais conceitos apresentados nos estudos, os métodos utilizados e os principais resultados envolvendo a referida temática levantada. Nesse tipo de estudo também é comum fazer uso de softwares que ajudam a categorizar dados qualitativos, a exemplo do *NVivo*.

Após essa diferenciação conceitual entre os estudos de revisão que focam nas práticas de mapeamento e os estudos que sistematizam pesquisas, destacamos que as finalidades em termos discorrido sobre esses estudos não foi no sentido de hierarquizar ou qualificar um tipo de estudo de revisão em detrimento a outro tipo. Enquanto pesquisadores das ciências sociais, fortalecemos o discurso de que cada tipologia demonstra a sua importância quando se faz uso de modo categórico e mesmo integrando-os. Conhecer e aplicar os estudos de revisão em pesquisas acadêmicas marca a contribuição na formação do pesquisador, principalmente quando auxilia na justificação da escolha de um objeto, na proposição de uma problemática, na opção por um percurso teórico-metodológico e na busca por fortalecer

o rigor científico ao considerar os avanços que outros pesquisadores antecessores realizaram. Nesse percurso, a revisão sistemática nos permitiu verificar os padrões de ocorrência quando a temática se refere às políticas de ações afirmativas. Os conceitos, métodos e resultados predominantes na categorização possibilitaram apresentar uma abordagem histórica-conceitual da regulação das políticas de ações afirmativas.

A predominância conceitual em se considerar as políticas de ações afirmativas como resultantes das lutas de movimentos sociais, principalmente do movimento negro no Brasil, foi um aspecto que predominou entre as pesquisas. Entre as políticas de ações afirmativas, a política de cotas nas universidades públicas também foi o que predominou entre os estudos. Além disso, muitos estudos enfatizaram o discurso da democracia racial, que negava o racismo presente na história da sociedade brasileira, como outro aspecto preponderante e sendo citadas a Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, e a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, de 2001, enquanto marcos que pressionaram o Estado brasileiro na direção da implementação de ações afirmativas, conquistadas mais a diante.

Entre os resultados encontrados, se destacaram a ampliação das ações afirmativas no Brasil nas últimas décadas, entretanto alijada de destinação de recursos próprios para esta implementação. Outro aspecto que predominou entre os resultados das pesquisas relacionadas foi a inexistência de esforços do governo brasileiro no sentido de monitoramento contínuo da normativa relacionada a essas ações.

A garantia da permanência de estudantes oriundos da ação afirmativa, quando não há financiamento e nem monitoramento, foi colocado como um aspecto de fragilidade a afetar o êxito da referida política, principalmente nas ações destinadas à reserva de vagas no ensino superior e técnico. Abaixo detalhamos as pesquisas levantadas nesta sistematização de nossos estudos de revisão.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Neste item, iniciamos a revisão sistemática sobre as políticas afirmativas na pesquisa educacional a partir do levantamento realizado por Silva e Borba (2018). A descrição do estudo de revisão proposto nesta pesquisa foi realizada através do levantamento nos principais bancos de dados das produções acadêmicas nacionais e em periódicos internacionais. Silva e Borba (2018) identificaram 94 artigos, 54 dissertações e 12 teses

voltadas para os estudos das políticas de cotas nas pesquisas da área de educação. O aumento desses estudos foi gradativo nos anos que sucederam a aprovação da lei de cotas para as universidades e institutos federais.

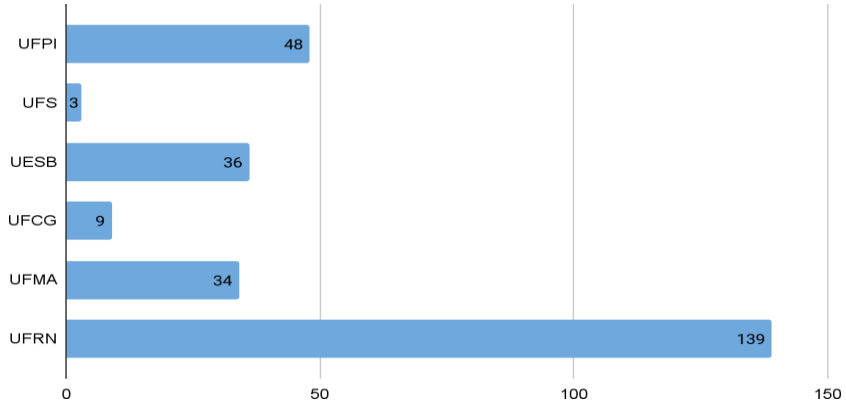
Os referidos autores consideraram que estudar o tema das políticas afirmativas na educação brasileira constitui um campo crescente e de análises relevantes. Registraram também que a dispersão de programas e orientadores se concentrou na Região Sudeste, seguida da Centro-oeste e Sul. Uma outra conclusão dos autores foi que apesar da região Nordeste adotar políticas afirmativas, especialmente para a população negra, apenas 2% de artigos sobre essa temática foram publicados em revistas educacionais do Nordeste. O estudo de revisão elaborado por esses autores se concluiu em 2017 e apontou a importância da expansão de dissertações e teses que tratem sobre essa temática.

Silva e Borba (2018) enfatizaram também a relevância no desenvolvimento dos estudos de revisão sobre a temática e evidenciaram as características que permanecem até os dias atuais, as quais foram possíveis de serem novamente identificadas durante o levantamento realizado e exposto nesta pesquisa.

O nosso estudo de revisão iniciou delimitando o tema quando selecionou os descritores de busca. Os descritores foram: Ações afirmativas, Políticas e Educação. Entre os filtros utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), optamos por restringir a área de conhecimento e o campo de concentração à Educação. Foram selecionadas também dissertações tanto acadêmicas como oriundas de mestrado profissional.

O espaço temporal da busca teve o recorte iniciado em 2012, ano em que a lei 12.711/2012 foi implantada, até o ano de 2021. Aplicando os descritores e filtros mencionados, foram identificadas no portal CAPES 2.988 produções, sendo 1.957 dissertações e 1.031 teses. Outro filtro que auxiliou na extração e delineamento dessas produções foi o filtro sobre as instituições que publicaram esses trabalhos. Especificamente esse filtro da plataforma CAPES auxiliou na identificação das produções na região Nordeste. Do total de produções acadêmicas, 269 delas foram em instituições públicas de ensino localizadas na região Nordeste, conforme é possível observar no gráfico que se segue.

Gráfico 01: Distribuição das produções de dissertações e teses no Portal CAPES por instituição de ensino do Nordeste.



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Capes (2025).

Durante a realização do fichamento dessas produções catalogadas no portal CAPES, e mensuradas no gráfico acima, verificamos que apenas duas delas se debruçaram, de fato, sobre a temática das ações afirmativas em escolas. Ambas foram dissertações oriundas de mestrado acadêmico em Programas de Pós-graduação em Educação e referenciaram a temática até no próprio título dos trabalhos. Não houve tese. As demais produções levantadas se referiam ao plano de ações articuladas, à política de assistência estudantil e a alguns programas assistenciais vinculados à área de Educação, que indiretamente se relacionam às ações afirmativas, mas não utilizam do termo ‘política de ações afirmativas’ propriamente dito.

Dos dois trabalhos encontrados no portal CAPES e produzidos em Programas de Pós-graduação da região Nordeste, tivemos a dissertação acadêmica de Ferraz (2020). A referida dissertação foi defendida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e tratou do Programa de Ações Afirmativas da mesma universidade na qual houve a defesa. O objetivo da pesquisa foi avaliar o Programa de Ações Afirmativas da referida universidade a partir da perspectiva de discentes, docentes e gestores.

Para isso, a autora fez uso de um aporte teórico-metodológico fundamentado no materialismo histórico-dialético e trouxe como discussão o modo como essa política veio se concretizando. Sua principal reflexão girou em torno de considerar que a política de ações afirmativas implementada no campo empírico investigado é resultado tanto das lutas da sociedade civil, para que segmentos historicamente marginalizados acessassem as universidades públicas, como também são políticas de caráter compensatórios e focalizadas

que enfatizam a concessão do Estado e da classe dominante no controle desses grupos.

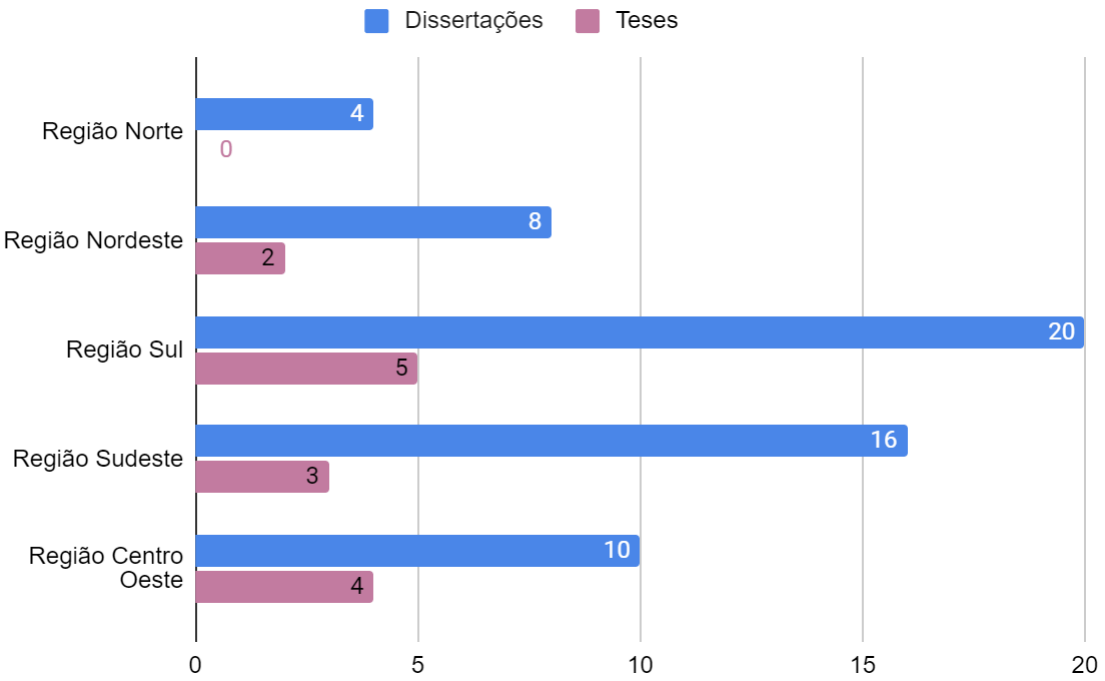
Seus resultados apontaram o alcance da política desvelada a partir do contexto de sua implementação. Salientou a crítica sobre o contexto de distribuição dessa política ser aquém ao que propõe em suas normativas e as expectativas dos principais atendidos. De todo modo, a autora não desconsiderou a importância desse tipo de política em uma sociedade capitalista, já que mesmo deficitária a sua implementação ainda é instrumento de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior.

O segundo trabalho encontrado no portal CAPES foi uma dissertação de mestrado e teve a autoria de Braga (2020). A pesquisa se debruçou sobre as discussões em torno das ações afirmativas, entendidas como políticas públicas compensatórias e reparadoras de injustiça social vivida, historicamente, pela população negra, quando buscam o acesso ao ensino superior. O objetivo da pesquisa foi analisar os significados que estudantes cotistas, autodeclarados negros do curso de Medicina e de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Maranhão davam às política de ações Afirmativas constante na lei nº 12.711/2012.

A abordagem teórico-metodológica se pautou em uma epistemologia pós-estruturalista e expôs como resultados a concordância com os defensores das políticas de ações afirmativas por apresentarem os relevantes significados para o acesso e para a permanência, quando essa política é acompanhada de outras políticas sociais, tais como as políticas de assistência estudantil.

Nota-se que no portal CAPES não foram identificadas pesquisas que tratassem das ações afirmativas na rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Também não foram identificadas teses ou dissertações defendidas em instituições privadas de ensino. O panorama do levantamento realizado no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ampliou o número de produções coletadas sobre as ações afirmativas. Os filtros envolveram trabalhos acadêmicos da grande área de conhecimento das ciências humanas, mas com descritores de busca idênticos aos aplicados no portal CAPES (ações afirmativas, políticas e educação). Foram extraídos 76 trabalhos, sendo 14 teses e 58 dissertações, conforme é possível verificar no gráfico de distribuição regional abaixo.

Gráfico 02: Distribuição regional das dissertações e teses que tratam do tema das ações afirmativas relacionadas à Educação.



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da BDTD (2025).

Como já demonstrava o estudo de revisão realizado por Silva e Borba (2018), as regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste continuam a liderar em produções de dissertações e teses sobre a temática das ações afirmativas relacionadas à área de Educação. O destaque deste levantamento foi a superação do quantitativo de trabalhos publicados em instituições da região Sul, quando comparado ao levantamento que Silva e Borba (2018) realizaram em 2017. A região Sul ultrapassou as produções da região sudeste nesses últimos quatro anos.

No levantamento realizado dentro do portal BDTD, houve uma ênfase colocada sobre os 4 (quatro) trabalhos encontrados, todos na modalidade de dissertação, e que tiveram como foco as ações afirmativas em escolas técnicas. Três deles se referiram à rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e um deles à Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

Outro destaque importante se referiu às duas dissertações defendidas em instituições de ensino superior públicas de Pernambuco. Uma dissertação acadêmica foi encontrada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma dissertação no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Não houve tese defendida sobre essa temática no estado de Pernambuco, dentro do recorte aplicado.

Um outro fator relevante decorreu da existência de instituições privadas de ensino publicando sobre essa temática. Foram encontradas duas teses e duas dissertações publicadas por Universidades Católicas da região Centro-oeste e Sul e uma dissertação defendida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Sudeste.

A seguir apresentamos as sínteses dos trabalhos mapeados, que referenciam as ações afirmativas nas pesquisas educacionais desenvolvidas na região Nordeste. Foram 10 (dez) trabalhos publicados na plataforma da BDTD, sendo 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses. Após a apresentação desses trabalhos nacionais e dos trabalhos encontrados em periódicos internacionais, nossa ênfase recairá sobre as produções científicas encontradas e que se debruçaram a investigar as ações afirmativas em escolas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. A escolha por enfatizar essas últimas pesquisas, que tiveram como campo empírico a modalidade de educação profissional, se deu pela proximidade dessas 4 (quatro) produções ao *lócus* de investigação da tese aqui proposta.

Dando continuidade às sínteses das pesquisas levantadas na plataforma da BDTD, verificamos que quatro delas tiveram relação com as ações afirmativas na área de educação, mas foram defendidas em Programas de Pós-graduação na área do Direito, dos Direitos Humanos, da Sociologia e da Antropologia, respectivamente.

O primeiro trabalho encontrado foi o de Silva (2017), que tratou das cotas implementadas na Universidade Federal do Ceará, a partir de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo. O autor objetivou compreender as formas de acesso ao ensino superior através do estudo sobre as noções do princípio da igualdade e a evolução do modelo histórico do ensino superior brasileiro. Buscou ainda formular um conceito válido sobre ações afirmativas, enfatizando como principal resultado a adequação da política de ações afirmativas aos critérios étnico-raciais e aos elementos socioeconômicos do contexto atendido.

O segundo trabalho encontrado foi a dissertação de mestrado de Lima (2014), que trouxe contribuições sobre a temática através de sua dissertação no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba. Sua pesquisa versou sobre as políticas públicas no ensino superior, tendo como foco a própria universidade em que realizou a defesa.

Seus objetivos envolveram analisar a interlocução entre as políticas de ações afirmativas e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais, propondo discutir o processo de implementação da

política de cotas no referido campo empírico optado. A pesquisa fez uso de uma análise documental e os resultados evidenciaram o sistema de ingresso dos cotistas à universidade, explicitando que esse ingresso, mesmo de modo meritocrático, gera redistribuição do capital cultural diante das poucas ações concretas de permanência desse público ou das insuficientes ações voltadas para o combate ao racismo estrutural e à discriminação.

Outra dissertação de mestrado foi defendida no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas. Santos (2014) evidenciou como ocorreu a implementação das cotas na mesma universidade em que desenvolveu a pesquisa. Partiu de uma análise quantitativa de avaliação da política junto ao corpo docente e discente enfatizando como principais resultados a avaliação positiva do sistema de cotas, diante dos diversos aspectos a envolver o acesso e a permanência do público atendido.

Nessa mesma direção, Assis (2014) apresentou uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe. Nela se realizou uma pesquisa que teve por finalidade analisar as ações afirmativas, sobretudo as cotas, a partir das experiências dos estudantes do curso de Medicina e de Direito da Universidade Federal de Sergipe.

Fazendo uso de observação direta, questionários e entrevistas, a pesquisa de Assis (2014) objetivou analisar as narrativas dos estudantes cotistas e não cotistas sobre o referido tema. O estudo compreendeu as cotas como um fator condicionante de sentidos e vinculados às percepções como justiça, igualdade, educação, escola pública, meritocracia, desigualdade racial e social.

As demais pesquisas levantadas na região Nordeste foram defendidas emrogramas de Pós-graduação na área de Educação e em linhas de pesquisa correlatas. Encontramos, entre elas, o trabalho de tese de Barreto (2014), defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa tratou das ações afirmativas e os discursos sobre identidade negra nos cursos de direito das universidades públicas paraibanas. Salientou uma discussão sobre os direitos dos grupos alijados de viverem sua plena cidadania, dando o recorte à população negra que chega ao ensino superior.

Barreto (2014) partiu de uma análise foucaultiana ao destacar os micropoderes e as relações de poder entre os sujeitos para tratar sobre as identidades que estão sendo construídas a respeito dos jovens pardos e pretos ingressantes nos cursos de Direito. A pesquisa foi de cunho qualitativo e fez uso de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos da pesquisa os estudantes e professores dos cursos de Direito em duas universidades

públicas da Paraíba.

Constatou, através dos discursos levantados, que parte dos alunos e professores negam a prática de preconceito racial, embora reconheçam a sua existência. Verificou ainda que as implementações de ações afirmativas possibilitaram o fortalecimento da luta contra o racismo, além das políticas de ações afirmativas promoverem a diversidade e contribuírem com a construção de identidades positivas dos negros e pardos brasileiros.

Outra pesquisa levantada foi a realizada por Colen (2019) em sua dissertação de mestrado sobre as ações afirmativas da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Seu recorte recaiu sobre as origens sociais, a identificação racial e a trajetória formativa dos gestores da Pró-reitoria de ações afirmativas e assuntos estudantis da mesma universidade em que o trabalho foi defendido.

A referida pesquisa buscou ainda compreender as relações entre a concepção de ação afirmativa da respectiva universidade e a política de permanência implementada. Para isso, realizou entrevistas com os gestores e com técnicos administrativos envolvidos nesses contextos de distribuição dessas políticas. Sua pesquisa se fundamentou nos estudos pós-coloniais e afirmou que a experiência da referida universidade se mostrou aberta à desracialização da instituição.

Seguindo a mesma linha da pesquisa anterior, encontramos a dissertação de mestrado de Lima (2014). Nela, se analisou o modo como as políticas de ações afirmativas têm sido implementadas nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa enfatizou também se houve mudanças nas práticas pedagógicas a partir da análise das diretrizes curriculares nacionais e dos projetos pedagógicos dos cursos supracitados.

A pesquisa de Lima (2014) foi de cunho bibliográfico e documental ao passo que evidenciou como principais resultados o acesso dos cotistas às universidades, sem, contudo, prever ações concretas para fortalecer a permanência desse público ou mesmo o fortalecimento da política de cotas como um direito. Também não se evidenciaram as práticas de combate ao racismo e a discriminação institucional ainda existentes.

Outro trabalho levantado foi a dissertação de Fontes (2018) que enfatizou os discursos de estudantes e professores do curso de Medicina sobre a política de ações afirmativas implementada na Universidade Federal de Sergipe. O objetivo da dissertação foi compreender se os discursos acerca da política de cotas raciais e sociais no ensino superior são um fator significativo para o surgimento de conflitos entre os atores da comunidade

acadêmica. Apesar de se utilizar do conceito de discurso, não realizou uma análise discursiva e isso fragilizou, razoavelmente, a análise.

Evidenciou nos resultados alguns argumentos que indicaram conflitos entre estudantes cotistas e docentes, diante dos existentes estranhamentos dos/as docentes sobre os estudantes cotistas e os questionamentos acerca das condições financeiras desses estudantes para obtenção de material para o curso. Questionamentos sobre a eficácia da política de cotas no ensino superior também foram evidenciadas. Os resultados apontaram que foi sobrepujante, entre os atores sociais envolvidos, considerar na política as condições de renda dos envolvidos, muitas vezes em detrimento até mesmo à questão racial levantada pela política. Tanto estudantes como docentes consideraram as condições de renda como sendo indispensável no acesso ao ensino superior e necessárias à política de ações afirmativas.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas em universidades pernambucanas, encontramos apenas dois trabalhos de mestrado versando sobre as políticas de ações afirmativas na Educação. Foram eles: o trabalho de Carvalho (2016), defendido em um mestrado profissional de Gestão Pública, da Universidade Federal de Pernambuco, e o trabalho de mestrado acadêmico de Santana (2019), vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A pesquisa de Carvalho (2016) buscou investigar as políticas públicas inclusivas em Instituições Federais de Ensino Superior, a partir do monitoramento de como a lei de cotas veio implementando a reserva de vagas na Universidade Federal de Pernambuco, em 2013, ano subsequente à publicação da referida lei. Para tanto, realizou uma análise do perfil institucional para receber este público, a origem territorial dos ocupantes das vagas oferecidas e perfil, bem como a percepção do próprio público-alvo atendido.

A pesquisa foi de cunho documental, mas também fez uso de entrevistas dos estudantes cotistas. O principal achado evidenciou a existência de ações de permanência na instituição, mesmo que de modo embrionário e com vistas a serem aprimoradas a partir da integração entre os setores envolvidos. Outro resultado foi a diferença na distribuição territorial das vagas entre os três *campi* e a necessidade de ampliar o acesso à informação sobre essa política entre a instituição e discentes.

A pesquisa de mestrado de Santana (2019) também teve como foco uma instituição de ensino superior, mas colocou como principal objetivo compreender as demandas que fizeram surgir a disciplina de Relações étnico-raciais em cursos de Licenciatura da

Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir de 2013. Realizando um estudo de caso, expôs a análise do processo de institucionalização do debate sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo da graduação dos cursos de Licenciatura e enquanto ação afirmativa da própria universidade. Ancorada no debate teórico-conceitual e epistemológico do campo da educação das relações étnico-raciais, apresentou como as influências do debate nacional, a partir de 2012, geraram perspectivas para a afirmação e a consolidação dessa disciplina no currículo de uma universidade pública.

Mediante as pesquisas anteriormente explanadas, verificamos que houve a predominância de estudos sobre a lei de cotas no ensino superior das universidades públicas brasileiras, prevalecendo quando comparadas aos demais estudos sobre essas ações em instituições como os institutos federais ou as escolas técnicas. Além disso, algumas categorias teóricas como desigualdades, políticas públicas, raça e etnia, acesso ao ensino superior foram as que mais se sobrepuseram.

No delineamento dos materiais levantados também foi possível visualizar que o descritor "ações afirmativas" têm remetido mais aos estudos que envolvam políticas direcionadas à população negra, comparando-se as publicações que destacam os povos indígenas ou também denominados de povos tradicionais. Esse descritor, quando colocado no título dos trabalhos, também não tem acionado as pesquisas que se refiram a outros grupos-alvo de discriminações, ou seja, que não abarque apenas as discriminações étnicas e raciais, mas as discriminações de pessoas com deficiência, de gênero ou mesmo de classe.

Enfatizamos ainda que todas as pesquisas levantadas, mesmo muitas não sendo defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação, tiveram os mesmos descritores utilizados no mapeamento, isto é, se relacionaram às políticas de ações afirmativas dentro do campo educacional. Um terceiro momento do referido estudo de revisão envolveu a busca de periódicos Qualis A1 levantados na Plataforma Sucupira.

Ao acessarmos essa plataforma, foi possível listar as classificações dos periódicos do último quadriênio disponível (2013-2016) e se buscou periódicos de abrangência internacional.

Para fins de critérios seletivos, foram escolhidos três dos principais periódicos da subárea de políticas educacionais. Entre elas, encontram-se: 1) Archivos Analíticos De Políticas Educativas / *Education Policy Analysis Archives*, 2) *Journal Of Education Policy* e 3) *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*. A seleção de três periódicos com abrangência internacional se justificou pela intenção de verificar se a temática sobre as ações afirmativas

na educação também é fortemente permeada por questões étnico-raciais e com o maior foco no ensino superior.

O periódico *Education Policy Analysis Archives* é internacional e de livre acesso a pesquisadores, legisladores e profissionais da área preocupados com as políticas educacionais de diferentes países. Seu material publicado possui abrangência multidisciplinar e multilíngue, predominando a versão em inglês nas publicações. Durante a busca, aplicamos os descritores "*Affirmative action policies*" e "*Affirmative action*". O recorte temporal envolveu os anos entre 2012 e 2021, por ter sido o mesmo recorte aplicado nos bancos de dados nacionais e se utilizou ainda o filtro que trouxesse os descritores no título ou nas palavras-chave das publicações.

Sete publicações foram encontradas neste periódico. Uma delas teve como pesquisador um brasileiro, Cabral (2018), que discutiu as políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Na mesma direção, o trabalho de outro brasileiro, Souza (2018), analisou os estereótipos direcionados aos cotistas do curso de Administração em uma Universidade Federal Brasileira. A terceira publicação também envolveu pesquisadores brasileiros, Russo e Diniz (2020), e versou sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior, dando um recorte às universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Vargas e Heringer (2017), pesquisadores também oriundos do Brasil, realizaram uma pesquisa, na perspectiva comparada, sobre as práticas relacionadas aos estudantes do ensino superior do Brasil, do Chile e da Argentina. Tiveram de base os aspectos históricos, jurídicos e socioeconômicos de programas focalizados na diminuição da retenção e de assistência estudantil aos estudantes em situação de exclusão.

No que tange às publicações internacionais na *Education Policy Analysis Archives*, encontramos a publicação de Vavrik (2014), versando sobre um programa de bolsas, integrante das políticas de ação afirmativa da Universidade de Cuyo, e destinado aos estudantes pertencentes às comunidades indígenas nesta universidade argentina. Outra pesquisa sobre esta temática foi publicada por Tivaringe (2019), que se debruçou em investigar a relação entre as políticas de ações afirmativas, presentes na educação universitária dos sul-africanos, historicamente marginalizados, e os seus resultados no que tange ao acesso desse público ao mercado de trabalho. Caracterizou nela as assimetrias estruturais e foi além da questão racial ao enfatizar a exigência de se criar políticas de ação afirmativa numa perspectiva interseccional.

Laya (2012) concluiu o escopo das pesquisas internacionais encontradas neste periódico ao expor as políticas de equidade no ensino superior mexicano. Questionou os modos como os programas compensatórios e de ações afirmativas são implementados para garantir a permanência escolar dos jovens pobres oriundos de população excluída.

Diante dos materiais revisados neste periódico, foi possível considerar que as políticas de ações afirmativas no ensino superior continuam a predominar também nas publicações desse periódico. O recorte étnico-racial relacionado a essas políticas também se manteve em evidência quando se trata de ações afirmativas nas pesquisas latino-americanas e sul-africanas encontradas.

Quanto ao periódico *Journal Of Education Policy*, foram encontradas 8(oito) publicações, todas de livre acesso. Já no periódico *Educational Policy (Los Altos, Califórnia)*, também houve o mesmo quantitativo de publicações sobre a temática em questão. No entanto, o acesso é restrito, pago em dólar em 6 (seis) delas. Apenas 2 (duas) estavam com o acesso permitido e foram apreciadas neste estudo.

É preciso salientar que o acesso a esse periódico ocorre dentro da plataforma Taylor & Francis (Routledge) e, durante a busca, tanto encontramos artigos deste periódico como de outros. Um dos artigos identificados no *Journal Of Education Policy* analisou os impactos das políticas educacionais que focam em medidas de ações afirmativas para dar conta das diferenças étnico-culturais presentes nas escolas da Colômbia e do Peru avaliando como essas políticas de educação de identidade podem gerar uma competição interétnica e resultar em conflitos sociais entre os grupos envolvidos.

Outra publicação se referiu às políticas de acesso às instituições de ensino, pós-secundário, por estudantes sub-representados do Texas, Califórnia e Flórida, nos Estados Unidos (EUA). Partindo de um resgate histórico e jurídico dessa política de ações afirmativas nos EUA, Felkner (2018) enfatizou que as desigualdades não apresentaram sinais de diminuição porque as instituições norte-americanas continuam a se adaptar ao cenário neoconservador, sendo contrário aos avanços sobre pautas que envolvam diversidade e justiça social.

Na mesma direção se encontra o artigo de Rose (2019), que realizou uma pesquisa documental sobre as políticas de ações afirmativas nos EUA entre 1961-1980. Considerou que, apesar dessas políticas, no período citado, terem ampliado o acesso ao ensino superior de grupos historicamente discriminados, como as mulheres, as minorias raciais, étnicas e os cidadãos com deficiência, seus efeitos impulsionaram discursos políticos em desfavor da

política por resumi-la, predominantemente, a uma correção racial.

Sobre a realidade brasileira, foram encontrados dois artigos em periódicos internacionais levantados pela plataforma Taylor & Francis (Routledge). Uma pesquisadora norte-americana da Universidade de Maryland, Lee (2019), retratou a lei de cotas instituída no governo da presidenta Dilma, em 2012. A pesquisadora analisou o papel que essa lei desempenhou sobre as desigualdades que impactam as pessoas marginalizadas, bem como evidenciou o modo que a lei se alinha a um modelo ideológico dominante.

Houve ainda um artigo publicado, em 2017, pela universidade de Londres (UCL) em que se analisou a exclusão no ensino superior de grupos indígenas da América Latina. O recorte foi dado às políticas de inclusão das populações indígenas no ensino superior do México e do Brasil. Outro artigo pertinente à temática das políticas de ações afirmativas foi o de Lane e Birds (2013), em que os exploraram as diretrizes de admissão no ensino superior da Inglaterra, a partir de conceitos como meritocracia e reprodução social. As duas demais publicações encontradas se remeteram às políticas de ações afirmativas implementadas na Inglaterra e no Brasil, focadas no acesso ao ensino superior.

No periódico *Educational Policy*, apenas 2 (duas) pesquisas foram acessadas, diante do acesso restrito às demais. Uma delas investigou como a política de ações afirmativas têm auxiliado na visibilidade de indivíduos das castas regulares e de classes atrasadas na Índia e que buscam empregos públicos. Diferente das demais pesquisas, esta não enfatizou apenas o campo educacional. A outra pesquisa foi realizada em um país sul-asiático: a Malásia. Explorou o Plano deste estado-nação para erradicar a discriminação racial e sua relação com a função econômica de posição social. Essa pesquisa também não se limitou ao campo da Educação, pois dialogou com a Sociologia e com estudos na área de assistência social.

Como resultado, não encontramos estudos sobre as ações afirmativas implementadas em instituições de ensino técnico ou tecnológico voltadas à educação profissional nos periódicos internacionais levantados.

Diante do exposto, o referido estudo de revisão colocou em evidência que as políticas educacionais voltadas às ações afirmativas e encontradas nas pesquisas nacionais e internacionais dos últimos nove anos, têm evidenciado como principal objeto de estudo o acesso de grupos étnico-raciais ao ensino superior. Além disso, muitos desses estudos enfatizaram as dificuldades de se materializar a referida política tanto no momento do ingresso (destinação de vagas) como também durante a permanência deles nas referidas instituições de ensino.

Adentrando na última etapa de apresentação do estudo de revisão, apresentamos o mapeamento mais detalhado sobre as pesquisas diretamente relacionadas às ações afirmativas dentro de instituições brasileiras de ensino técnico e tecnológico. As quatro dissertações de mestrado que focaram nas ações afirmativas em escolas técnicas e tecnológicas desenvolveram, cada uma delas, suas pesquisas em três Institutos Federais brasileiros e em uma Universidade Tecnológica Federal. Os institutos federais envolvidos foram: O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e apenas um instituto no Nordeste, referindo-se ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB). A única dissertação que tratou da temática sobre as ações afirmativas em universidade tecnológica teve como *lócus* a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

É oportuno um especial destaque à dissertação que teve o IFPB como *lócus* de investigação. Ela foi defendida na UFPE e num Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. No Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE não houve, dentro do recorte temporal assumido, e até a data do referido levantamento, publicações sobre essa política. O que reforça a relevância social de publicarmos estudos sobre as políticas de ações afirmativas. O quadro de revisão (Apêndice A) sintetiza as nuances relativas à análise do mapeamento.

As pesquisas enumeradas no quadro-síntese (Apêndice A) expressam as principais investigações e análises sobre esse objeto de estudo a envolver as ações afirmativas na educação profissional. As ações afirmativas têm, intensamente, se relacionado com a lei 12.711/2012, a qual trata das cotas de ingresso ao corpo discente das instituições públicas de ensino técnico e superior. Todas as quatro produções analisaram essa lei. Apenas as dissertações de Rosa (2019) e Silva (2014) foram além, ao investigarem também se outras ações afirmativas foram criadas, como a criação de políticas internas às instituições investigadas.

Discussões teóricas sobre as questões das desigualdades raciais foram predominantes entre as pesquisas. A vertente teórica do materialismo histórico-dialético também predominou entre os trabalhos, na tentativa de explicar as reflexões sobre as desigualdades e a sua superação. Outra caraterística interessante se referiu ao modo como esse objeto de estudo tem sido investigado. A predominância de pesquisas qualiquantitativas, com a aplicação de fórmulas estatísticas objetivas, pesquisa bibliográfica e documental foram predominantes.

Realçamos que essas quatro produções já demonstram o que vem predominando na área quando se propõe discutir políticas de ações afirmativas em instituições federais de ensino técnico e tecnológico. As principais razões encontradas para investigar este objeto de estudo puderam ser justificadas pelo oportuno contexto do recente projeto de reformulação e ampliação do sistema de cotas no ensino federal (PL 5.384/2020).

Além disso, o aumento da produção de conhecimento sobre essas ações na rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também se sobressaiu como uma justificativa a ser considerada. Em termos de tese, a publicação se somará à ampliação dessa discussão nos Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste.

Partindo do arcabouço apresentado nessas quatro últimas produções, mais relacionadas ao objeto de estudo em tela, alguns questionamentos surgiram, tais como: Quais as convergências entre os resultados apresentados nas quatro produções acadêmicas analisadas? O que elas consideraram quanto ao objeto de estudo que versa sobre as ações afirmativas em instituições técnicas e tecnológicas federais? Antes de adentrar nos resultados que essas pesquisas alcançaram, é oportuno destacar, mais uma vez, a importância desse tipo de estudo de revisão.A revisão sistemática possibilita verificar a tendência que vem se sobressaindo sobre a temática e vai além de uma revisão de literatura ou mesmo de um simples levantamento bibliográfico. Ele evidencia e sistematiza o que tem predominado nas pesquisas sobre essa temática.

Em termos dos resultados encontrados nas quatro produções em destaque, identificamos que todas, por coincidência, foram produzidas por pesquisadoras mulheres, e houve a predominância em se afirmar que a utilização das cotas permitiu a ampliação da entrada de grupos, historicamente excluídos, nas instituições de ensino técnico e tecnológico. A lei de cotas pôde ser considerada como um facilitador à medida que anuncia uma abertura, por muito tempo negada ou dificultada a esses grupos. Também evidenciaram o despreparo das instituições em efetivar a própria política de cotas, em termos de destinação de recursos, acompanhamento e em acolher esses públicos numa perspectiva pedagógica diferenciada, singularizada, inclusiva e cidadã.

Outro aspecto que se revelou como tendência se referia à permanência desse público marcada pelas desigualdades estruturais, principalmente no que tange à recursos financeiros de manutenção acadêmica. Outros fatores também foram pontuados como a necessidade de acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional a eles. Relacionar-se com o outro, diferente e desigual, também se revelou como um grande obstáculo, além de

outros obstáculos envolvendo o sucateamento dessas instituições pelo Estado, a falta de políticas internas direcionadas às ações afirmativas e voltadas ao enfrentamento de práticas excludentes ou mesmo a crítica à deficiência da própria política de assistência estudantil, que envolve financiamento e a qual precisa ser fortalecida diante dessa ampliação com a lei de cotas.

Em suma, pretendemos acrescentar a esses estudos a análise da proposição e da materialização das políticas de ações afirmativas nos institutos federais de educação profissional e numa perspectiva que não se limite a entender as políticas de ação afirmativas como sinônimo de cotas. O sistema de cotas tem sido primordial na garantia do ingresso nessas instituições, mas não responde às lacunas sobre a garantia de condições durante a permanência dos públicos que por ela adentram. Além disso, não é a única política de ação afirmativa em andamento nessas instituições. São sobre essas demais ações afirmativas, com o foco na permanência desse público que também nos debruçamos. Esses foram os principais achados que compuseram a síntese deste estudo de revisão e que auxiliaram na justificativa do percurso escolhido.

3 DISCURSO E MÉTODO: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A nossa pesquisa vincula-se à perspectiva do "pós-estruturalismo neomaterialista" (Pedroni, 2005). Nessa perspectiva, combinarmos abordagens de uma vertente pós-estruturalista, a exemplo da abordagem cíclica de Stephen Ball, ao investigar políticas sociais, com a perspectiva neomarxista trazida pelas contribuições da teoria social do discurso em Norman Fairclough e de sua inclinação neomaterialista ao analisar criticamente os discursos.

> Tem havido sérias e bem sucedidas tentativas, em esboços disciplinados, de cada uma dessas tradições de modo a permitir que suas análises complementem umas às outras. Nos próximos anos, tais abordagens compostas tornar-se-ão cada vez mais importantes para aumentar nossa habilidade de construir entendimentos mais sutis dos nossos temas empíricos, assim como nossa capacidade para formar uma visão educacional mais transformadora que trate questões estruturais de distribuição e suas interseções com práticas discursivas excludentes". (PEDRONI, 2005, p.34)

Diante desse entendimento, nossa justificativa sobre a articulação entre diferentes linhas de pensamento, que algumas vezes tem gerado críticas, foi detalhada mais adiante e possibilitou compreender como esta interlocução veio contribuindo, relevantemente, na elaboração de ferramentas analíticas pós-estruturais e críticas.

Não podemos deixar de salientar que muitos projetos educacionais críticos se beneficiam dessa interlocução entre pós-estruturalistas e neomarxistas, quando elementos dessas duas tradições teóricas são incorporados a serviço de propósitos sociais e de análises socialmente referendadas.

No que tange à posição epistemológica do pesquisador, principalmente dentro do campo das ciências sociais, a compreendemos, tal como Tello e Mainardes (2015), como sendo as correntes teóricas próprias do campo e as quais derivam o posicionamento ético-político do pesquisador, ou seja, o modo como ele se posiciona no mundo.

A análise dos contextos da política de ações afirmativas, sendo esta uma prática discursiva e social, possibilitou diálogos com a teoria social do discurso, de Norman Fairclough, além de articulá-la à teoria da atuação de Stephen Ball, no refinamento da análise. Ball (2011) também auxiliou na escolha por este percurso, quando veio defendendo

a estratégia de teorização combinada na realização de pesquisas sobre políticas. Essa teorização combinada envolve o posicionamento epistemológico das duas abordagens assumidas nesta pesquisa: a de Norman Fairclough e a de Stephen Ball.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) realiza engajamento ao fazer uso de um instrumental teórico para a análise das práticas discursivas, explicitando sua oposição às estruturas e estratégias do discurso de grupos hegemônicos. Fairclough é um dos autores desta vertente teórico-analítica que reafirmou os modos como os discursos hegemônicos, em suas formações discursivas, constroem as várias ordens sociais vigentes no contexto neoliberal, e diante da globalização.

O ciclo de políticas, mesmo ancorado em uma abordagem distinta da ACD, também se fundamenta em um instrumental teórico-analítico pautado no posicionamento epistemológico de engajamento crítico. Diante do pluralismo em que se fundamenta o ciclo de políticas, buscou-se desconstruir a noção de universalização de uma verdade sobre a realidade, na arena geral da política social e de modo que explicitou suas bases epistemológicas pautadas na análise das práticas cotidianas (micropolíticas), nas pesquisas da área de políticas educacionais.

O ciclo de políticas consegue também estabelecer relações com a análise crítica do discurso, por compreender a política como discurso. Ball (1993) traz o entendimento de que os discursos incorporam significados traduzidos em proposições orais ou em textos, e de modo a propagar as influências e as agendas políticas que serão consideradas legítimas. É, também, através do discurso que algumas vozes são silenciadas na política proposta.

A partir do apresentado, o ciclo de políticas dialoga com as práticas discursivas na busca por desenvolver uma análise que retrata a história, o poder e os interesses relacionados à política educacional em foco. Estabelecendo o diálogo com os estudos de Fairclough (1998), é possível reconhecermos as convenções presentes nos discursos e seus mecanismos de preservação das ideologias naturalizadas. Essas ideologias se apresentam no cenário de lutas entre forças hegemônicas e contra hegemônicas,e na intenção de modificar as práticas discursivas institucionais já existentes.

3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: O CICLO DE POLÍTICAS E SEUS CONTEXTOS DE ANÁLISE

Debruçar-se sobre a análise crítica de políticas educacionais, no contexto do

neoliberalismo, possibilita fazer uso de fundamentos da pesquisa nessa área que permitem investigar o modo como as políticas educacionais são criadas, implementadas e como os interesses neoliberais de mercado têm impactado a educação através dessas políticas.

Um método teórico-analítico bastante utilizado no Brasil para pesquisar e teorizar as políticas foi desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Nesse método, os estudiosos se apoiaram no campo da Sociologia da Educação para elaborarem uma abordagem investigativa denominada de ciclo de políticas - *policy cycle approach* -, tendo seu fundamento numa teoria da interpretação da política dentro do contexto da prática.

Para o autor brasileiro Mainardes (2006), essa abordagem metodológica do ciclo de políticas relaciona as dimensões macro e micropolíticas, sob forte influência do neoliberalismo, com os contextos que compõem o ciclo de análise de uma política. Nessa dimensão, a abordagem busca considerar os ambientes escolares, suas histórias e as situações cotidianas para compreender as particularidades que cada instituição carrega e, assim, se apoiar num referencial teórico-epistemológico amplo durante as análises.

Pesquisar a política educacional abrange entender o desenvolvimento epistemológico das ciências humanas e, mais especificamente, da educação, quando se encontra intensamente relacionado ao modo como a educação tem gerenciado os problemas sociais e políticos que a envolvem.

Uma consideração necessária a se destacar sobre a análise na perspectiva do ciclo de políticas é que as políticas não são fixas. Não possuem um "lugar" (BALL, 2006), pois ocorrem em arenas de lutas discursivas, lutas por ação, independentemente se elas advirem do espaço que as originam. Ball, Maguire e Braun (2012) reforçam essa ausência de fixação de uma determinada política, destacando que ela é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita em diferentes e também similares trajetórias. É, pois, na interação e inter-relação entre diversos atores, textos, tecnologias e artefatos que as políticas estão em constante modificação e se fundem.

Por isso, consideramos que as políticas são interpretadas e também contestadas, ou seja, não são implementadas sem haver uma variedade de arenas de luta e nem sempre o que se encontra nos textos da política é posto em prática.

> Compreender as políticas como processo não se reduz a considerar que elas são dinâmicas, vivas e em constante movimento. Significa compreender que se trata de um fenômeno muito mais complexo do que a mera execução

> de um “aparato formal” [leis e textos normativos] que chegam às escolas. Mas, mais do que isso, essa complexidade não se deve a falhas de comunicação ou a dificuldades de ordem cognitiva que se apresentam no processo de decodificação, recodificação e tradução das normativas em ações concretas. Trata-se, antes, de considerar tudo isso como um fenômeno no qual interagem fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnado nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos. (ROSA, 2019, p.8)

Ball e Bowe (1992) consideraram existir uma “política em uso” envolvendo os discursos e as práticas institucionais durante a implementação da política no cotidiano. O foco da análise de políticas, portanto, deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação desse discurso pelos agentes sociais que relacionam os textos da política à prática. Os autores afirmam, ainda, que as análises desses discursos possibilitam verificar processos de resistência, conflitos e disparidades entre os discursos que permeiam as arenas da prática de uma política.

À vista disso, considerar o diálogo com o modelo tridimensional faircloughiano, durante a análise cíclica de uma política, auxiliou na verificação da constituição discursiva dentro das arenas da prática de uma política. Partimos do pressuposto que a prática social reflete processos de resistência, conflitos e disparidades entre os discursos presentes numa política educacional e dentro de seus diversos contextos.

Ball & Bowe (1992) destacaram três contextos implicados no processo de proposição e materialização de uma política: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são imbricados e formam entre si uma teia de relações não lineares ao apresentarem as arenas de disputa por poder e os grupos de interesse e ao proporem embates durante o processo político que cerca o referido ciclo.

O contexto de influência vai expressar o espaço mais geral - econômico, político, social e cultural - em que as políticas são formuladas. O contexto da produção de textos, por seu turno, materializa as diretrizes das políticas por meio de normas, legislação, dentre outros textos normativos em que vemos a circulação desses textos oficiais propagando discursos específicos. Textos estes que nem sempre carregam clareza, tendo em vista que a arena da formulação envolve disputas e acomodações de interesses distintos.

O terceiro contexto é denominado contexto da prática. Esse contexto se caracteriza pela política em uso e os desdobramentos dela. De acordo com Ball e Bowe (1992), é nesse contexto que a política se recria, pois nem sempre a proposição dos textos da política, e seus

discursos, são interpretados e produzem os efeitos esperados por quem as produziu. As consequências de materializar a política poderá representar mudanças e transformações significativas na política original.

Sobre o contexto da prática, Mainardes (2006) salienta que, dentro do ciclo, as políticas não se implementam num contexto prático sem sofrerem novas interpretações ou mesmo recriações. Essa característica precisa ser pontuada, pois os agentes que estejam envolvidos com as políticas a se materializarem poderão participar do processo de interpretação e reinterpretação delas. Dessa forma, as arenas em que se efetivam as políticas sofrem também influências dos discursos desses agentes, os quais carregam ideologias a suscitarem seus modos de pensar a educação e como promoverão implicações no processo de materialização dessas políticas.

Hojas (2019) também salientou que a ampliação das discussões sobre o ciclo de políticas e seus contextos se consolidou com os estudos recentes de Ball, Maguire e Braun (2012), ao apresentarem uma teoria sobre a atuação política. Para desenvolver essa teoria, os autores focalizaram no modo como as políticas educacionais são "implementadas" nas escolas e como essas escolas têm praticado essa "implementação".

Opuseram-se à ideia de uma análise linear e vertical (da elaboração à aplicação da política) e introduziram o conceito de encenação política (*policy enactment*). Nesse sentido, a atuação política resulta na política materializada nas instituições a que se destinam, ou seja, a política colocada em ação, encenada em sua performance prática, assentando a análise na interpretação e atuação daqueles que atuam nas escolas e que são compreendidos tanto quanto sujeitos como agentes das políticas educacionais.

A partir dos desdobramentos sobre o ciclo de políticas, seus idealizadores publicaram, em 1994, o livro *Education reform: a critical and post-structural approach* e expandiram o ciclo em mais duas dimensões, ao acrescentarem o contexto dos resultados/efeitos das políticas e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados foca nos efeitos da política, em direção à promoção de justiça e igualdade social. O contexto da estratégia política é constituído pelas relações voltadas a atuarem sobre os impactos detectados nos efeitos da política e que devem ser considerados pelos pesquisadores em suas análises.

Diante do exposto, antes de adentrarmos na explicitação do percurso investigativo em que se optou por dialogar com a abordagem da análise crítica do discurso, é importante destacarmos que a descrição desses contextos ocorreu apenas para fins de melhor compreensão do método, pois o próprio Stephen Ball compreende que todos os contextos

estão imbricados uns aos outros e por isso a referência ao termo ‘ciclo’.

Outro destaque envolve o modo como o discurso tem sido recebido e interiorizado pelos indivíduos nos contextos que envolvem a política. Mesmo Stephen Ball e seus colaboradores se apoiando mais em uma análise discursiva de viés francês e foucaultiana, acreditamos que os estudos faircloughianos auxiliaram em nossa análise, sobretudo por compreenderem o discurso como prática social e não apenas como uma atividade meramente individual ou reflexa de variações nas situações do cotidiano.

A seguir, apresentaremos o modo como a teoria social do discurso e sua análise puderam auxiliar neste arcabouço investigativo.

3.2 INTERLOCUÇÃO COM OS ESTUDOS DA LINGUAGEM: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

As bases epistemológicas da Análise Crítica do Discurso (ACD) se fundamentam, conforme Fairclough (2001), na Linguística Sistêmico-funcional de Halliday, nas teorias neomarxistas derivadas dos estudos de Gramsci e nos estudos da Escola de Frankfurt. Foi da Linguística Crítica que a ACD derivou a possibilidade de realizar uma análise multifuncional do enunciado.

O enunciado constitui um conceito chave da ACD e pode ser definido, conforme Maingueneau (1997), como sendo polissêmico, pois apenas ganha sentido no interior do contexto em que é colocado. Nessa direção, o enunciado na análise multifuncional compreende a superfície linguística em que se pode observar ou descrever o material oralizado ou escrito.

Adentrando em uma das vertentes da ACD, assumida neste trabalho e amplamente conhecida, encontram-se os trabalhos do linguista britânico Norman Fairclough, que desenvolveu um método de análise denominado de Análise do Discurso Textualmente Orientada – ADTO – (Fairclough, 2001). A ACD, desenvolvida por Fairclough, encontra-se publicada em quatro de suas obras: *Discourse and Social Change* (1992), *Language and Power* (1989), *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis* (1999) e *Analyzing Discourse: textual analysis for social research* (2003). Todas enfatizaram aspectos teórico-metodológicos, buscando propor um modelo de análise que compusesse a Teoria Social do Discurso elaborada pelo autor.

Foi durante o desenvolvimento de seu método que Fairclough postulou sua Teoria

Social do Discurso (TSD), partindo da compreensão de que a ADTO permite analisar as relações entre o discurso e outros elementos da prática social, não se limitando às representações sociais ou imagens vinculadas ao discurso. Com a ADTO, Fairclough defendeu que o evento discursivo pode ser considerado, simultaneamente, um texto, uma prática discursiva e uma prática social.

O processo de análise do texto envolveu realizar a descrição dos aspectos formais (gramática, vocabulário e estrutura textual) para, em seguida, verificar os motivos que levaram o texto a ser produzido e interpretado durante sua prática discursiva, isto é, os aspectos intertextuais e interdiscursivos constantes nele. Os recursos que os sujeitos-agentes se utilizam para interpretar também se incluem neste procedimento de análise linguística e interpretacional do contexto de produção do texto.

Sobre a dimensão analítica da prática discursiva, sabemos que nela se identifica a interdiscursividade e intertextualidade aparente nas articulações híbridas dos textos. A análise da prática discursiva (produção, distribuição e consumo) envolve, principalmente, a interpretação dos textos, considerando o contexto de influências que resultará nessa interpretação. Seria, portanto, a dimensão analítica em que os sujeitos-agentes consomem textos de uma política, por exemplo, a partir da interpretação que alcançaram e após uma arena de disputas pela hegemonia dessa interpretação.

A outra dimensão analítica expressa por Fairclough (2001) envolve a análise da prática social. Fairclough entende o discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais. A partir de uma perspectiva psicossocial, o sujeito da linguagem tanto está propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos.

Ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as e reconfigurando-as durante seu dia-dia. Desse modo, Fairclough segue reafirmando ser a língua uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela. Esse constructo analítico da ACD será mais detalhado adiante, quando justificamos a adoção desse modelo tridimensional e as possíveis relações que percorremos ao estabelecer o diálogo dele com a teoria da atuação presente no ciclo de políticas.

Sendo assim, essa compreensão sobre as três dimensões analíticas da ACD nos proporcionou o alcance da perspectiva tridimensional do discurso a partir de sua dimensão linguística, além de abarcar a análise do processo interacional na prática discursiva e pela

análise da prática social envolvendo o evento discursivo em organizações e instituições sociais.

É importante enfatizar também que a TSD se pauta na dialética social do discurso e de modo que o considera constituinte da realidade social, e também constituído por ela.

> O princípio norteador da ACD sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação (MELO, 2009, p. 9).

Outro aspecto considerável explicita o caráter de militância na abordagem faircloughiana[4]. As pesquisas que se utilizam desse método costumam propor práticas de resistência à opressão social, haja vista esse tipo de análise não se limitar a um procedimento epistemológico sobre a língua, mas, sobretudo, servir de instrumento político contra a injustiça social.

Quando o objeto de pesquisa propõe práticas e ações de resistência e contrapoder frente às opressões sociais, os pesquisadores que assumem essa vertente se veem propícios a expressarem sua parcialidade e a contraporem à neutralidade científica diante das estruturas sociais. A abordagem faircloughiana é inclinada a focar nos contextos porque acredita que pelo discurso, enquanto prática discursiva e social, os indivíduos são capazes de transformar, principalmente, as relações com o capital.

Perante o exposto, o neomarxismo de Fairclough e o seu diálogo profícuo com outras correntes, mesmo que para criticá-las, possibilitou conceber o sujeito enquanto agente, mesmo em face à interpelação ideológica fortemente defendida pelos estruturalistas, e que Fairclough (2001) não se opôs. Há para ele um sujeito-agente situado entre a determinação estrutural inconsciente e a possibilidade consciente de modificação dessas estruturas sociais. É a partir desse engajamento científico na luta política e contra a opressão social constante numa sociedade capitalista que o modelo tridimensional de análise crítica do discurso foi

[4] Geralmente, pesquisadores que optam pela ACD são considerados militantes sociais ou intelectuais orgânicos que buscam ações contra hegemônicas e contra ideológicas às situações de opressão ocorridas nas práticas sociais. Demonstram, pelas análises, o modo como as práticas linguístico-discursivas estão conectadas às macros e micros estruturas sociopolíticas de poder e dominação.

criado e dele extraímos o nosso modelo analítico, partindo do diálogo desse modelo tridimensional faircloughiano, com o método de análise dos contextos de uma política, numa proposta de modelo tridimensional cíclico.

3.3 JUSTIFICANDO NOSSAS ESCOLHAS PELO MODELO TRIDIMENSIONAL CÍCLICO

Buscando explicitar a relevância de um paradigma multidimensional, no qual se configura a análise faircloughiana, alinhando-a a uma abordagem cíclica da análise de políticas educacionais, vislumbramos a opção por assumir um trajeto teórico-metodológico que considerasse a natureza do objeto de estudo e os objetivos que essa pesquisa assumiu desenvolver.

Para Pedroni (2005), empreender um diálogo entre diferentes linhas de pensamento tem estado presente em pesquisas do campo das ciências sociais, e mais especificamente da educação. Essa proposta de um modelo analítico se coloca como um desafio diante das dificuldades que cada paradigma já carrega e que muitos estudiosos já elencaram ao abordarem seu uso enquanto método.

Mesmo assim, o desafio foi assumido e buscamos justificar o seu desenvolvimento afirmando a possibilidade de ferramentas analíticas pós-estruturais e críticas serem colocadas conjuntamente na elaboração de um modelo analítico que nos permitisse assumir nossos propósitos sociais e servisse para fins de fortalecimento de uma educação efetivamente democrática e inclusiva.

Para apreciação do modelo tridimensional cíclico, iniciamos pela descrição das ferramentas utilizadas e, em seguida, os elos que as unem, principalmente no que tange à prática em suas dimensões discursivas de análise das políticas educacionais. Na Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2003) afirma que o contexto da prática se constrói no formato de redes de sociabilidades e se constitui numa ordem social a se expressar pela ordem discursiva, conceito este que ele busca através dos estudos foucaultianos.

O aspecto da semântica que circula numa ordem social, seja textos orais ou escritos, é o que o autor considera por ordem do discurso. É dentro dessa ordem de discurso que encontramos diferentes formações discursivas compondo uma mesma rede e disputando entre si a legitimação de seus discursos dentro da ordem social vigente.

Perceba que pelo discurso toda uma ordem social pode se modificar, se partirmos

dessa perspectiva assumida pelo modelo tridimensional da ACD. Por isso que o foco de Fairclough tem sido a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Isso se deve por ele reconhecer que as mudanças primeiro ocorrem nos eventos discursivos e estes irão impactar nos demais contextos dialeticamente relacionados.

Na ACD, as origens e as motivações imediatas, que geram os eventos discursivos, surgem da problematização de convenções nas arenas de disputas em torno de uma política pública. Nesse contexto de influências, disputando a produção do texto político, há os que são legitimados como produtores das convenções, mas também não se desconsideram as influências dos consumidores que, por um lado, se assujeitam às convenções, mas não desistem de interpretá-las.

Do mesmo modo que a ACD compreende os dilemas que os produtores vivenciam quando suas produções são interpretadas de diferentes formas, os que se assujeitam às convenções também são capazes de resistir a elas. Assim, a ACD abre o campo de possibilidades para que possamos compreender que os profissionais que atuam na base de uma instituição de ensino, por exemplo, também são capazes de interpretar os textos políticos legitimados pelos produtores e se contraporem ao proposto, gerando mudanças discursivas e atuações distintas. Nesse aspecto, se visualiza um elo com os estudos de Ball quando traz a discussão da materialização das políticas.

Ball, Maguire e Braun (2012) desenvolveram uma teoria sobre a atuação política e compreenderam que os textos políticos produzidos no contexto de produção de texto são resultantes de disputas entre distintos grupos pela legitimação de seus discursos, dentro do contexto de influências, a envolver essa produção de um texto. Essas disputas se apaziguam e o texto da política é produzido, mas nada garante que haverá a materialização dessa política da forma que foi idealizada e posta em seus documentos.

Nesse sentido, ambas as abordagens dialogam em considerar que a materialização de uma política pode ocorrer de modo distinto ao modo como foi idealizada no seu contexto de produção.

Quando recapitulamos a concepção do ciclo de políticas entendemos que não existe uma hierarquização entre os três principais contextos (influência, produção de texto e prática), e por isso Ball, Maguire e Braun (2012) se aproxima de Fairclough (2001) quando expressam que o contexto da prática social de uma política é um espaço de ação em que o processo de materialização da política se efetiva. Essa implementação não é mais “encenada” ou idealizada, como ocorre durante o contexto de produção do texto político. No contexto

da prática, se vivenciam as contradições, os sucessos e os fracassos pela via da ação dos sujeitos-agentes que a implementam.

Esses mesmos sujeitos-agentes são capazes de realizar mudanças sociais através de transformações significativas na própria política ao pô-la em prática. Alteram os discursos originalmente propostos no contexto de influências e expressos no contexto de produção do texto. Em síntese, esse elo entre as duas ferramentas teórico-analíticas nos permitiu identificar que o modo como a política foi pensada pelos grupos hegemônicos no contexto de influência não significa que não poderá ser interpretada e recriada, provocando mudanças discursivas e sociais durante sua materialização.

Retomando à explicitação do modelo analítico assumido, compreendemos também que o movimento cíclico dos três contextos expressos por Ball e Bowe (1992) dialoga com o modelo tridimensional de Fairclough (2001), por ambos valorizarem a dialética entre os três principais contextos e as três dimensões constitutivas do discurso, ou seja, ambos os contextos de uma política e as dimensões discursivas que os constituem se influenciam e não se sobrepõem. Buscando esse entendimento, uma modificação em um dos contextos ou em uma das dimensões constitutivas do discurso presente nos contextos, altera todo o ciclo.

Para melhor explicitar esse movimento do modelo tridimensional cíclico, buscamos compreender que o contexto de produção textual de uma política dialoga com a ferramenta teórica que compreende o discurso como texto, porque é também nesse contexto de produção textual que o discurso como texto poderá ser identificado e posto em análise.

Os estudos de Ball e Bowe (1992) possibilitam dialogar com a tradição analítica de produção textual, citada anteriormente, porque eles já afirmavam que o conjunto de textos produzidos sobre uma política não se encerra no ato de descrever a política a partir da produção textual dela por determinados grupos. O texto carrega a possibilidade de haver uma exposição de ideias permitindo diversas interpretações durante a materialização de uma política. Além disso, a relação tempo-local onde são elaborados os textos de uma política também são características a influenciar no processo de interpretação de seus textos.

Observa-se, então, que ambas as correntes acadêmicas se aproximam no aspecto de compreenderem que um conjunto de textos são produzidos conforme o tempo e o espaço em que eles são elaborados, ou seja, há um contexto de produção desses textos. Por isso que os modos pelos quais eles serão interpretados revelam que um texto não poderá se esgotar na produção por si mesmo, mas envolverá a interpretação desses textos dentro de um contexto de prática discursiva e também na prática social pelos quais eles se originam.

Na análise textual, Fairclough (2001) recorre ao uso de algumas categorias e se apoia nos fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday; Ruqaiya, 1985). As principais categorias são: a coesão, polidez, controle interacional, ethos, gramática, tema, modalidade, transitividade, significação de palavras, criação de palavras e metáforas. Em nossa análise do *corpus* (documental, entrevistas e *survey*) nem todas as categorias foram enfatizadas, todavia, se deu destaque àquelas de maior ocorrência nos textos coletados.

Os tópicos textuais possibilitam analisar estilos formais e informais, gêneros distintos e suas formas sintáticas da escrita e da oralidade, além de vocabulários técnicos, não-técnicos, marcadores de autoridade ou mesmo familiaridade. Para Fairclough (2001), quando ocorre uma mudança discursiva, por exemplo, o texto não transparece a "colcha de retalhos" que revela as novas articulações discursivas presentes nele.

Os intérpretes textuais também não identificam com facilidade a interdiscursividade e intertextualidade que se articularam em determinado texto, haja vista já ter consolidado as novas hegemonias constantes nele. Em razão disso, a atuação do analista crítico do discurso proporciona a análise das combinações híbridas, resultantes dessa recontextualização discursiva. Um exemplo tomado e analisado pelo próprio Fairclough (1993) é o discurso de mercado sendo incorporado pelas universidades, o que enseja uma articulação entre o discurso mercantilista do contexto empresarial e o discurso acadêmico presente no âmbito do contexto escolar.

Em síntese, o modelo tridimensional da ACD inclui a análise detalhada de textos em sua primeira fase. Essa análise responderá pela realização da análise linguística (gramática, semântica, pragmática e de gênero). É relevante destacar ainda que essa análise linguística se complementa com a segunda fase da ACD e que envolve a análise da prática discursiva, principalmente, quando se busca identificar a interdiscursividade aparente nas articulações híbridas dos textos.

Sobre a segunda dimensão analítica da obra de Fairclough (2001), a análise da prática discursiva (produção, distribuição e consumo) envolve a tradição interpretativa dos textos e microssociológica de considerar também a prática social reveladora de contextos de influências. Espaço em que as pessoas ativamente produzem textos resultantes de uma arena de disputa que se consensualiza, mesmo que provisoriamente.

Bowe e Ball (1994) também evidenciaram a relação entre o contexto de influências e o contexto da prática na produção, distribuição e consumo de uma política. O contexto de influências sendo representado pelos momentos de articulação de distintos grupos em prol

da elaboração de discursos políticos e o contexto da prática traduzindo a distribuição e o consumo desses discursos, através da interpretação dada à política, durante seu processo de materialização. Os efeitos e as consequências dessas interpretações podem gerar mudanças passíveis de recriação da política originalmente proposta.

Mais uma vez, o modelo analítico tridimensional do discurso auxilia a análise cíclica de políticas. As categorias enumeradas por Fairclough (2001) durante a análise da prática discursiva envolvem: a intertextualidade manifesta, a interdiscursividade, as cadeias intertextuais, a coerência e as condições de práticas discursivas. Nessa visão, enquanto os textos revelam traços do processo de produção e de interpretação, a distinção nem sempre se evidencia entre "descrição" (análise textual) e "interpretação" (prática discursiva).

Fairclough (2001) afirma ainda que os aspectos formais do texto contribuem para realçar ainda mais os processos produtivos e interpretativos que compõem a análise da prática discursiva. Realça também que o principal objetivo da prática discursiva é evidenciar a análise macrossociológica da prática social, a qual a própria prática discursiva faz parte, e, assim, compreender a configuração da prática discursiva e os efeitos dela na prática social.

Já adentrando na terceira dimensão analítica dos estudos faircloughianos, a análise macrossociológica da prática social é considerada como uma dimensão comunicativa, assim como o texto é. A análise da prática social possui um caráter interpretativo e focaliza nas circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo, retratando a relação dela com a própria prática discursiva.

Compreender o discurso como prática social é possibilitar ao analista crítico iniciar pelo entendimento dos principais conceitos que a cercam: os conceitos de ideologia e hegemonia. Fairclough (2001) se fundamentou nos estudos de Louis Althusser e Antonio Gramsci para definir as ideologias enquanto construções de uma realidade repleta de significações e as quais se fazem presentes durante a produção, a reprodução ou mesmo a transformação das relações de poder em uma sociedade.

A hegemonia seria, portanto, um tipo de dominação ideológica que determinados grupos, tidos como hegemônicos, se utilizam para subjugar outros grupos, muitas vezes designados por "minorias". A hegemonia é exercida por meio dessas relações sociais desiguais e influencia as identidades sociais construídas, principalmente porque se apresentam em instituições e organizações e se utilizam da prática discursiva enquanto recurso de manipulação a assujeitar essas minorias.

Essa etapa de análise da prática social abre a possibilidade de interlocução com os

estudos Ball e Bowe (1992) sobre o contexto da prática de uma política. O analista crítico do discurso, possivelmente, localizará a matriz social do discurso predominante em uma política educacional, por exemplo, além de também conseguir identificar as ordens do discurso que a política carrega, bem como os efeitos ideológicos dela durante a etapa de materialização da política pelos intérpretes dela.

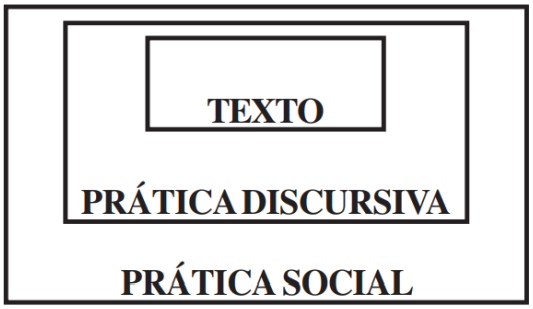
O analista crítico também identifica os diversos grupos que se tensionam durante a produção de uma política educacional e como ela tem desencadeado reformulações na prática, ou seja, durante sua materialização nas escolas. Ball e Bowe (1992) consideram que o contexto da prática é o local em que novos mecanismos ideológicos de controle são criados para que os princípios defendidos pelos grupos hegemônicos, a partir dos contextos de influência e de produção de textos, sejam implementados da forma mais fidedigna possível ao descrito em seus documentos.

Realizar a análise crítica do discurso, enquanto prática social, e sendo ela o contexto da prática de uma política educacional, exige dos analistas remeterem-se à compreensão dos ambientes econômicos, políticos e institucionais, em que o discurso é gerado. Diante do exposto, o discurso tanto molda a estrutura social, gerando mudanças, como também pode ser restringido pela própria estrutura social vigente. Por isso, consideramos o discurso como socialmente constitutivo da realidade devido à maleabilidade em se restringir ou operar mudanças.

Essa maleabilidade é característica da realidade social e, portanto, dos discursos que a constitui, o que deve ser considerado como fundamental na análise tridimensional. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar também que, simultaneamente, um discurso é tido como um texto (análise linguística), como um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e como uma prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais).

Essa ideia de uma dimensão está contida na outra permitiu ao próprio Fairclough que figurasse seu desenho analítico colocando cada uma das três dimensões em uma lógica de intersecção entre conjuntos, conforme é possível realizar a leitura da figura abaixo.

Figura 01- Modelo tridimensional da análise crítica do discurso.



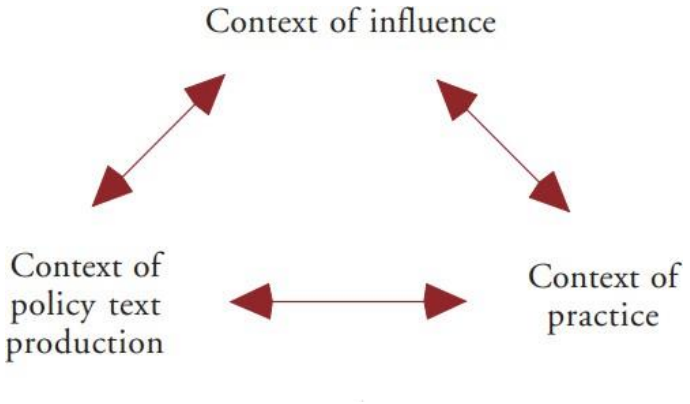
Fonte: Fairclough (2001, p.101).

As três dimensões analíticas indicadas acima carregam ainda características de serem multidimensionais, multifuncionais e históricas, permitindo avaliar as relações entre mudança discursiva e social, além de conseguirem também relacionar as propriedades dos textos às propriedades sociais de eventos discursivos. Com este tipo de análise, é possível averiguar as mudanças nas práticas discursivas que promovem mudanças no conhecimento e principalmente nas identidades sociais.

Além de todas essas peculiaridades, o modelo tridimensional possui uma característica histórica na análise por levantar os contextos em que ocorrem os processos articulatórios na construção de textos e na identificação de ordens do discurso presentes neles. Neste aspecto de resgate dos contextos, a partir de uma historização deles, é possível uma articulação com o modelo cíclico de análise de políticas.

Os principais contextos do ciclo de políticas foram levantados por Ball e Bowe (1992) desde a década de 1990 e, mesmo com os avanços nos estudos sobre o ciclo de políticas, muitos deles elencados em estudos mais recentes, é possível ainda fazermos uso dos três principais contextos que auxiliam à ACD na análise dos discursos que têm permeado o ciclo, sintetizado na figura a seguir.

Figura 02- Contextos do processo de formulação de uma política.



Fonte: Mainardes (2006) e Ball e Bowe (1992, p.20)

O uso da abordagem do ciclo de políticas, na linha de pesquisa em políticas educacionais, expressa um histórico de consolidação no Brasil, apesar dos desafios no uso dessa abordagem, já salientado por Mainardes (2018). Em trabalhos recentes de Ball, é possível verificar que o ciclo de políticas auxilia na análise das influências globais e internacionais no processo de produção e distribuição de políticas nacionais.

O Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são considerados agências influenciadoras no processo de produção de políticas no Brasil, mesmo que nos contextos de produção, distribuição e consumo essas influências sejam recontextualizadas e reinterpretadas nacionalmente.

Vários estudos, como os de Ball (1998; 2001) consideraram que a globalização promove a migração de políticas, explicitando as possíveis relações de dominação ocorridas na interação dialética entre global e local.

A globalização e o próprio processo de transposição de uma política se submete ao que Fairclough concebeu por "processo interpretativo" do texto, isto é, essa transposição das políticas sofrem a recontextualização do Estado-Nação que a recebe, a partir de contextos nacionais próprios.

> A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Diante das possíveis conexões apresentadas no uso de uma abordagem analítica crítica tridimensional e cíclica do objeto de estudo a envolver as políticas de ações afirmativas, esperamos superar os principais desafios da sua utilização no campo da política educacional.

Um dos primeiros desafios apresentados por Mainardes (2018) é conhecer a perspectiva teórico-epistemológica que orienta a formulação da abordagem do ciclo partindo da Sociologia das políticas (*Policy Sociology*)[5], bem como reconhecer que o próprio Stephen J. Ball (2012) propôs mudanças recentes na abordagem do ciclo de políticas quando incluiu a teoria da atuação política na análise dos contextos. Dessa maneira, a teoria da atuação contribuiu na expansão da análise, principalmente no que se refere ao contexto da prática.

Além desses aspectos, dialogar com outras pesquisas que empregaram a abordagem do ciclo de políticas é outra dica que evita o cometimento de erros. A concepção de política e de política educacional assumida por essa abordagem, e dentro de uma perspectiva pós-estrutural, também influenciam a formulação de políticas e consequentemente a análise delas.

Outro aspecto importante na superação dos desafios do uso desse tipo de abordagem, integrada com a análise crítica do discurso, é levar em consideração que os outros dois contextos a envolver os resultados/efeitos e o de estratégia política podem ser analisados dentro dos três contextos primários, segundo a entrevista que Mainardes realizou com Ball em 2009. Um referencial teórico específico sobre Estado, política social e educacional também são importantes porque constituem elementos fundamentais nas análises de políticas públicas e, principalmente quando se combina essas teorias com uma Análise Crítica do Discurso, presente na política em foco.

Mainardes (2017) afirma que a teorização combinada é um processo de combinação de teorias e conceitos oriundos de diferentes correntes, como é o caso da ACD com o ciclo, e com o objetivo de formular um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. A escolha por elas demandou justificá-las sob o olhar da vigilância epistemológica. Essa vigilância, já pontuada anteriormente, cobra a utilização da abordagem do ciclo de políticas a partir de uma explícita e objetiva descrição (análise linguística) e interpretação (prática discursiva) da política investigada. Nesses aspectos, a ACD auxilia

[5] As ideias de Ball sobre a abordagem do ciclo de políticas se insere no contexto da sociologia das políticas educacionais ao envolver teorias e métodos da sociologia para a análise de políticas. Em tese, a sociologia das políticas implica uma análise crítica das políticas levando em consideração as consequências dessas políticas para classes sociais distintas (MAINARDES, 2018).

em profundidade.

O próprio método do ciclo de políticas, segundo Mainardes (2017), apoia a análise crítica dos textos políticos, pois elenca a necessidade de: a) identificação do que deu origem à política e seus fundamentos; b) Fomento à análise discursiva durante a identificação de fundamentos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), ideologias subjacentes, incoerências e termos que se repetem e; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos.

A análise do contexto da prática de uma política demanda uma significativa coleta de dados que poderá se pautar nas dimensões contextuais da teoria de atuação, explicitadas no livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Em resumo, este capítulo buscou explicitar as possíveis integrações entre a análise crítica do discurso de uma política e o método de entendê-la a partir de uma abordagem cíclica.

Assim como a abordagem do ciclo de políticas, a Análise Crítica do Discurso (ACD) também se considera promotora de um raciocínio dialético. O raciocínio dialético relaciona o discurso a outros elementos sociais como o poder e as ideologias, promovendo críticas mais ampliadas sobre a realidade social, além de indicar os limites e as possíveis possibilidades de ações políticas capazes de transcender o neoliberalismo e de promover uma mudança na vida social.

Para Fairclough (2019), a ACD não é capaz de mudar uma realidade, mas poderá estimular e contribuir com a ação política toda vez que explana o modo como um discurso se relaciona com outros componentes da realidade. É, portanto, considerado pelo autor uma forma de raciocínio dialógico o fato da ACD considerar tanto os elementos materiais como os semióticos (discursivos) ao enfatizar as relações dialéticas entre ambos e ao buscar apontamentos direcionados à ação política.

Nessa direção, analisar criticamente o discurso passa a incluir a possibilidade de indicar apontamentos do que deve ser proposto para que a mudança social aconteça. Uma consequência disso é a análise social crítica apontar a contínua necessidade de mudança radical diante das sucessivas crises financeiras a ampliar as desigualdades de classe, gênero, raça, dentre outros marcadores de exclusão.

> A análise social crítica necessita do enfoque na argumentação prática para ir além de apenas afirmar que o discurso pode ter efeitos construtivos na realidade social, para mostrar como pode fazê-lo: os discursos fornecem justificações a favor/contra agir de determinadas formas. (FAIRCLOUGH, 2019, p.37)

Mesmo sendo frequente as articulações híbridas entre discursos, gêneros e estilos diferentes[6], a beneficiar o neoliberalismo em algumas delas, o trabalho da ACD possibilita explicitar tais articulações e se seus resultados trarão apontamentos em prol da luta por mudanças sociais e políticas fundamentais, enquanto possíveis saídas para que ocorram mudanças nas sociedades desiguais.

Diante do exposto, compreender o ciclo da política de ações afirmativas do IFPE nos possibilitou abrir espaço para também pensarmos durante a análise sobre os eventos discursivos presentes nela e as relações dialéticas com os elementos sociais que tem diretamente a atingido. A crítica normativa do discurso encontrado na política em foco, seguida pela explanação do discurso criticado em termos da atuação dessa política na realidade social existente, produzirá apontamentos direcionados à uma ação política.

Mais uma vez destacamos que a ACD é umas das perspectivas teóricas que também nos permite justificar nossos apontamentos sobre as ações políticas trazidas pelos resultados alcançados sem ocultar as "inclinações" políticas de seus analistas, mesmo que as argumentações desses analistas possam ser criticamente questionadas ou contestadas pela lógica da produção científica neutra, ainda fortemente empregada no meio acadêmico.

Este é um risco assumido por todo analista crítico do discurso que se abre a produzir ciência engajada, mas que vê no risco uma possibilidade de se posicionar epistemologicamente, diante dos objetivos que pretende alcançar e diante da escolha metodológica assumida.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, adentramos na descrição do passo a passo de nosso percurso metodológico, desde a coleta do *corpus* até a aplicação do quadro teórico-analítico relacionado às perspectivas teórico-epistemológicas anunciadas anteriormente. O objeto da pesquisa, bem como os objetivos traçados e os limites e possibilidades da investigação também influenciaram no delineamento metodológico.

---

[6] Os elementos que constituem as ordens de discursos foram definidos por Fairclough (2001) como sendo três: 1) os gêneros a representar os modos de ação dos sujeitos, parcialmente determinados pelas estruturas; 2) os variados discursos, a incluir o discurso hegemônico, e sendo eles a representação da ação desses sujeitos pela via da linguagem; e os estilos se colocando como formas de identificação desses sujeitos perante a realidade que os cerca.

A natureza da pesquisa, a partir do delineamento do campo empírico, se configurou como sendo de cunho qualitativo, ao passo que privilegiamos o entendimento dos fenômenos sociais pautados no contato com os sujeitos em seu próprio ambiente. (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Compreendemos também que uma boa investigação, dentro de uma pesquisa de natureza qualitativa, precisa fornecer ao campo científico explicações detalhadas de como o problema de pesquisa se relacionou ao percurso realizado na escolha das fontes de dados, bem como na formulação das categorias, para, assim, atendermos os questionamentos, explicitando os resultados obtidos a partir deles.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, fizemos uso de técnicas de pesquisa que consolidaram nosso percurso qualitativo, quando realizamos a pesquisa documental durante a coleta de documentações a envolver a política de ações afirmativas do IFPE e, também, no momento que adotamos como técnica a pesquisa de campo de cunho exploratório e descritivo. Dentro da perspectiva qualitativa adotada, Gil (2008) classificou a pesquisa de cunho exploratório e descritivo como sendo a busca por conhecer e explicitar o fenômeno a partir da descrição das características do fenômeno ou população, estabelecendo as relações entre essas variáveis.

A pesquisa de campo nos possibilitou também fazer uso de procedimentos específicos para a coleta de dados, e no nosso caso o procedimento assumido envolveu a realização da análise crítica do discurso. Para que relacionássemos os dados obtidos durante a utilização dessas duas técnicas, seguimos os seguintes passos de execução da pesquisa, sugeridos por Lakatos e Marconi (2010): 1. Coleta de dados, 2. Elaboração dos dados, 3. Análise e interpretação dos dados, 4. representação dos dados e 5. Apresentação dos resultados obtidos. A seguir, enfatizamos cada uma das etapas acima citadas.

A presente investigação da política de ações afirmativas institucionalizadas no IFPE, e vivenciada em seus 16 campi e 17 polos à distância, nos permitiu operar com uma coleta e análise de dados que subsidiaram a extração de dados úteis à aplicação do modelo analítico tridimensional desenvolvido por Fairclough (2001). A partir da análise do texto, consideramos a interpretação da prática discursiva e do contexto da prática social, principalmente focadas nos textos (oral e escrito) de materialização dessa política.

Nessa perspectiva, as categorias bakhtinianas da Intertextualidade e da Interdiscursividade foram amplamente utilizadas na análise da prática discursiva dos discursos coletados durante a técnica de pesquisa documental e também durante a coleta da pesquisa de campo realizada com os sujeitos-agentes que contribuíram com a pesquisa. Além

da própria análise linguística feita no material coletado, a leitura dos fenômenos sociais implicados nos enunciados encontrados nos possibilitaram extrair categorias analíticas próprias do contexto da prática social e a envolver os conceitos de Ideologia e de Hegemonia, presentes nas discussões que pairavam no contexto da prática.

A coleta realizada na análise cíclica da política em foco ocorreu pela via das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, além de também serem coletados documentos nacionais e locais sobre as políticas de ações afirmativas na área de Educação.

> O pesquisador pode se guiar apenas por uma decisão sensível em relação ao *corpus* ou pode ter "um modelo mental da ordem do discurso da instituição, ou o domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir-se onde coletar amostras para um corpus. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 277).

A seleção desses dados para constituir o *corpus* esteve continuamente aberta à ampliação, mesmo após o início da análise. Essa ampliação do *corpus* foi defendida por Fairclough (2001) quando considerou que os aspectos da amostra, ou através de entrevistas, outras interpretações poderiam vir a eclodir sobre o problema social em análise. Nesse aspecto, a abordagem metodológica do ciclo de políticas também nos auxiliou a considerar que os ambientes escolares, suas histórias e as situações cotidianas revelam as particularidades e as mudanças que cada instituição carrega, sendo território propício à elaboração do *corpus*.

Além disso, um modelo mental da ordem do discurso da instituição explicitou o que a abordagem do ciclo de políticas já considerava por interdiscursividades, muitas vezes implícitas nas políticas e a exemplo dos mercados educacionais fundamentados no ideário neoliberal. Após a etapa da coleta e elaboração dos dados, seguimos com a etapa de análise e interpretação desses dados, com posterior apresentação deles no formato de resultados obtidos.

Pedrosa (2011) enfatizou a inexistência da sequencialidade entre coleta e análise, quando se assume o enfoque da ACD. Isso significa que a retroalimentação entre a análise e a ampliação do *corpus* coletado ocorreu concomitantemente, ou seja, não mais a coleta precedendo à análise, mas a seleção de dados sendo retroalimentada cada vez que um aspecto novo da amostra aparece e resulta na busca de fonte de dados que possam dar subsídios ao encontrado.

Poderíamos nos perguntar se a análise não se tornaria infinita caso fosse

retroalimentada por dados novos continuamente. De fato, Pedrosa (2011) considerou que este é um risco que poderia gerar uma análise infinita, todavia precisamos controlar a partir do recorte que a pesquisa aderiu. Assim, a nossa coleta de dados passou a ser um processo permanentemente funcional durante toda a metodologia da ACD, mas seguindo o limite do recorte dado pela pesquisa.

Outro aspecto destacado por nós sobre a coleta e a interpretação dos dados na ACD envolveu a inexistência de enquadramento ou definição específica sobre o modo de recolher esses dados. Houve uma ausência de um padrão sobre a obtenção de dados. Mesmo assim, buscamos seguir o que Pedrosa (2011) resumiu ser possível na ACD ser elecado por: 1) selecionar os dados; 2) realizar as primeiras análises; 3) identificar conceitos concretos; 4) elevar os conceitos à condição de categorias; e 5) retroalimentar o corpus com novos dados a partir dos primeiros resultados.

No que se referiu à análise e interpretação dos dados, mais propriamente, o uso da análise crítica do discurso se adequou às nossas temáticas que discutiram o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados em instituições como as de educação formal. A interpretação e análise dos dados foram fundamentadas a partir do levantamento do estudo de revisão, que delimitou o objeto da pesquisa e possibilitou se ancorar em categorias teóricas, tais como: Estado, Política educacional, Acesso, Sistema de cotas, desigualdades e inclusão social.

É relevante frisarmos ainda que o foco da ACD recaiu sobre o problema de pesquisa e não nos elementos linguísticos encontrados, mesmo sendo obrigatório o domínio da Linguística para selecionar os aspectos que foram importantes à análise e que estiveram relacionados aos objetivos da investigação. Fairclough (2001) propôs que o discurso fosse analisado seguindo uma perspectiva interdisciplinar (Linguística, Ciências Políticas, Sociologia, História e Psicologia Social) para que sejam compreendidas detalhadamente as propriedades dos textos, da produção, da distribuição e do consumo envolvendo os processos sociocognitivos e o relacionamento da prática social com as relações de poder.

Ball & Bowe (1992) conseguiram se aproximar da abordagem faircloughiana quando indicaram que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação desse discurso pelos agentes sociais que relacionam os textos da política à prática. A análise desses discursos, portanto, nos possibilitaram verificar processos de resistência, conflitos e disparidades entre os discursos que permearam as arenas da prática da política de ações afirmativas no IFPE.

Na etapa de interpretação dos dados também não houve uma sequencialidade de se iniciar pela descrição da análise linguística seguida da análise da prática discursiva e social. Fairclough (2001) nos indicou ter autonomia para adotar uma sequência que nos auxilie a organizar a apresentação dos resultados, estando cientes da necessidade da análise de um texto ao nível dos elementos linguísticos, das práticas discursivas e das práticas socioculturais relacionadas ao uso desse texto.

Para finalizar, a etapa de apresentação dos resultados obtidos pela ACD foi colocada como de domínio público, a partir de nossas publicações científicas. Os resultados indicaram apontamentos de melhorias na execução da referida política dentro do IFPE, sendo capaz de superar o problema de pesquisa investigado. Além disso, empreendemos um raciocínio dialético durante a finalização metodológica, pois não consideramos os contextos da política e seus discursos sem levar em consideração as relações dialéticas entre eles e que apontaram novos direcionamentos à ação política sobre o problema investigado.

Diante do apresentado, as etapas de coleta e análise dos dados nos possibilitaram, através da Análise Crítica do Discurso alinhada ao uso da abordagem do ciclo de políticas, promover críticas sobre a realidade social que cerca a política de ações afirmativas do IFPE, além de contribuir com possíveis ações políticas voltadas ao seu aprimoramento. Estes apontamentos foram detalhados nos capítulos que se sucedem.

3.4.1 Caracterização do campo empírico

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi iniciada com a criação das primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, em 1909 [Decreto nº7566/1909]. Ao longo de mais de um século, essas escolas foram vivenciando as mudanças educacionais, conforme cada contexto histórico que atravessou. Atualmente, a rede EPCT possui 611 unidades distribuídas em todo o território nacional e estando presentes em 578 municípios brasileiros. A figura abaixo apresenta essa distribuição por região:

Figura 03- Distribuição das unidades da rede EPCT por região.

Fonte: Relatório CONIF.

Em Pernambuco, a escola funcionava no antigo Mercado Delmiro Gouveia e era referência na área da educação profissional. Atendia jovens de classes socialmente desfavorecidas do Recife e fornecia oficinas relacionadas à mecânica, marcenaria, carpintaria, alfaiataria e desenho, além da oferta do ensino básico (IFPE, 2023).

No ano de 1923, essa instituição chegou a funcionar no Ginásio Pernambucano e, em 1933, conquistou uma sede própria, que funcionou no prédio da Fundação Joaquim Nabuco, no Derby. A referida instituição também chegou a receber diversas nomenclaturas: Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco.

Várias foram as nomenclaturas, objetivos e marcos legais assumidos por esta escola no decorrer de mais de um século, passando, em 1999, a ser nomeada de Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE). A Lei 9.394/1996, juntamente com o Decreto-Lei 2.208/97, alteraram a educação profissional no Brasil, quando traçaram novos paradigmas e se alinharam à tendência da Portaria Ministerial nº 646 do MEC, datada de 14 de maio de 1997, que regulamentou a implementação dos artigos 39 a 42 da nova LDB para a rede das escolas técnicas.

A partir dessas alterações, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco ampliou sua oferta educacional para incluir cursos de nível médio, técnico e também de graduação, obtendo no ano 2000 a autorização para ofertar cursos superiores e o

reconhecimento como instituição de nível superior. O curso superior de Tecnologia em Design Gráfico foi o primeiro desta modalidade criado no Brasil e ofertado pelo CEFET-PE. Além disso, houve uma expansão dos CEFET´s em todos os estados brasileiros.

Apenas em dezembro de 2008 que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, conforme a lei 11.892. Esses institutos passaram a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e apresentaram uma nova proposta voltada à Educação Profissional e Tecnológica. O governo federal, chefiado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Ministério da Educação (MEC), apresentou propostas político-pedagógicas para ofertar o ensino profissional brasileiro. Esse modelo resultou na criação de mais de 38 institutos espalhados por todo o país (PACHECO, 2010).

Não podemos desconsiderar que a expansão dessa modalidade de ensino respondeu aos anseios de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual dispunha como meta a ampliação da educação profissional para atendimento das demandas de mercado em países de terceiro mundo. Além disso, os estudos de Pacheco (2010) também consideraram que a criação dos institutos federais resultou de um conjunto de políticas (locais e globais) em curso para a educação profissional e tecnológica.

A fase embrionária de consolidação do IFPE juntou o CEFET-PE, localizado em Recife, com as escolas agrotécnicas federais de Pernambuco, sendo uma delas situada em Barreiros, outra em Vitória de Santo Antão e a terceira localizada no município de Belo Jardim. Nesse período, essas escolas juntas tentaram seguir as novas diretrizes e concepções ao promoverem uma organização pedagógica verticalizada no atendimento desde a educação básica ao nível superior.

Os campi tornaram-se ofertantes de um ensino público, gratuito e sob fundamentos que focavam no desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, bem como fator na inserção cidadã e transformação social (BASTOS, 2009). Dessa maneira, a Lei 11.892/2008 caracterizou os institutos federais como autarquias de regime especial e de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando no modelo pedagógico pluricurricular e multicampi os elementos de sua identidade institucional.

Mesmo sendo a ampliação da educação profissional uma demanda suplantada por organismos internacionais, sua configuração sofreu influências dos implementadores locais. No campo dos processos decisórios, a intermediação dos interesses de diferentes grupos

permitiu aos institutos federais se fundamentarem em critérios de justiça social, ao passo que reafirmaram a educação profissional e tecnológica enquanto instrumento de uma política pública ao alcance de todos.

Pacheco (2010) considerou que os institutos federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam diferentes orientações de governos, os quais, muitos se centraram nas demandas de mercado, ditadas pelo desenvolvimento industrial e baseadas num caráter pragmático e circunstancial de ensino. No entanto, em meio às orientações cíclicas de mudanças das políticas de governo, houve um movimento endógeno nos institutos federais capaz de tecer discursos e formular ações de inclusão social, enquanto alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade.

Foi nessa perspectiva de estabelecer os institutos federais enquanto instrumento de uma política pública educacional que a referida instituição de ensino compôs o setor público e estabeleceu relações com a sociedade civil para garantir a perenidade das ações que incorporassem setores sociais aliados ao processo de desenvolvimento e modernização do país. Não podemos desconsiderar ainda os demais setores que também desenvolveram ações culturais relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero e voltadas à inclusão das pessoas com deficiência nessas instituições.

A defesa dos direitos humanos em nível nacional tem sido refletida nas ações afirmativas que lutam por se manterem perenes, e estas rebatem no contexto institucional investigado, conforme destacamos nos capítulos posteriores. Arroyo (2011) ressalta como as ações afirmativas têm radicalizado o acesso à escola e a permanência nela, principalmente por vir legitimando espaços sociais e políticos que, historicamente, foram negligenciados às classes populares.

Foi sobre as ações afirmativas e suas características, em termos de implantação nacional e institucionalização na Educação Básica, Científica e Tecnológica, que delineamos o campo empírico dentro da estrutura multicampi dessa modalidade educacional em Pernambuco. No período da coleta de dados, o IFPE funcionou com 16 *campi* e 17 polos de Educação a Distância ofertando ensino público, laico e gratuito nos níveis de educação básica e superior, bem como envolvendo as modalidades técnica e tecnológica (IFPE, 2014). O levantamento em site oficial da instituição identificou o funcionamento de 78 cursos, no ano de 2023, distribuídos pela região metropolitana do Recife, Zona da Mata e Agreste pernambucanos.

Muitos destes cursos foram criados para atender a necessidade de formação

profissional demandada pelos rearranjos produtivos das localidades em que os *campi* se instalaram, mas também carregando a missão de promover o desenvolvimento local atrelado à inclusão social, e pela via da formação profissional e cidadã. Discursos distintos que se entrecruzaram nessa área da política pública.

Houve, conjuntamente, o fortalecimento das ações afirmativas à luz da lei nº 12.711/2012, do Decreto nº7824/2012 e da Portaria Normativa 18/2012 que instituiu o Sistema de Cotas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas no território nacional. A referida lei se utilizou de marcadores de diferença por classe social, cor/etnia e deficiência para destinar vagas aos grupos historicamente excluídos do acesso à educação.

O IFPE, enquanto parte da rede EPCT, adotou essa ação afirmativa voltada ao acesso no ano subsequente à criação da política nacional de cotas. Atualmente destina o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total das vagas por curso/turno para incluir os estudantes egressos de instituições de ensino mantidas pelo poder público, nos termos do inciso I, do art. 19 da Lei 9.394/1996.

É pertinente destacarmos que alguns dados sobre o nível de desenvolvimento e pobreza do estado de Pernambuco, os quais delinearam o perfil do público que acessa o IFPE por meio de suas ações afirmativas e também se beneficiam pelas ações de permanência de mesma natureza, residem num estado que em 2019 possuía 13% de sua população com renda per capita inferior a R$:151,00 (por dia). Esses dados fizeram parte da síntese de indicadores sociais divulgados pelo IBGE em 2019.

O patamar do estado de Pernambuco, no quesito de condição de extrema pobreza, ultrapassou em dobro a média nacional que girou em torno de 6,5% em 2019. O quantitativo de pessoas pobres em Pernambuco alcançou o percentual de 41,1% em 2018, 41,8% em 2019 e teve salto significativo para 50,32% em 2021. Esse último percentual foi divulgado pelo Mapa da Nova Pobreza do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social). Diante desse recorte, a síntese retrata que a população pernambucana estimada em 2021 foi de 9.674.793 habitantes e estando metade delas em condições de pobreza ou extrema pobreza.

Pessoas de cor preta ou parda continuam sendo as mais afetadas em termos de rendimentos. Entre a população com menores rendimentos, três quartos, ou 75,4%, foram de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Já entre os com maiores rendimentos, mais da metade, 56,5% foram de pessoas brancas. Além desse dado expressivo da desigualdade racial no acesso à renda em Pernambuco, a taxa de desemprego entre os pretos e pardos no

estado expressou a marca de 16,3% contra 12,5% entre os brancos e acima da média de 15,1% para a população em geral.

O quadro se intensificou quando se tratou de mulheres pretas ou pardas. A desigualdade foi ainda maior para elas, alcançando 17% e contrastando com o percentual de 13,6% entre os homens pretos e pardos. Os pretos e pardos também receberam menores salários quando comparados aos brancos, seja em ocupações formais ou informais.

Diante do retrato da intensa desigualdade que assola o estado de Pernambuco, a região nordeste, o Brasil e o mundo, o nosso estudo possibilitou analisar uma política educacional que foi criada para enfrentar, ativamente, a desigualdade no acesso de grupos à educação técnica, tecnológica e superior de uma rede federal de educação brasileira. Essa criação da rede EPCT em nível nacional também foi descrita detalhadamente no capítulo que se segue.

Enfatizamos ainda que o relatório da Oxfam (2022) apontou a necessidade de ações para garantir uma melhor distribuição de renda dos ganhos do mercado, do setor privado e da globalização. Uma das ações envolveu a criação de leis e políticas representativas dos grupos mais atingidos pelas desigualdades. Esse apontamento, segundo o relatório, amenizaria a excessiva representação de pessoas ricas compondo espaços de formulação das políticas em favor dos países mais ricos, das empresas multinacionais e dos grupos hegemônicos, o que continuaria a perpetuar as desigualdades intensificadas ainda mais com a recente crise sanitária mundial.

O fato de nossos estudos de revisão já destacar a relevância desse campo empírico, haja vista haver poucos estudos sobre esse tipo de política educacional de ações afirmativas na rede federal de ensino técnico e tecnológico pernambucano, ainda se colocou como mais um aspecto de relevância em virtude da possibilidade de se visibilizar ações numa instituição de ensino que têm buscado amenizar o chocante quadro de desigualdades que atinge todo o seu entorno e, mais especificamente, o seu público a compor os sujeitos-agentes dessa pesquisa.

3.4.2 Sujeitos-agentes da pesquisa

Em nosso *lócus* de investigação identificamos representantes dos três segmentos (docentes, discentes e técnicos administrativos que assumiam a condição de gestores) envolvidos com as ações afirmativas do IFPE. Nessa etapa da pesquisa, investigamos a

materialização da política de ações afirmativas a partir das práticas inclusivas que mantêm relações ou fazem parte da referida política.

Os docentes e técnicos administrativos envolvidos com as ações afirmativas descreveram atribuições relacionadas tanto ao ingresso dos estudantes quanto ao planejamento e execução de atividades inclusivas direcionadas a este público na comunidade acadêmica e relacionada à raça, etnia, gênero, orientação sexual e a pessoa com deficiência.

Destacando ainda que a efetivação da obrigatoriedade de incluir no currículo oficial as temáticas transdisciplinares e a temática sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena também foram consideradas ações afirmativas assumidas pelo IFPE e seus agentes envolvidos, além da própria efetivação da lei de cotas.

No que tange aos discentes envolvidos com essas ações, o perfil socioeconômico desse público, conforme os dados mais gerais constantes na plataforma Nilo Peçanha e na plataforma Rosário, esta última desenvolvida pelo próprio IFPE, os colocam em situação de vulnerabilidade. Quando são cruzados dados como matrícula, raça ou renda familiar este perfil se acentua, conforme foi possível verificarmos nos gráficos que se seguem:

Gráfico 03: Classificação Racial , ingresso e conclusão na REFEPT durante o ano de 2022.

Classificação Racial	Unidades	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Amarela	621	15.460	577.028	8.034	5.869
Branca	654	488.657	1.019.361	256.679	182.079
Indígena	548	6.994	294.827	3.321	1.734
Parda	654	544.184	1.026.430	257.984	166.705
Preta	653	134.109	964.738	68.128	43.633
Não Declarada	653	323.671	956.594	162.860	99.111
Total	**656**	**1.513.075**	**1.067.552**	**757.006**	**499.131**

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2023).

Os dados acima evidenciam que 210.338 concluintes do ano de 2022 se declararam pretos ou pardos, sendo esta a classificação racial predominante dos que se formaram na rede no referido ano. Além disso, os ingressantes deste mesmo ano se autodeclararam, em sua maioria, pardos, quando comparados às demais classificações raciais. Outra evidência importante são os dados do último censo escolar referente à renda familiar dos estudantes

que se encontram matriculados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 04: Renda Familiar, ingresso e conclusão na REFEPT durante o ano de 2022.

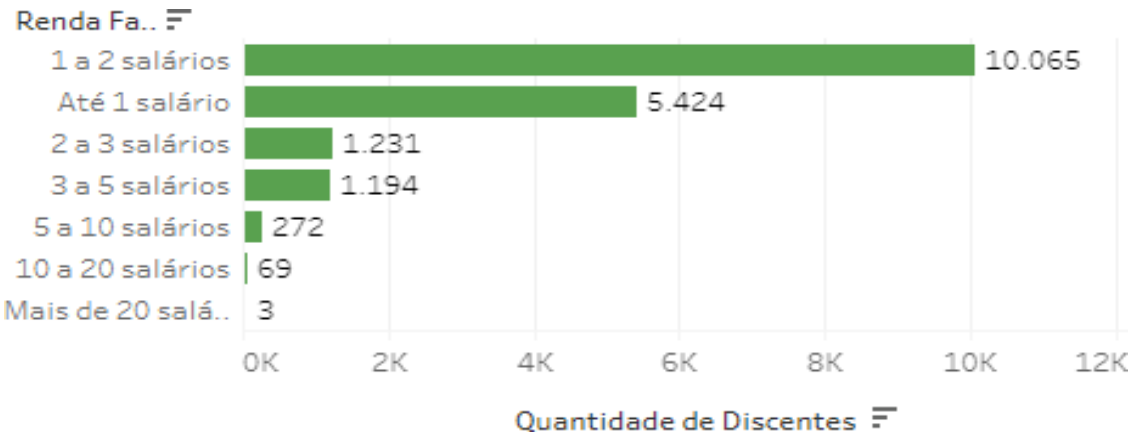
Renda Familiar	Unidades	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
0<RFP<=0,5	654	314.698	978.014	130.896	82.822
0,5<RFP<=1	654	254.214	979.930	123.188	84.104
1<RFP<=1,5	652	203.287	960.525	115.507	80.793
1,5<RFP<=2,5	646	135.754	912.274	82.339	57.804
2,5<RFP<=3,5	634	62.906	816.450	40.304	29.054
RFP>3,5	626	74.170	822.012	46.325	33.555
Não declarada	653	468.046	998.609	218.447	130.999
Total	**656**	**1.513.075**	**1.067.552**	**757.006**	**499.131**

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2023)

Os dados apresentaram que a grande maioria dos estudantes que ingressaram ou concluíram um curso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no ano de 2022 tinham uma renda de até 1 salário mínimo, significando que boa parte deles foram contemplados com os auxílios financeiros destinados à assistência estudantil, além de muitos também terem ingressado pelo sistema de cotas.

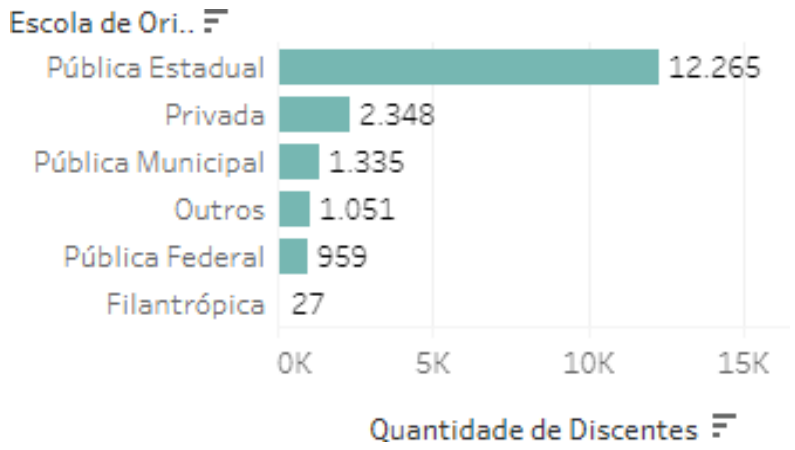
Quando nos direcionamos à Plataforma Rosário, em que os dados se limitavam à realidade do IFPE, esse perfil se repete, conforme foi possível verificarmos nos gráficos abaixo:

Gráfico 05 - Renda Familiar dos matriculados no IFPE durante o ano de 2021.



Fonte: Plataforma Rosário

Gráfico 06 - Escola de origem dos matriculados no IFPE durante o ano de 2021.



Fonte: Plataforma Rosário.

Diante dos dados apresentados, identificamos que o perfil socioeconômico dos discentes envolvidos com as ações afirmativas no IFPE, seja durante seu ingresso ou participando em ações de permanência, se caracterizou por serem, em sua maioria, autodeclarados pretos ou pardos e terem uma renda que não ultrapassem dois salários mínimos. Ademais, são a maioria oriundos das escolas da rede estadual de Pernambuco.

Além de traçarmos esse perfil dos discentes, percebemos, a partir desses dados, que os institutos federais têm materializado o discurso que veio se propondo desde sua criação, em 2008, quando já afirmava serem escolas voltadas aos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, as ações afirmativas vêm sendo mais uma política de fortalecimento dessa discurso e esses dados refletem um perfil socioeconômico condizente ao que se propõe.

A partir dessas considerações levantadas sobre os sujeitos-agentes da pesquisa, partimos da compreensão, sob o olhar de Minayo (2001), que na pesquisa social o lugar ocupado pelas pessoas e grupos, bem como o próprio cotidiano delas, são objeto de investigação.

Como a nossa questão central se direcionou ao modo como as ações afirmativas têm se materializado no contexto dos que colocam essa política educacional em prática no IFPE, a função social-política da pesquisa consolidou princípios éticos ao estabelecer a relação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa através de autorização das partes envolvidas e por meio do uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no anexo I. Houve também a solicitação da realização da referida pesquisa no IFPE, tendo a aprovação do Reitor, dirigente máximo do Instituto, por meio da assinatura do Termo de Anuência (Anexo

II).

No que se refere ao recorte amostral da seleção dos sujeitos-agentes, foram utilizados alguns critérios como serem atores sociais envolvidos com a efetivação de ações afirmativas, atuantes na reitoria e/ou nos *campi*. Conforme consta no organograma do IFPE (Anexo III), a instituição possui vinte unidades de gerenciamento diretamente vinculados ao reitor do Instituto Federal de Pernambuco, além de 17 unidades descentralizadas, as quais correspondem cada uma a um *campus*.

Uma dessas unidades de gerenciamento é a Pró-Reitoria de Ensino e dentro dela há uma Coordenação de Acesso Discente, responsável por implementar o acesso dos estudantes à instituição e de também acompanhar a materialização da lei de cotas no IFPE. Nas unidades descentralizadas, correspondentes aos *campi*, é a Direção Geral de cada *campus*, juntamente com a Coordenação de Assistência Estudantil, que respondem por estes acompanhamentos relacionados ao ingresso e permanência, principalmente no que tange aos processos de matrícula desse público.

A Coordenação de Assistência Estudantil dos campi está também vinculada à Diretoria de Assistência ao Discente da reitoria e juntas respondem pela execução e acompanhamento de políticas institucionais voltadas ao corpo discente. Além dessas atribuições, a Diretoria de Assistência ao Discente também formula políticas internas, a exemplo da política de Assistência Estudantil do IFPE, e busca se referendar em Programas Nacionais como o Programa de Assistência Estudantil (PNAES).

Há ainda na reitoria uma outra coordenação mais voltada às ações de inclusão, após o ingresso desses estudantes, e mais especificamente dos estudantes cotistas. Ela fica localizada na Pró-reitoria de Extensão e é chamada de Coordenação de Políticas Inclusivas, sendo responsável pelo mapeamento das necessidades de melhorias em relação às ações de inclusão tanto na reitoria quanto nas unidades descentralizadas.

Diante do recorte realizado, na localização da reitoria questionamos a Diretoria de Assistência ao Discente e a Coordenação de Acesso Discente sobre o acompanhamento do processo de ingresso dos estudantes cotistas à instituição. Também nos debruçamos a coletar sobre as ações de inclusão junto à Coordenação de Políticas Inclusivas, conforme é possível verificar nos roteiros de entrevistas e questionários de coleta detalhados mais adiante.

Além desses atores ligados diretamente à reitoria do IFPE, nas unidades descentralizadas, realizamos a coleta com dois coordenadores de assistência estudantil, a fim de que nos fornecesse seu relato sobre os processos de acesso (ingresso e permanência) dos

estudantes cotistas, bem como selecionamos também um coordenador de políticas inclusivas para nos relatar sobre a materialização das ações de inclusão voltadas para este público. Nesse último caso, também, em decorrência da distância entre os *campi*, fizemos uso de questionários. Contemplamos ainda onze discentes cotistas e três docentes envolvidos com ações de inclusão do referido público, sendo também selecionados de *campi* distintos.

A relação entre o pesquisador e os atores sociais selecionados possibilitou realizar a análise dos discursos sobre a materialização das ações afirmativas em foco, principalmente no que tange ao ingresso e a permanência do público a quem se destinam. A seleção desses atores foi realizada por meio de convite para colaborar com as entrevistas e/ou questionários. Em síntese, os sujeitos-agentes dessa pesquisa envolveram: Uma diretoria e duas coordenações localizadas na reitoria; um coordenador de políticas inclusivas e dois coordenadores de assistência estudantil, atuantes nas unidades descentralizadas; onze estudantes cotistas e três docentes envolvidos com as ações de inclusão. Os instrumentos de levantamento de dados seguem detalhados mais adiante.

3.4.3 *Survey* e Entrevistas semiestruturadas

Optamos por dois instrumentos para compor esta etapa de levantamento dos dados, sendo eles o questionário e a entrevista semiestruturada. O uso do questionário como instrumento de levantamento de dados ocorreu devido às possibilidades de ampliação da amostra e também na facilitação da coleta, haja vista terem ocorrido dificuldades no agendamento de algumas entrevistas e dificuldades relacionadas à distância entre a reitoria e os *campi* em que se encontravam os demais atores sociais convidados. Neste sentido, a opção foi direcionar o questionário aos profissionais atuantes na reitoria, aos docentes e aos discentes de *campi* distintos. As entrevistas ocorreram com o coordenador de política inclusiva e com os dois coordenadores de assistência estudantil das unidades descentralizadas.

Lembrando que a opção por uma técnica de coleta não surgiu da livre escolha do pesquisador, pois envolveu "tanto os métodos quanto as técnicas a se adequar ao problema estudado, às hipóteses levantadas e que se queriam confirmar, além do tipo de informantes com quem se vai entrar em contato". (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.33). Diante desse cenário de utilização de procedimentos e técnicas condizentes à natureza e ao objeto de pesquisa, o questionário também se colocou como um instrumento de baixo custo de

aplicação, principalmente quando o *locus* de investigação envolveu campi de relativa distância geográfica entre eles.

Nessa perspectiva, o questionário nos possibilitou alcançar um maior número de indivíduos envolvidos em um espaço curto de tempo e sem a necessidade de deslocamento diante do envio ampliado pelo uso da internet. A elaboração do questionário, apoiados em Babbie (2003), demandou técnicas de formulação das perguntas, as quais foram tão importantes quanto as respostas em si.

A outra etapa do levantamento de dados envolveu o uso das entrevistas semiestruturadas, entendidas, por Bauer e Gaskell (2004), como uma conversa dialogal e estruturada no que está sendo pesquisado. Nesse caso, estruturada para caracterizar e investigar a materialização da política de ações afirmativas do IFPE.

Na aplicação das entrevistas seguimos as dicas de Bourdieu (2003) sobre a sua preparação. Uma das principais se relacionou ao desenvolvimento do olhar sociológico durante a aplicação e isso envolveu controlar os efeitos da estrutura social em que a entrevista se realiza. Nos deparamos, por exemplo, com o desconforto durante o momento da entrevista e até com algumas rejeições, nos levando a sondar se para esses convidados o questionário seria mais confortável.

Diante disso, desenvolvemos o que o autor denominou de reflexibilidade reflexa, pois tentamos controlar esses efeitos de desconforto e rejeição através da escuta ativa, metódica e amistosa durante a aplicação. A reflexibilidade nos permitiu que as censuras, implicadoras do investigado não dizer algo e as incitações que o encorajam a dizer, estivessem visíveis durante a condução da entrevista. Nessa direção, a formulação da entrevista gerou um roteiro prévio e este foi composto pelos tópicos relativos ao problema investigado, conforme é possível verificar no apêndice B.

Por se tratar de entrevista semiestruturada, a elaboração de novas perguntas durante a aplicação surgiu. A participação dos entrevistados ocorreu de modo livre e esclarecida, tendo adesão voluntária (Anexo I) e o compromisso da confidencialidade (Apêndice D). Também fizemos uso de gravador de voz com o consentimento dos entrevistados e com posterior transcrição para fins de análise do material coletado.

A transcrição foi literal porque consideramos relevante interpretar os dados transcritos levando em consideração os marcadores de contextos a englobar: a linguagem informal, entonação e a descrição do ambiente onde ocorreu a entrevista.

Fairclough (2001) possui estudos que auxiliam na composição do quadro analítico

afirmando que devemos também nos interessar pela estrutura do diálogo empreendido durante as entrevistas ou mesmo conversas informais. O modo que ocorreu a troca de turnos entre os falantes e as convenções de início e término das entrevistas também foram importantes durante a análise da estrutura de diálogo decorrido desta técnica.

Vale salientar ainda que tanto as entrevistas como os questionários foram utilizados para coletar os discursos dos sujeitos-agentes envolvidos com as ações afirmativas no IFPE. As categorias discursivas da intertextualidade e da interdiscursividade presentes no *corpus*, partindo das categorias teórica-analíticas de Fairclough (2001), levou-nos a compreender que a unidade de análise não é o discurso por si, mas o espaço de trocas entre vários discursos.

Os procedimentos acima adotados expressaram a coleta dos dados empíricos que subsidiaram a captação das "vozes" dos atores que estão envolvidos com as ações afirmativas do IFPE. No que tange à análise documental, o procedimento assumido e a elencagem dos documentos coletados seguem apresentados abaixo. Lembrando que optamos por trazer os tanto da análise documental quanto das análises dos questionários e das entrevistas no último capítulo.

3.4.4 O procedimento de análise crítica dos documentos

Tivemos como objetivos de pesquisa investigar a política de ações afirmativas direcionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisando seu surgimento, ciclo e suas relações com a garantia do ingresso e da permanência de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis. A intenção foi de responder a questão central sobre o modo como a política de ações afirmativas têm sido proposta e materializada, além das práticas que a envolvem, ressignificando o contexto daqueles que a colocam em ação no IFPE e daqueles que se beneficiam dela.

Para alcançar os objetivos traçados, inicialmente, realizamos o recorte de nosso objeto de estudo com fins de situá-lo no campo em investigação. Os estudos de revisão, a partir do levantamento das produções acadêmicas sobre as políticas de ações afirmativas, compuseram o procedimento inicial de levantamento documental que confirmou a relevância do recorte dado ao nosso objeto de estudo. A revisão sistemática nos possibilitou acessar as bases de dados listadas no quadro 01:

Quadro 01 – Levantamento em Bases de Dados.

Base	Material extraído
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Teses e Dissertações (BDTD)	Teses e Dissertações
Teses e Dissertações da CAPES	Teses e Dissertações
Plataforma Sucupira Qualis 1: Archivos Analíticos De Políticas Educativas	Artigos publicados em periódicos
Plataforma Sucupira Qualis 1: *Journal Of Education Policy*	Artigos publicados em periódicos
Plataforma Sucupira Qualis 1: *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*	Artigos publicados em periódicos

Fonte: Elaboração Própria (2025).

O levantamento em bancos de dados referenciados na área de pesquisa em política educacional, envolvendo periódicos nacionais e internacionais com Qualis A1, nos permitiu extrair referenciais bibliográficos que auxiliaram também na fundamentação de nossas categorias teóricas. Além desse levantamento de cunho bibliográfico, avançamos na seleção do *corpus* documental e selecionamos os textos legais da política de ações afirmativas a nível nacional e textos institucionais que se configuram como documentos normativos a nível local da instituição IFPE e que tratam direta ou indiretamente das políticas de ações afirmativas. Com base nisso, o quadro a seguir elenca os documentos selecionados para a análise.

Quadro 02 – Documentos reguladores nacionais e locais analisados

Documentos Nacionais	Documentos da Política Local
CF/1988	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE

LDB nº 9.394/96	Política de Assistência Estudantil (PAE)do IFPE
Lei nº 11.892/2008	Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)do IFPE
Lei nº 12.711/2012, Decreto nº7824/2012 e Portaria Normativa 18/2012 que instituiu o Sistema de Cotas	Regulamentos internos dos Núcleos de Inclusão: NAPNE, NEGED e NEABI
Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014	Resolução nº 46/2017- Política Institucional de Ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação do IFPE

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Os documentos elencados acima integram o panorama documental da análise tridimensional realizada, tendo em vista a análise textual e discursiva dos documentos normativos serem parte fundamental na descrição e interpretação das condições de produção, distribuição e consumo dessa política e de sua materialização na instituição investigada.

Assim, entendemos que a análise documental nos auxiliou no alcance de nossos objetivos diante das proposições que esses documentos forneceram ao indicarem possibilidades para que a referida política fosse sendo materializada. O levantamento de documentos feito nesta pesquisa focou em extrair os principais marcos do ordenamento jurídico-institucional presentes na legislação atual, os quais juntos integram o arcabouço normativo a nos possibilitar contextualizar a trajetória da política de ações afirmativas na Educação Profissional e Tecnológica.

Realizamos o fichamento de cada documento registrando sua cronologia de publicação, função e natureza, além de identificarmos as aproximações entre eles, no que tange à política de ações afirmativas, e levando em consideração o engajamento político-pedagógico dos discursos encontrados durante a análise de cada contexto que esses documentos revelaram. Os resultados dessa análise documental estão compondo o capítulo cinco desta produção científica.

Na perspectiva de utilização da análise crítica do discurso, em Fairclough (2001), a

propriedade discursiva da intertextualidade manifesta e da interdiscursividade foram utilizadas durante a análise do *corpus* documental e nos remeteu a compreender que os textos presentes nos documentos carregam fragmentos diretos ou mesmo citações indiretas de outros textos, fazendo uso, linguisticamente, de recursos estilísticos para constituir estas cadeias intertextuais. Alguns recursos, por exemplo, de assimilação, de contradição, da ironia possibilitando a produção de novos significados a partir do intertexto.

Textos estes que antes eram ambíguos, contraditórios, se constituindo parte de uma nova produção constante em um documento normativo e a sustentar um novo discurso imbricado. Por isso, a teoria da atuação de Ball (2011) também nos forneceu subsídios teóricos para compreender os debates que surgem no processo de materialização de uma política, e os intertextos que costumam serem gerados tanto nos documentos como também nos discursos dos próprios sujeitos-agentes.

Os textos normativos, apesar de tentarem omitir, são capazes de revelar, durante a análise, a arena de disputas que é o contexto de produção desses textos e os reflexos das influências que eles carregam. Muitas vezes, confluir as ambiguidades dos grupos que disputaram a hegemonia discursiva na produção do texto normativo, e ainda tentando omitir o dissenso através de uma produção textual imparcial, não é facilmente identificado por uma análise que não seja crítica. Em nosso caso, contextualizamos a produção dos documentos da política local, constantes no quadro 02, evidenciando quando esses textos surgiram, os envolvidos nessas produções e as finalidades deles para atendermos a descrição e a análise do contexto da produção desses textos, dentro do referencial do ciclo da referida política.

Enfatizamos também nosso alinhamento aos estudos de Resende e Ramalho (2004), quando afirmam haver ligações de intensidade fraca ou intensa entre os textos originais e os intertextos. Em ambas, a intertextualidade manifestada representará o discurso enquanto processo ideológico, isto é, independente da intensidade da relação que se estabeleça com o texto original, o discurso se fará presente porque a produção textual em si já carrega o processo ideológico que a sustenta.

Para os que consomem a política educacional na base, que é a escola, realizar a leitura de documentos normativos e interpretá-los para pô-los em prática nem sempre é uma tarefa fácil. Este processo de interpretação textual pode gerar, em muitos atores sociais, descontentamentos, resistências ou até mesmo uma encenação, como bem expressa a teoria da atuação (BALL, 2012). Encenação de “estarem pondo em prática” o que prescreve o ordenamento da política educacional em foco, porém esses mesmos atores agenciam

mudanças a partir do espaço de trocas entre vários discursos que circulam no contexto de implementação local.

Além da produção textual, a revelar muitas omissões durante a intertextualidade manifesta, Fairclough (2001) também se debruçou em explicitar os processos de distribuição e consumo desses textos. No caso da distribuição dos textos, ele considerou que estas, sendo constantes nos documentos, ocorrem através de redes relativamente previsíveis e por onde os textos costumam se mover. Algumas vezes esses textos podem vir a migrar de um tipo textual para outro dentro dessas redes, todavia sem modificar a hegemonia discursiva presentes no tipo textual que o originou.

Já durante o consumo do texto pelos sujeitos-agentes, que costumam não ser os que produziram o documento inicial, a mudança social se torna mais proeminente e a hegemonia discursiva que o documento carrega é mais passível de ser contestada. O autor considerou ser possível também utilizar as propriedades das intertextualidades durante a análise do consumo dos textos.

A análise intertextual do consumo recai sobre a interpretação que os sujeitos-agentes fazem dos textos constantes nos documentos, e considerando que esses mesmos sujeitos-agentes se situam nas redes de outros textos, sendo capazes de compreender e de questionar quando se deparam com alguns intertextos presentes nos documentos da referida política.

Diante do disposto, em nosso procedimento de análise documental, adotamos uma perspectiva crítica, fundamentada em estudos críticos, sobre as políticas sociais presentes na área de Educação. Nesse sentido, as categorias teóricas construídas nos capítulos que se seguem expressam nosso esforço em se manter alinhados ao modelo tridimensional cíclico desenvolvido enquanto perspectiva teórico-metodológica a se pautar em epistemolgias, como a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH,2001), a Teoria da Atuação (BALL, 2012) e a Sociologia das Políticas (BALL, 2006).

As principais categorias teóricas que se sobressaíram nos estudos de revisão indicaram um referencial teórico sobre Estado, política social e educacional enquanto indispensáveis por constituírem os fundamentos para a abordagem do ciclo de políticas combinados com outras perspectivas críticas assumidas em nosso percurso.

Constructos teóricos de autores como Azevedo (2004), Harley (2005), Bourdieu (2009; 2010), Dardot e Laval (2016), Afonso (2019), Lima (2021), dentre outros, puderam fornecer os fundamentos necessários para tratarmos as categorias específicas a envolver políticas públicas, desigualdades e inclusão social. Os desdobramentos apresentaram a

descrição da noção de Estado e de políticas sociais, tratando também de enfatizar as desigualdades no acesso à educação e as lutas travadas pelo ingresso e pela permanência na escola.

4 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES

Os estudos relacionados às categorias teórica e política sobre o Estado são importantes quando se busca analisar uma política educacional voltada às ações afirmativas dentro do Estado-nação, localizado em um continente periférico. Autores como Jessop (2017) consideraram que não há uma essência quando se trata dessa categoria, pois o que se tem são ferramentas teóricas e metodológicas a dar suporte no estudo de seu funcionamento e desenvolvimento.

Historicamente, esses estudos sobre a categoria Estado foram aprofundados pelas Ciências Sociais a partir dos anos de 1960, conforme salientou Azevedo (2004). A crise econômica que se instalou no período, intensificando-se a partir de 1990, pressionou o capitalismo a reformar o Estado. Lembrando que, segundo Jessop (2017), uma das funções do Estado continuou sendo a de reforçar as obrigações que os membros da sociedade devem cumprir dentro de determinado território.

Sua função coercitiva, em nome do interesse de uma comunidade política, não foi apenas alcançada pelo uso da coerção, mas se utilizando da linguagem performativa ao assumir o discurso como recurso central na intensificação da "vontade geral" dessa comunidade territorialmente ancorada em ideias hegemônicas. Nesse cenário, houve a instauração de uma reforma administrativa-gerencial, enquanto instrumento definidor dos novos papéis a serem desempenhados pelo Estado.

Diversas correntes teóricas se debruçaram a estudar o referido fenômeno, se sobressaindo os estudos marxistas. Azevedo (2004) apontou os principais paradigmas clássicos sobre a categoria Estado, elencando o pensamento liberal, o marxista e o funcionalista. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Tello e Mainardes (2012) também analisaram os novos paradigmas, embasados nos clássicos, destacando o neomarxismo, o pluralismo e o pós-estruturalismo na investigação do Estado e de suas repercussões nas políticas sociais.

Compreender esses paradigmas é necessário quando se trata de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades. A abordagem que mais se sobressaiu nos estudos sobre o Estado, e mesmo sobre as políticas em foco nesta pesquisa, como revelou nossa revisão sistemática, englobou diversas tendências e teorias que se relacionaram com os pensamentos clássicos de Marx e Engels. A compreensão assumida por esta abordagem de

que o Estado reflete as suas contradições, a partir de relações desiguais de produção e de interesses das classes sociais que dele se apropria, tem seguido como tendência.

Um destaque importante, feito por Azevedo (2004), se referiu às Ciências Sociais serem as primeiras a desenvolverem estudos relacionados à categoria Estado e as discussões sobre políticas sociais durante o século XX. O que se percebe na análise do Estado nacional de um país periférico como o Brasil são as vertentes da Teoria Liberal Moderna e sua corrente clássica do liberalismo sendo assumidas pela via da nova configuração, pós 1980, intitulada de neoliberalismo. A vertente neoliberal e seus discursos são explicitamente encontrados nas políticas sociais defendidas por organismos internacionais e direcionadas aos países periféricos.

Por isso, essa vertente tem sido citada pelos cientistas sociais, que revelaram sua intensificação, desde a modernidade, e seu predomínio nos contextos de influência e da prática, inclusive na prática estatal sob fortes influências no mundo contemporâneo. Gentili (1996) considerou que no discurso neoliberal é naturalizado o processo competitivo como originário da natureza humana. Essa tendência tem resultado em relações de desigualdades, exploração e exclusão através de estratégias retóricas presentes nas políticas embasadas neste paradigma.

Algumas dessas estratégias discursivas promovem a culpabilização dos indivíduos pelo seu insucesso em não alcançar boas condições de vida, além de despolitizá-los e apagarem suas memórias coletivas sobre como determinados grupos sociais sofreram e sofrem com as desigualdades e a exclusão histórica. Nessa retórica, não é o modelo capitalista o culpado pelas intensas desigualdades, mas os próprios indivíduos que não têm as competências[7] necessárias para se manterem inseridos no setor produtivo.

A lógica do "exército dos excluídos" se consolidou nessa estruturação social em que as relações de poder se baseiam na naturalização das desigualdades. Bourdieu (1998) se debruçou em tecer críticas ao neoliberalismo quando afirmou ser o pensamento neoliberal uma utopia sem precedentes. Segundo ele, não há um mercado perfeito, ou o chamado "livre-mercado", capaz de regular com equidade as relações sociais e econômicas. É preciso que o Estado seja capaz de contrabalançar as relações entre mercados financeiros e mercado de trabalho, a partir da eficaz tributação sobre os lucros. Isto, segundo o autor, amenizaria os impactos da concentração de renda sobre os mercados financeiros e sua ação exploradora

[7] Pedagogia das competências - O neoliberalismo emprega a ideia da necessidade de obtenção de competências para se atender às demandas do setor produtivo (RAMOS, 2001).

nas vidas dos trabalhadores.

O chamado "livre-mercado" é, portanto, uma utopia, pois o que se consolidou tem sido uma desregulação financeira legitimada pelo próprio Estado. Bourdieu (1998) apontou ainda como possíveis saídas, desse paradigma fadado à intensificação das desigualdades e a ausência ou cortes de recursos às políticas sociais, a via da resistência e da desconstrução do neoliberalismo nas próprias instituições estatais.

Com fins de seguir com o aprofundamento sobre o Estado neoliberal e realizando um levantamento histórico de como o neoliberalismo veio se fortalecendo em países periféricos, os estudos de Silva (2005) fizeram um resgate histórico desta consolidação ao afirmar que, no final dos anos de 1980, as políticas neoliberais foram compreendidas como as únicas alternativas para que países periféricos pudessem crescer economicamente e superarem o obsoletismo de seus estágios iniciais de desenvolvimento.

O que se vislumbrou nas décadas seguintes, no entanto, foi o inverso ao que se entendia por "*boom*" econômico de países em desenvolvimento. Segundo Silva (2005), os governos locais desses países foram submetidos às exigências políticas e econômicas resultantes de decisões unilaterais de organizações internacionais. Estes acabaram por fragilizar ainda mais o intento de independência dos países tomadores de empréstimos.

Os governos nacionais que aplicaram as medidas propostas pelas políticas de corte neoliberal tiveram como resultado mais endividamentos, economias desajustadas, moeda sem estabilidade e intensificação das desigualdades sociais com o aumento da miséria. O documento intitulado Consenso de Washington, elaborado no ano de 1989[8], é um dos marcos históricos, em termos de orientações voltadas para a intensificação de políticas neoliberais destinadas aos países periféricos como o Brasil.

Políticas estas que não demonstraram resultados favoráveis às promessas de ajuste econômico e crescimento local, tal como prometiam os contextos discursivos. O referido documento, sob o olhar da autora, culpabilizava os Estados-nação pelos seus resultados insuficientes, em vista do déficit público, da crise fiscal e da lógica de gerir e acumular capitais. Nessa direção, o documento afirmava a necessidade de reformas estruturais com a aplicação de um plano de estabilização financeiro a ser alcançado através de uma proposta neoliberal de desenvolvimento.

[8] O Consenso de Washington ficou conhecido como sendo o encontro de governos conservadores e organismos financeiros internacionais que se reuniram na cidade de Washington para apresentar um documento que serviria de modelo à reforma dos estados nacionais a eles submetidos (SILVA, 2005).

Aos países tomadores de empréstimos não foi dada a escolha em aderir ou não ao referido plano, pois a concessão de novos empréstimos estaria condicionada à adesão. A dependência de muitos aos empréstimos de fundos internacionais inviabilizaria a negativa por parte dos governos dependentes desse financiamento. Os desmembramentos do Consenso de Washington resultaram em reformas estruturais nos países que a ele aderiram. Kuczynski e Williamson (2004) também relataram que as reformas trouxeram mudanças fiscais e na previdência social, juntamente com a privatização de empresas estatais e a redução de gastos públicos em setores sociais como saúde, educação e segurança. A flexibilização dos contratos de trabalho também compôs este pacote de desregulamentação estatal. Nesse contexto de reformas, a implementação da regulamentação estatal, pela lógica privatista da política de incentivo do setor privado, foi o que se sobressaiu, e que vem se mantendo até os dias atuais.

As reformas neoliberais chegaram a redesenhar instituições estatais, linhando-as aos interesses exclusivos do mercado. É interessante salientar que mesmo havendo os discursos de combate à corrupção, à criação de uma rede de segurança social e a redução da pobreza, vinculados a essas reformas, nenhuma delas passou a ser financiada completamente ou como prioridade do Estado. Muitas, inclusive, entregues às organizações sociais do terceiro setor[9], ficando o Estado na função de coordenador dessas políticas, ou seja, cumprindo papéis supletivos.

Durante os anos de 1990 a 2002, o governo brasileiro também veio ajustando-se às medidas de implementação das políticas sociais de corte neoliberal, consideradas como meio de superação da crise que assolava as economias capitalistas no período. Emendas, leis infraconstitucionais e medidas provisórias foram alterando a Constituição Federal de 1988, com fins de atender os acordos internacionais, principalmente os firmados com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial[10].

No que tange às políticas sociais voltadas à educação e seu enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais, o que observamos na literatura levantada foi a ampliação do discurso da educação de qualidade enquanto serviço a ser comercializado e normatizado por leis específicas. Os resultados da privatização geraram a redução da

[9] Terceiro setor sendo a esfera de direito privado consubstanciado nas chamadas organizações sociais (Bresser-Pereira,1999).

[10] Lembramos que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são instituições financeiras regidas pelo grupo de países mais poderosos, e que juntas defendem os interesses do capital ao induzir políticas econômicas em todos os continentes. Desse modo, a reconfiguração da ordem social e econômica do Brasil se submeteram às influências internacionais.

participação do Estado em suas funções clássicas de provedor das políticas sociais, entregando muitas dessas funções às possibilidades de Parcerias Público-Privadas (PPP) ou até a livre exploração comercial dos serviços públicos.

> Essa decisão política vem induzindo a privatização das políticas sociais – saúde, educação, previdência social e segurança –, que não decorre apenas das decisões econômicas baseadas no uso racional dos investimentos públicos. É mais que isso. É uma decisão política de governo sustentado nas premissas neoliberais de que são atividades não exclusivas de Estado e que podem ser objeto de concessão à iniciativa privada. Soma-se a esse princípio outros como a necessidade de redefinição das funções do Estado e as pressões de acionistas de empresas e de corporações internacionais para a abertura de mercados para a expansão de seus negócios comerciais no campo da educação. (SILVA, 2005, p. 359).

Conforme a análise supracitada, verificamos o fortalecimento de mecanismos de privatização no campo social e educacional, passando o Estado a reproduzir os discursos pactuados com as forças econômicas e político-partidárias conservadoras que o constituem. Todo este delineamento das intensificações neoliberais ocorridas no Brasil pode ser considerado também como reflexo do movimento global gerado desde o declínio do Estado de Bem-Estar Social[11] europeu e do avanço da chamada onda conservadora.

Dentro do cenário político brasileiro, é importante destacarmos que, em certa medida, houve um arrefecimento das orientações neoliberais durantes os governos brasileiros que tiveram vigência entre 2003 e 2016, quando se tentou a implementação de governos populares. Todavia, a partir do golpe institucional midiático que depôs a presidenta Dilma Rousseff, o projeto neoliberal voltou com todo o vigor, expresso, dentre outras formas, pela reforma trabalhista, reforma da previdência, reforma do ensino médio e a substantiva diminuição dos gastos sociais.

Além disso, com a assunção do governo brasileiro por Jair Bolsonaro, em 2019, as forças conservadoras da nova direita se juntaram ao projeto neoliberal, provocando a circulação de discursos de caráter neofascista (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2020). Conforme salienta Almeida (2019):

> Quatro linhas de forças sociais atravessam a conjuntura brasileira na qual conservadorismo e evangélicos estão implicados[...] e a primeira linha de força refere-se a qual papel deve ter o Estado na economia. Cresceu nos

[11] Lembrando que a noção de Estado de bem-estar social, e seu sistema de proteção, considerava o estabelecimento das políticas sociais como compromisso de um Estado que faria a efetivação e a consolidação de suas políticas provedoras dos direitos sociais.

> últimos anos a crítica a ele, mais especificamente às políticas de proteção social. A despeito do reconhecimento parcial dos benefícios destas últimas, elas teriam gerado acomodação das pessoas [...]. A ideia de esforço individual e a iniciativa privada são valorizadas em contraposição às políticas compensatórias e identitárias. (ALMEIDA, 2019, p.185).

Nesse contexto de menos Estado e mais mercado, sob a égide do Estado mínimo, vai se delineando redes de resistência às configurações sociais impostas pelas influências globais nos Estados nacionais, repercutindo em suas políticas sociais. A configuração de uma abordagem crítica, e em que pese a participação social na definição das prioridades para a ação estatal, tem se colocado como um dos caminhos adotados por movimentos sociais organizados que buscam, de alguma forma, fazer parte do processo de definição das políticas.

Azevedo (2004) nos auxiliou com as definições de modelos e perspectivas de Estado e de políticas públicas sociais, enfatizando que na abordagem neoliberal há uma naturalização dos padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado. O neoliberalismo teve êxito no campo cultural e ideológico através da centralidade da educação neste intento.

> As reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controle mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. (AZEVEDO, 2004, p. 11)

As reformas educacionais resultantes de uma abordagem neoliberal distribuem desigualmente as oportunidades educacionais ao conceber as políticas educacionais centradas na reprodução do ideário da meritocracia, isto é, focadas na superação das desigualdades pelo esforço pessoal e sem a intervenção do Estado. Não podemos desconsiderar ainda a existência de uma outra abordagem analítica do Estado, que retrata o percurso social-democrático e se aproxima dos ideais marxistas.

Nessa última abordagem há uma valorização da dimensão histórica do modo como os sistemas de proteção social se constituíram. Por isso, os social-democratas defendem os princípios de condução das políticas que preservem os direitos sociais historicamente conquistados e se opõem à desregulação estatal. Sendo assim, a educação assume o papel ora de atenuante das desigualdades sociais ora de mecanismo em prol da reprodução dessas

mesmas desigualdades.

Pareceu-nos relevante enfatizar nosso entendimento sobre as abordagens utilizadas na análise do Estado e de suas políticas sociais, haja vista termos como foco uma política social específica e que trata do ingresso e da permanência de determinados grupos historicamente excluídos do contexto escolar. Se partirmos do financiamento das ações afirmativas no Brasil, Silvério et. al. (2022) realizaram buscas nos sites da Câmara dos deputados e do Senado, afirmando serem quase inexistentes os projetos de lei que versam sobre o tema do financiamento das políticas de ações afirmativas.

Sabemos que a implementação de quaisquer políticas públicas que tenham caráter compensatório e que não se resumem a um programa de governo, necessitam de financiamento e investimentos perenes para se tornar uma política de Estado. Além dessa dificuldade no financiamento de políticas de caráter compensatório, o gasto com a educação pública brasileira tem sido alvo de disputas, quando se observa a realidade do ensino superior em seu montante de recursos aplicados e que não tem sido dividido pelo número total de alunos existentes no sistema federal de ensino.

O que tem ocorrido é a divisão desse montante com despesas de outras naturezas, como o pagamento de aposentados e pensionistas, a manutenção de hospitais universitários, dentre outros, a sair dessa mesma rubrica. Silvério et. al. (2022) também fizeram uma comparação do custo anual médio do aluno das universidades, comparando os anos de 2005 e 2017, e constataram haver uma perda significativa no valor destinado ao custo anual desse aluno, sendo a perda na faixa dos 25% para menos de 2005 a 2017. Essa perda ocorreu no mesmo período em que houve a implementação das ações afirmativas no sistema federal de ensino, se considerarmos o período de publicação da lei de cotas.

Esses autores argumentaram ainda que práticas como a do congelamento das despesas primárias do Poder Executivo por vinte anos e o baixo interesse político em aumentar os investimentos no ensino público superior federal têm resultado no sucateamento dessas instituições de ensino, em termos de ampliação e manutenção delas. Esse sucateamento não é compatível à oferta de uma política de caráter compensatório porque a própria democratização do acesso a essas instituições, por exemplo, depende da ampliação de recursos para acolhimento do novo público que nela adentrar. Em termos de qualidade social educativa[12], o avanço e sucesso das cotas raciais vem sendo precarizado ano após ano.

[12] Qualidade social (ou socialmente referenciada) em educação é aquela comprometida com a formação do estudante numa perspectiva de emancipação humana e social. Esse conceito costuma aparecer vinculado às

Tentativas de privatização do ensino superior federal, a exemplo do Programa

Future-se e os cortes na ciência e na tecnologia começaram a se fortalecer com as reformas estruturais do Estado, desde 1990, tendo a legitimação do Estado para atender ao que preconizam os organismos internacionais. São, portanto, tentativas que agravam o financiamento para este nível de ensino, o que vem inviabilizando creditar êxito a qualquer política de caráter compensatório num contexto de desmonte da educação pública, isto é, em que se propagam discursos conservadores em desfavor da importância social dessas instituições para o país.

Ao nos debruçarmos sobre o documento "Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação", elaborado por Dourado et. al. (2014), compreendemos que o PNE passou a ser uma exigência constitucional, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) e isso teve relação direta com o financiamento da educação pública, pois o PNE tornou-se um dos documentos de referência na elaboração de planos Plurianuais, que preveem recursos orçamentários para a execução das metas postas por ele.

Além disso, o plano é responsável por previsionar o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser destinado à educação num período decenal. Nesse contexto, enfatizamos que desde quando surgiu o debate sobre o fortalecimento de ações afirmativas em todo o sistema educacional, o financiamento tem se colocado como parte importante desta efetivação. Nesses termos, podemos considerar que o PNE (2014-2024), em sua meta 11.13, dar destaque a necessidade da redução das desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

A meta 12.9 segue destacando a adoção dessas políticas afirmativas na educação superior e também na forma da lei, isto é, englobando a lei de cotas, dentre outras leis, como a lei do ensino da cultura negra (Lei 10.6399/03), a envolver populações que cotidianamente reafirmam seus recortes identitários. Incorre, portanto, que as ações afirmativas no Brasil seguem citadas no PNE e este serve de base para articular o Sistema Nacional de Educação e seu financiamento, nesse esforço de disputar a destinação de recursos em meio ao neoliberalismo e seus cortes de investimentos na educação.

---

temáticas da justiça social, inclusão social e cultural. Contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. (MARQUES, 2015).

É importante destacar ainda que a luta por ações afirmativas no Brasil se iniciou com os movimentos negros brasileiros influenciados pelos movimentos sociais sobre essa temática em solo norte-americano (SILVA, 2014). A princípio, enfatizamos que as políticas públicas e sociais são resultantes das disputas que ocorrem nessas relações entre a sociedade e os estados nacionais.

No caso das políticas de ações afirmativas no Brasil, elas têm sido as respostas do Estado às reivindicações, principalmente, de amplitude internacional e que trazem à tona o interesse público pelo bem estar coletivo e pela superação de desigualdades estruturais. No entanto, diferentemente dos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas brasileiras não se concentraram sobre o campo legal do direito a essas populações, limitando-se muito mais a uma única modalidade de ação afirmativa: as cotas, e sem muitos recursos destinados, como citamos anteriormente.

Nesse cenário, houve uma maior valorização do campo educacional quando se tratou de implementar ações de superação da discriminação no contexto econômico e social brasileiro. Por isso, no Brasil, as políticas públicas de ações afirmativas vieram, notadamente, direcionando à implementação de um sistema de cotas pela via educacional, e dentro do cenário da educação superior e técnico federal.

Atualmente, discursos sobre reparação ou compensação ao que negros foram submetidos no passado e o reconhecimento da igualdade na diversidade humana para o enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero, dentre outras, estão no cerne do conceito sobre as ações afirmativas (SILVA, 2014). Para chegar a este entendimento, tais políticas passaram por amplos debates e polêmicas até a, então, execução da principal política brasileira dessa natureza, aprovada pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e alterada pela Lei n° 13.409/2016.

Destacamos, mais uma vez, a importância de compreendermos as abordagens de análise do Estado para que possamos situar e analisar a política em seu contexto de produção (proposição), e não apenas no contexto da prática (materialização) dela. Tello e Mainardes (2012) deixaram contribuições relevantes quando teceram críticas aos estudos de Roger Dale, que se deteve mais ao contexto da prática das políticas analisadas do que aos demais contextos relacionados na análise do ciclo das políticas.

Dentro da perspectiva do ciclo das políticas, mesmo Ball não tendo teorizado sobre a categoria Estado, há o reconhecimento em se analisar o contexto do Estado e suas relações com as políticas sociais na área de Educação. Por isso, nos coube compreender essas

abordagens de análise estatal na atualidade para melhor analisarmos as tratativas que envolvem as políticas educacionais de ações afirmativas voltadas, principalmente, ao acesso[13] de determinados grupos socialmente excluídos e empenhando-se na reparação das desigualdades históricas.

4.1 COMPREENDENDO AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO INGRESSO E NA PERMANÊNCIA

Adentrando na discussão do conceito de desigualdade, e compreendendo sua explícita relação com a crise das economias capitalistas, principalmente a crise que levou à queda dos regimes totalitários, alguns Estados latino-americanos buscaram fortalecer a democracia política diante da internacionalização de suas economias e de suas culturas. Este movimento de redemocratização das sociedades que permitiu a reorganização do aparelho estatal, não superou a concentração de renda e o empobrecimento elevado das classes populares a coexistirem governos após governos (FAVERO et. al, 1992).

Nesse cenário, a crise do Estado e a busca de sua superação por meio do projeto neoliberal impossibilitaram o intento da garantia dos direitos fundamentais à população, entre eles o direito a uma educação pública de qualidade que, no caso brasileiro, foi possível registrar na Constituição de 1988 e depois, em 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

Não obstante, as condições esperadas para que, sobretudo, as classes populares, em sua maioria compostas de pretos e pardos, permanecessem e tivessem êxito em suas trajetórias escolares não foram criadas. As condições de ampliação no acesso, aqui entendido não mais numa visão fragmentada, pois abarca o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, continuaram a expressar as desigualdades em conquistar o êxito na trajetória escolar, principalmente entre os grupos menos favorecidos que adentraram o sistema de ensino público.

> Cada criança ou adolescente, jovem ou adulto popular que vai atrás do seu direito a um percurso de formação digno, ininterrupto, terá de aprender que

[13] Numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade. (SILVA E VELOSO, 2012, p. 729).

> tem apenas 20% de chance de garantir esse direito. Estará entre os 80% dos reprovados, repetentes, multirrepetentes, defasados, evadidos. (ARROYO, 2009, p. 153)

Nesse quadro, embora tenha sido ampliado o acesso dessas populações à escola pública nas últimas décadas, a qualidade da educação ofertada continua a perpetuar a longa trajetória dualista da educação brasileira, quando se trata da educação das classes populares envoltas à exclusão e ao abandono. É ainda importante esclarecer que estamos tomando o conceito de desigualdade com inspiração em Sampaio e Oliveira (2015). Estes classificaram o termo desigualdades educacionais em várias dimensões: de acesso, de tratamento, de conhecimento e de resultados, ambas interligadas.

A primeira dimensão é medida pelos autores conforme a taxa de acesso à escola por grupos distintos. Lembrando que estes autores compreenderam o acesso apenas pela sua etapa inicial de oferta de vagas e da forma de seleção, ou seja, sendo sinônimo de ingresso. Pesquisas sobre evasão (SILVA e VELOSO, 2012) já têm demonstrado que o ingresso apenas não assegura o êxito na trajetória escolar e por isso a dimensão da permanência também vem sendo considerada quando se discute acesso.

Algumas políticas públicas auxiliaram na diminuição das desigualdades de acesso, a partir da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino. Mesmo com a progressiva expansão da oferta em diferentes níveis e modalidades de ensino, novos desafios, principalmente relacionados à qualidade da formação, foram sendo evidenciados com essa expansão e dificultaram ou mesmo impediram a permanência da população recém-chegada à escola.

Bourdieu (2007) já afirmava em sua teoria da reprodução sobre a ação das desigualdades no sistema educacional. Ele partiu do fato de que a condição socioeconômica, por exemplo, do alunado interfere no êxito escolar porque o próprio sistema escolar reproduziria práticas culturais próximas das práticas das elites, mas distantes das experiências culturais dos menos afortunados.

Adentramos, então, na relação com a segunda dimensão, que trata da desigualdade no tratamento. Neste sentido, os autores focaram na questão da oferta do ensino igualitário a todos. Essa dimensão, segundo Sampaio e Oliveira (2015), buscou defender o tratamento homogêneo por meio de processos seletivos ou exames vestibulares padronizados, acreditando que o sucesso escolar viria a partir do mérito individual de cada aluno. Outros mecanismos como turmas em ciclos e progressão automática também foram sendo criados com fins de equalizar o fluxo escolar.

Quando se defende que a ação pedagógica seja condizente com os méritos e potencialidades de cada indivíduo, aceita-se o tratamento desigual, haja vista que aqueles estudantes com maiores potencialidades, e maior capital cultural, acabariam por se beneficiarem mais se comparados àqueles que, historicamente, se viram à margem da escolarização e do acesso aos bens culturais valorizados pela escola.

Diante desse contexto, admitiu-se a dimensão da desigualdade nos resultados quando se assume o tratamento escolar homogêneo e se justifica qualquer insucesso pela lógica da responsabilização individual. Nessa direção, o acesso, em suas dimensões de ingresso e permanência, é democratizado aos carentes, mas não rompe com o processo seletivo baseado no mérito individual. Os próprios beneficiários dos programas de ações afirmativas vivenciam um ingresso que não se exime de manter o mérito como princípio e que continua a se perpetuar na própria legislação das políticas educacionais e nas competitivas seleções das instituições federais de ensino.

Uma outra dimensão da desigualdade, complementar a anterior, revela alguns movimentos da sociedade civil em prol da responsabilização do Estado pelo insucesso daqueles estudantes oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados. Essa dimensão se associou à concepção de igualdade no acesso aos conhecimentos e exigiu a redução dessas desigualdades por meio de ações afirmativas que não se atrelem aos processos seletivos homogêneos. No entanto, Gentili (2000) considerou que mesmo havendo políticas de ações afirmativas e de correção no fluxo escolar, relacionadas à escola pública, a educação das maiorias que frequentam essas escolas não concretizaria as promessas democratizadoras de ampliação do direito à educação de qualidade.

Esse panorama tem relação direta com o modelo neoliberal de reproduzir as desigualdades no acesso às escolas e a dualização entre elas. Um sistema educacional equitativo proporia que todos os grupos dispusessem da mesma probabilidade de sucesso educacional e de bom desempenho, mas que na educação brasileira não se efetiva também pelas extremas desigualdades na distribuição de renda existentes no país.

A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2023), mais especificamente no indicador ‘Educação’, apresentou dados de como as desigualdades educacionais têm gerado dívidas de reparação na formação escolar dos grupos historicamente marginalizados. No quadro abaixo, é possível observar o nível de instrução dos brasileiros com mais de 25 anos, em 2022, a partir de características como renda, sexo, idade, localização territorial da moradia, cor ou raça.

Quadro 03- Distribuição percentual por nível de instrução.

Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil - 2022

Características selecionadas	Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução (%)						
	Sem instrução	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo
Brasil	**6,0**	**28,0**	**7,8**	**5,0**	**29,9**	**4,1**	**19,2**
Situação do domicílio							
Urbana	4,8	24,8	7,8	5,0	31,7	4,5	21,4
Rural	14,3	49,2	8,0	5,0	18,1	1,0	4,3
Sexo							
Homem	6,1	29,4	8,1	5,4	29,9	4,3	16,8
Mulher	6,0	26,7	7,5	4,6	30,0	3,9	21,3
Cor ou raça (1)							
Branca	4,0	23,8	7,5	4,1	28,8	4,8	27,1
Preta ou parda	7,7	31,5	8,1	5,8	30,9	3,5	12,6
Sexo e cor ou raça (1)							
Homens brancos	3,6	24,4	7,9	4,5	29,5	5,2	24,9
Homens pretos ou pardos	8,0	33,4	8,4	6,2	30,3	3,4	10,3
Mulheres brancas	4,3	23,3	7,1	3,7	28,2	4,4	29,0
Mulheres pretas ou pardas	7,4	29,7	7,8	5,5	31,5	3,5	14,7
Grupos de idade							
25 a 64 anos	3,6	24,3	7,8	5,7	33,1	4,7	20,7
25 a 34 anos	1,1	12,6	6,8	8,2	40,0	8,0	23,4
35 a 44 anos	2,4	20,2	7,2	5,8	35,8	4,7	23,8
45 a 54 anos	4,9	32,2	8,6	4,1	29,4	2,6	18,1
55 a 64 anos	7,9	39,4	9,5	3,4	22,8	2,0	15,1
65 anos ou mais	18,3	47,0	7,6	1,5	13,5	1,1	11,1
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar *per capita* (2)							
Até 20%	8,5	41,5	9,8	7,8	27,0	1,9	3,5
Mais de 20% até 40%	7,9	35,0	9,3	6,9	32,6	2,8	5,4
Mais de 40% até 60%	8,8	33,5	8,4	5,3	31,7	3,5	8,7
Mais de 60% até 80%	5,1	26,0	8,0	4,4	34,2	4,8	17,5
Mais de 80%	1,5	12,0	4,8	2,3	24,3	6,1	49,0

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022.

Nitidamente evidenciamos as disparidades no grau de instrução diretamente relacionadas aos grupos que, historicamente, carregam as dificuldades em ingressar e permanecer na escola. Especificamente, no ensino superior, nível atendido pela principal ação afirmativa na área de educação, a lei de cotas, homens e mulheres pretas ou pardas continuam sendo os indivíduos que no ano de 2022 menos concluíram o ensino superior.

Outro aspecto relevante foi que brasileiros residentes fora dos centros urbanos continuam tendo dificuldades no acesso à educação, demonstrando que políticas de expansão em favor da interiorização de escolas, institutos e universidades também se mantêm necessárias. Além disso, a juventude, entre 25 e 34 anos, não tem sido a principal faixa etária a permanecer e concluir o ensino superior, mesmo que o percentual de diferenciação seja mínimo.

A faixa etária apresentada como a que mais forma brasileiros no ensino superior, nível este que costuma ter o grupo com maior renda domiciliar *per capita*, foi de idades entre

35 a 44 anos. Este dado revela tendências de uma geração conhecida por "nem-nem"[14], que passou a ficar fora desse nível de ensino e do mundo do trabalho. Outro dado relevante se refere aos idosos permanecerem sendo o grupo com menos instrução e a evidenciar o analfabetismo ainda existente no país.

Diante do exposto, são poucas as políticas nacionais que priorizam o atendimento de populações mais vulneráveis sem se limitarem ao cunho meramente assistencialista, e não se desconsiderando que as desigualdades atinjam com maior intensidade os pobres e carentes de instrução, os quais carregam a negritude em seus corpos (ARAÚJO, 2014).

Rememorando a história da educação brasileira, e percebendo que as desigualdades permanecem secularmente, sabemos que os negros, as mulheres e os deficientes foram e ainda são grupos afetados pela estruturação escolar da exclusão e do abandono, um marco na tratativa destes grupos historicamente marginalizados da estruturação escolar e que tiveram por muito tempo o direito negado de ingressar na escola.

As pessoas com deficiências tiveram na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida no ano de 1994, um demarcador de reconhecimento da sua exclusão escolar, e sendo firmado o compromisso de superação dessa situação por vários países, incluindo o Brasil, através do documento que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca. Nos anos 2000 foi criada uma política específica para tratar este público, denominada de "Educação Inclusiva", levando, em 2016, a alteração da lei de cotas que passou a incluir também este público pela Lei n° 13.409/2016.

No que tange à escolarização das mulheres brasileiras, seu ingresso em escolas públicas remonta ao século XIX. No entanto, ainda no começo do século XX, segundo Almeida (1989), a instrução pública direcionada a elas se limitava às aprendizagens dos afazeres domésticos ou ao magistério primário, identificado como profissão eminentemente feminina e de extensão das atividades do lar. Mesmo assim, este era um privilégio das mulheres que pertenciam às camadas médias e altas da sociedade brasileira.

A instrução pública à população negra, no mesmo período histórico, também revelou um acesso limitado. As últimas décadas do período escravocrata já sinalizavam a entrada deste grupo na escola, o que se concretizou a partir de 1888. Conforme Ghiraldelli (2001), a ascensão representativa do negro na educação ocorreu tardiamente e foi resultado das lutas

[14] Segundo os dados da SIS, um em cada cinco jovens de 15 a 29 anos não estudavam nem trabalhavam em 2022. O grupo geracional intitulado de 'nem-nem' é composto por aqueles que não estudam e não trabalham, totalizando mais de 10,9 milhões de jovens e representando 22,3% dos brasileiros (IBGE, 2023).

dos próprios pretos e pardos por escolarização.

Para a mulher negra a situação se agrava. Silva (2006) resgatou a historiografia da entrada das mulheres negras no processo de escolarização, revelando que os primeiros a adentrarem nas escolas primárias foram apenas homens negros alforriados. O decreto 7031/ 1878 permitia matrículas de pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos e que fossem livres, de boa saúde e adeptos da vacinação. Este acesso para as mulheres negras só foi facultado muitos anos depois, somando-se ao preconceito racial e à subalternidade das mulheres, altamente legitimadas pela sociedade patriarcal brasileira.

A exclusão das mulheres negras, da população escravizada, e dos homens livres e pobres continuava marcando a sociedade brasileira da época, fazendo com que o analfabetismo batesse recordes. Aprender a ler e a escrever era um privilégio que transparecia o projeto político da classe hegemônica e de seu projeto educacional excludente e dual. A educação no Brasil apresentou-se, portanto, durante muitos séculos como um privilégio dos homens da classe dominante branca, sendo os demais segmentos da população dela excluídos.

O que visualizamos ainda hoje, e que a síntese dos indicadores sociais de 2022 demonstraram, é uma exclusão social interseccionada à racial e a de gênero, ou seja, na visão de Queiroz (1999), não é possível discutir democratização da educação sem tratar das desigualdades sociais que impactam mais diretamente a mulher pobre, preta e da periferia ou da zona rural. Para manter seus privilégios, a elite branca perpetua o racismo como mecanismo de domínio dos grupos étnico-raciais subalternizados. O que se materializa é a permanência de barreiras, décadas após décadas do período abolicionista.

Um bom exemplo envolve o ingresso dos negros/as nas universidades. As políticas reparadoras de ações afirmativas são recentes e de caráter provisório no Brasil, o que acaba por não consolidar a garantia ao direito de ingressar e permanecer no ensino superior, por tanto tempo negado. Não podemos, todavia, desconsiderar que mesmo a política sendo de caráter provisório, se tem amenizado as barreiras que impedem o acesso ao nível superior e técnico-profissionalizante dos grupos negros e povos tradicionais.

Houve reparação com o sistema de cotas raciais, o Prouni e o Fies, os quais detalharemos no capítulo posterior, mas não foram consideradas suficientes para extinguir as desigualdades educacionais que envolvem o acesso na sua dimensão de ingresso e permanência, ainda expressivas entre os grupos étnico-raciais. Esta ausência de políticas públicas perenes e que combatam as desigualdades sociais no acesso a bens e serviços

prejudica, sobremaneira, os negros, índios, mulheres, camponeses, dentre outros grupos reféns de um sistema neoliberal excludente e desigual.

Araújo (2014) se posiciona sobre os indicadores educacionais para reafirmar as desigualdades destes grupos, especificamente da população negra, aos conhecimentos científicos e aos saberes sistematizados.

> Nesse processo desigual e excludente que é a educação formal no Brasil, as oportunidades de acesso, permanência e êxito dos grupos menos favorecidos, notadamente a população negra e a indígenas, ao sistema de ensino, não são as mesmas dos grupos mais favorecidos. Existe uma diferença bastante expressiva entre ricos e pobres, brancos e negros no acesso aos diferentes níveis e modalidade de ensino no país" (ARAÚJO, 2014, p. 133).

As desigualdades no ingresso e na permanência se revelam pelo que o autor denominou de 'filtros' a serem caracterizados pelas condições socioeconômicas, a cor da pele, a localização geográfica de moradia, o tipo de rede escolar acessada (se pública ou privada), e, assim, constituindo-se em um panorama a delinear as desigualdades no acesso aos bens culturais e, consequentemente, à educação e seus diferentes níveis de ensino.

Uma crítica é ainda pontuada por Araújo (2014), quando a instituição escolar não privilegia valores de alteridade e de construção de direitos a todos os grupos sociais que a ela adentram, continuando a reproduzir o modelo educacional eurocentrista e monocultural que pouco contribui para o desenvolvimento dos grupos estigmatizados e oprimidos em nossa sociedade. Superar, portanto, a baixa escolarização do país também envolve a qualidade na formação ao desenvolver modelos educacionais que estimulem e sejam adequados a estes públicos e as culturas que estes expressam.

Assim, adotar o ingresso, a permanência e a qualidade na formação, enquanto dimensões do acesso, alarga a própria compreensão sobre a definição das políticas de acesso a envolver não apenas as cotas no ingresso como também um conjunto de ações (moradia; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; apoio pedagógico e etc.) a serem direcionadas a esse público que se enquadra nos critérios socioeconômicos e que passam a se beneficiar dos programas de acesso (ingresso e permanência) das Instituições Federais de Ensino.

Outro aspecto preponderante a se discorrer tratou da expansão das matrículas e a expectativa de que ela seria capaz de diminuir as desigualdades sociais. Esse aspecto nos remete, novamente, a perceber os mecanismos intrínsecos às questões sociais, raciais,

econômicas e geográficas a influenciar as relações de poder dentro das instituições de ensino. A má distribuição de renda impacta determinados grupos, os quais também são vítimas das práticas racistas e discriminatórias. Este contexto interseccional influencia nas oportunidades educacionais que se direcionam a estes públicos, haja vista que as desigualdades educacionais têm relação direta com as desigualdades sociais do país.

As desigualdades sociais atingem mais fortemente as populações de negros e indígenas, além de se concentrarem nas regiões consideradas mais carentes do Brasil, sendo elas as regiões Norte e Nordeste, e estando nessas regiões também os maiores índices de analfalfabetismo, desemprego, abandono e evasão escolar.

É nesse cenário de expansão de matrículas, não atrelada às melhores condições de permanência e de qualidade na escolarização, que alguns movimentos sociais representativos desses grupos estigmatizados e entidades classistas dos profissionais da educação entram na luta contra as condições precárias das políticas educacionais a eles destinadas. Buscam articulações que possibilitem expandir as conquistas de direitos ao ingresso e à permanência desses grupos em uma escola pública de qualidade, promotora de um projeto político e pedagógico significativamente inclusivo.

4.2 CONCEPÇÕES DE IGUALDADE-DESIGUALDADE, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Dando continuidade às discussões que relacionam os enfrentamentos das desigualdades sociais, étnicas, raciais e de gênero, convém compreender a tensa relação entre os discursos de igualdade-desigualdade educacionais e sociais, além dos termos inclusão e diversidade, levando-nos às perspectivas que nos advertem sobre defender a igualdade social e educacional para todos, mas sem desconsiderar que ela própria pode vir a expressar um discurso hegemônico de educação humanizadora dos “carentes de humanidade”. (Arroyo, 2018).

Barros (2006) nos auxiliou na compreensão de algumas dessas categorias quando realizou um estudo sobre essa relação entre igualdade e desigualdade, considerando que a desigualdade sempre estará localizada historicamente em um espaço teórico definidor de critérios de tratamento. Isso significa dizer que a desigualdade define critérios, a partir de processos históricos e sociais, os quais afetam as hierarquias sociais e políticas. Ela é, portanto, circunstancial e imposta a um indivíduo ou grupo que estará privado de direitos e

que só poderá ser revertido, muitas vezes, por meio de ação social.

Diferentemente do conceito de desigualdade, o conceito de igualdade ou de diferença se aproxima da lógica essencialista quando, por exemplo, considera a oposição biológica entre homem e mulher, ou as diferentes faixas etárias da população, como diferenças inevitáveis ou irreversíveis, pois estão atreladas à própria diversidade inerente ao conjunto dos seres humanos (sexo, etnia, idade).

Quando essa diferença biológica define homens e mulheres a partir de seus sexos, ou quando categoriza as juventudes como iguais, partindo apenas do recorte etário, temos uma concepção essencialista sobre esses grupos. No entanto, quando a diferença de gênero passa a gerar tratamento social desigual entre homens e mulheres ou quando passam a tratar por igual todos as juventudes ou tratar mulher cissexual e mulher transsexual como sendo a última não mais pertencente a categoria ‘mulheres’, teremos uma desigualdade social no tratamento desses grupos.

Nessa direção, Barros (2006) considerou haver uma diversidade humana a apresentar inúmeras diferenças entre um indivíduo e outro, e inúmeras possibilidades de agrupamentos. Esses agrupamentos podem ser criados em decorrência das diferenças naturais e culturais, e quando elas passam a ser consideradas diferenças sociai,s no tratamento de determinados agrupamentos, temos, então, a desigualdade, em seus espaços de critérios: rendas, acesso a bens e serviços, dentre outros.

Seguindo essa rede de significados, a desigualdade também implica a exclusão ou segregação desses grupos e que irá resultar em discriminação social:

> A Discriminação ajuda a impor precisamente um jogo de dominação e estratificação social que afeta com menor ou maior violência grupos menos favorecidos e que lida com uma complexa relação entre Igualdade, Desigualdade e Diferença. A Discriminação equivale, naturalmente, a determinado modo de conduzir socialmente as Diferenças com vistas a tratá-las desigualmente. Os indivíduos, a partir daí, passarão a ser enquadrados na categoria socialmente gerada pelo sistema discriminatório, e no interior dessa categoria passarão a ser tratados com igualdade (não necessariamente de privilégios, mas também de preconceitos). (BARROS, 2006, p.207).

Desse modo, a discriminação passa a ser uma etapa da desigualdade que ao final determinará os grupos que serão tratados desigualmente, isto é, que terão menos oportunidades de participação política, de ascensão social e que serão vítimas da segregação espacial e exclusão social.

Este padrão de subalternização de determinados grupos sociais, historicamente, tidos como desiguais em direitos humanos, em direitos sociais e em direitos à educação tem produzido resistências e lutas em defesa do direito de serem reconhecidos e incluídos enquanto grupos partícipes do padrão de humanidade. Em termos de educação ofertada, Arroyo (2018) compreendeu que o paradigma de educação igualitária, posto em uma sociedade capitalista, é um modelo, muitas vezes, segregador, abissal e excludente.

Alcançar um padrão de igualdade educacional, sem considerar as especificidades dos coletivos estigmatizados, reflete um modelo hegemônico único de igualdade, o que não auxiliaria na superação das desigualdades sociais, de etnia, raça, gênero e classe. São estes coletivos que ficam à margem do padrão de igualdade posto e que são vitimizados pelas radicais desigualdades.

> Priorizar a igualdade educacional para a igualdade social tem secundarizado o olhar específico da Pedagogia: as desigualdades nas possibilidades e nos limites de ser humano. O direito à igualdade educacional e social pressupõe o direito à igualdade como humanos, pressupõe o reconhecimento de todos serem humanos. A desigualdade radical no reconhecimento de uns grupos sociais como humanos e a segregação de outros grupos sociais como in-humanos está na raiz das desigualdades educacionais, sociais, cidadãs, raciais, étnicas em nossa história. (ARROYO, 2018, p.1101).

A histórica ausência do direito à educação de trabalhadores manuais, das mulheres e dos escravos perpassa a própria história da Educação na América Latina, pois, por muito tempo, não se reconheceu esses grupos como passíveis de serem educados dentro do padrão de humanidade esperada. Autores como Santos (2011) têm enfatizado esta tensão entre o humano e o “não humano", tecendo suas críticas à ideia originária da ‘deficiência’ de humanidade.

Havia o entendimento de que os povos originários dispunham de uma cultura ultrapassada, eram incultos, primitivos, imorais, e, portanto, sub-humanos (ARROYO, 2018). Esse pensamento social, político e pedagógico de um padrão de humanidade fundamenta as desigualdades mais radicais quando cria uma classificação dos grupos a se beneficiar dos direitos humanos, compreendidos como iguais, e dos grupos marginalizados e carentes de humanidade. Humanizá-los, portanto, seria atributo de uma educação ‘humanizadora’.

Este discurso de libertar os povos originários da condição de desiguais em

humanidade, pela via de um padrão de igualdade voltado à humanização se reafirmou no pensamento político e educacional durante todo o período republicano e ainda perdura no período democrático brasileiro. Atualmente, é possível encontrarmos o discurso de sanar as desigualdades sociais e educacionais pela oferta de oportunidades iguais a todos, mesmo que este “todos” não incluam as especificidades dos considerados "carentes" de humanidade.

Pesquisadores de outras correntes, como Quijano (2010) e os estudos decoloniais, analisaram o sistema classificatório social, étnico e racial enfatizando a seccionalidade da diversidade social e étnico-racial na definição do padrão de superioridade-inferioridade dentro de um sistema, seja ele colonial ou capitalista. Afirmaram que as brutais desigualdades sociais e educacionais são geradas dentro desse padrão de diferenciação em que a ausência do direito à escola pública de qualidade é justificada pela culpabilização dos próprios coletivos segregados que a frequentam e de suas altas taxas de reprovações escolares.

> A justificativa para a democratização do acesso e a permanência dos classificados como deficientes em humanidade ainda está longe de ser uma experiência de reconhecimento de sua igualdade em humanidade. As persistentes reprovações, retenções conformantes de nosso sistema escolar público, republicano e os persistentes extermínios de milhares de adolescentes, jovens, pobres, negros se legitimam na velha e colonial segregação-inferiorização intelectual, cultural, moral, humana, conformante de nossa estrutura social, política e pedagógica. Conformante do sistema colonial de classificação social, racial, étnica da população como deficiente em humanidade que o capitalismo torna mundial. (ARROYO, 2018, p. 1104).

Partiram da premissa de que ao educar os coletivos segregados, conforme os valores, os conhecimentos e as culturas dos “bons costumes”, eles se tornariam iguais nas disputas sociais e passariam a ser incluídos. Diante disso, essa noção de igualdade-desigualdade, em que se preze por um padrão de igualdade para superar as desigualdades sociais e educacionais, se alinha ao discurso da inclusão social resultante de uma educação humanizadora.

Esse discurso da inclusão que humaniza tem recebido críticas dos movimentos sociais que lutam por uma escola, por uma universidade e, de maneira geral, por uma sociedade possibilitadora do reconhecimento dos grupos marginalizados enquanto humanos e produtores de conhecimentos.

O conceito de diversidade também passou a ser incorporado e atrelado ao discurso

da inclusão educacional. Barros (2006) destacou a relação entre os conceitos de diversidade, desigualdade e inclusão quando afirmou serem essas categorias resultantes das disputas de poder produzidas culturalmente, e a partir de um campo de forças de interpretações e interesses.

Por isso, considerou a inclusão, dentro da instituição escolar, como uma força cultural a focar na formação de comunidades mais diversas e conscientes. A possibilidade de formar indivíduos que não se limitassem a compreender a diversidade de gênero, raça, classe, sexualidade, deficiência, dentre outras, apenas como características individuais a serem toleradas foi se efetivando a partir da compreensão desses conceitos.

Essa diversidade de grupos, marcados também por uma desigualdade social culturalmente fabricada, foi sendo o público-alvo a ser incluído pelo processo de universalização do acesso às instituições públicas de ensino, a partir da segunda metade do século XX na América Latina. No entanto, a garantia de ofertar uma educação inclusiva e de qualidade, voltada às especificidades desses grupos, não veio significativamente se efetivando, e um dos aspectos que dificultou tem sido o financiamento da educação pública, principalmente no ensino superior.

Chaves e Amaral (2015) reforçaram que a adoção das políticas ultraliberais, assumidas pelos países periféricos como o Brasil e que fizeram parte das transformações administrativo-gerenciais do Estado, tem resultado em consequências desastrosas diante da prática da redução de gastos com as políticas sociais. O que se veio vislumbrando foi uma "expansão condicionada" à concepção privatista e economicista de educação.

Outro autor que nos auxiliou nessa discussão foi Gentilli (2009), quando considerou que promover uma educação apenas voltada aos arranjos produtivos, e suas oportunidades de ingresso e permanência no mundo do trabalho, é correlacionar a pobreza em termos sociais e a pobreza em termos educacionais, invisibilizando a cultura política sobre o direito a uma educação pública omnilateral[15].

Nesses termos, as novas relações entre capital, trabalho e educação, em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva do Estado neoliberal, têm aplicado processos de exclusão includente dos trabalhadores e isso possui relação direta com a escolarização ofertada (KUENZER, 2002).

[15] Neves (2004) considera que o conceito Gramsciano buscou unir o trabalho intelectual e manual e, portanto, a formação educacional compreendendo o homem não apenas pelo trabalho produtivo, mas também pela vida em sociedade ao romper com a dicotomia entre a formação humana para a vida e para o trabalho.

O cenário atual vem apresentando uma exclusão de trabalhadores do mercado formal, no qual teriam a garantia de direitos e melhores condições de trabalho, passando estes a adentrarem no mercado através de formas precárias de trabalho. O que se observou, no caso das instituições públicas de ensino, foi uma inclusão excludente porque primeiro se incluiu, pela ampliação do ingresso, mas manteve a desigualdade de tratamento quando não se elevou a qualidade formativa durante a permanência no processo de escolarização.

Essa oferta acabou sendo favorável aos arranjos produtivos do mercado, sendo este último favorável à formação de trabalhadores reserva para a manutenção de seu próprio funcionamento.

Tomando as políticas de ações afirmativas nessa discussão e partindo da lei de cotas, o processo de ampliação do ingresso desses grupos tidos por desiguais têm sido materializado, mas a permanência deles até a conclusão do processo de escolarização segue como um gargalo, o que reflete ainda essa desigualdade de tratamento na formação educacional desses grupos. “É esta combinação de pobreza e desigualdade de tratamento que hipoteca o direito à educação das grandes maiorias, transformando-as, cada vez mais amplas, as oportunidades educacionais das minorias em um verdadeiro privilégio"(GENTILI, 2009, p.1068).

Todas essas perversas desigualdades possibilitam que os coletivos defendam uma consciência de diversidade humana, cidadã, social, étnica e racial sem padrões que os desqualifiquem. Compreender essas concepções de diversidade humana, no enfrentamento das desigualdades, nos possibilitou entender que esses coletivos têm o direito de ser oferecida uma educação que respeite essas diversidades e os permitam ter êxito em suas trajetórias escolares.

> As reivindicações em torno das políticas de promoção da igualdade étnico-racial, provocam uma revolução ao enfatizar as diferenças, reconceituando as lutas e trazendo uma nova concepção em relação à exclusão e à necessidade de se acolher a diversidade, não no sentido de transformar para tornar igual ao padrão, mas no sentido de propor um diálogo intercultural, baseado no reconhecimento das incompletudes e no respeito às diferenças (CAVALCANTI, 2022, p.63).

Do mesmo modo, esses mesmos coletivos, tidos como desiguais, buscam uma educação pública que os reconheçam em sua condição de humanos, isto é, respeitando as diferenças que carregam e sem impor um padrão de igualdade que os descaracterizem (SANTOS, 2003).

Diante do exposto, seguimos buscando compreender essa oferta educacional aos coletivos tidos como desiguais quando passamos a nos debruçar sobre como tem sido essa ampliação do acesso destinados a eles dentro da REFEPT.

4.3 O ACESSO À REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ao nos debruçarmos sobre as ações afirmativas, em instituições de educação profissional, científica e tecnológica, foi preciso tratar sobre as temáticas a envolverem o acesso nessas instituições da educação pública federal. Remetemo-nos ao histórico processo meritocrático de acesso a essas instituições e suas recentes mudanças na direção de atender uma missão institucional de caráter mais inclusivo.

Iniciamos retomando o contexto histórico de acesso à rede EPCT, para melhor compreendermos o delineamento da meritocracia nas formas de acesso e seu surgimento. Moura (2008) relata que, a princípio, as Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como critério de seleção a renda, adentrando os candidatos considerados mais carentes.

Quando essas escolas se tornaram Escolas Técnicas, em 1942, elas passaram a fazer uso do mérito individual, aplicando processos seletivos. Houve também um incremento de recursos nessas escolas, a partir de 1961, quando também houve a equiparação entre os cursos técnicos e a educação profissional, que passou a permitir, em sua conclusão, o acesso ao ensino superior. Vale destacar que estas mudanças ocorreram em face do que ficou na LDB promulgada neste mesmo ano (Lei 4024/61) e na qual se instituiu a educação profissional como modalidade de ensino articulada aos demais níveis ou em cooperação com instituições especializadas de educação profissional.

Durante os governos militares, no pós-1964, houve também um incremento no ensino profissionalizante, buscando torná-lo universal e compulsório, a partir da implementação da Lei nº 5.692/71. Nesse período, os cursos técnicos e profissionais se ancoraram nos preceitos da teoria do capital humano, passando a considerar a educação profissional como um investimento, ao passo que propôs às escolas técnicas da rede federal a implementação da qualificação para o mercado, e assumindo orientações similares ao que hoje ocorre com o Sistema S.

Essa similitude, juntamente com os investimentos recebidos para ampliar a qualidade dos cursos e a infraestrutura, atraiu mais candidatos e fortaleceu o aspecto seletivo no

processo de acesso à rede. Com a organização nacional da Rede de EPT, em 1997, não houve mudanças no aspecto meritocrático que veio caracterizando o ingresso a essas instituições de ensino. Esse período foi fortemente influenciado pelo neoliberalismo e pela globalização a estimularem reformas educacionais estruturais, deixando nas ``mãos invisíveis" do mercado a responsabilidade de delinear a educação enquanto mercadoria.

A lógica da teoria do capital humano não se enfraqueceu após o regime militar, uma vez que, na década de 1990, se seguiu o mesmo movimento com uma universalização precária da educação básica e a retomada da desarticulação entre ensino médio e educação profissional.

Todo esse resgate histórico sobre o delineamento da educação profissional, quanto às formas de acesso, voltadas mais às dimensões de ingresso, nos possibilitou compreender que a política pública de ampliação e democratização da rede EPCT tem, historicamente, assumido processos meritocráticos de execução.

Nesse levantamento histórico, vislumbramos um acesso aos cursos técnicos de nível médio e superior no âmbito da EPT a refletirem formas meritocráticas de seleção. Elas ocorrem tanto no ingresso à rede quanto na permanência nela, sendo pela seleção também nos programas de assistência estudantil e a seleção da própria estrutura curricular de formação ainda limitada aos desígnios do mercado. Tais formas meritocráticas de seleção não possibilitaram uma ampliação, de fato, inclusiva do acesso, além de ainda manterem discursos sobre uma educação profissional marcada pela dualidade entre a preparação para o trabalho e a pouca formação integral que qualifique para o acesso ao ensino superior.

Esta lógica de formação voltada aos interesses do mercado de trabalho estimulou a utilização de exames de seleção com alto índice de disputa, além de também servir de estratégia para solucionar o baixo quantitativo de vagas ofertadas, diante da histórica disputa pelo ingresso na rede. Desse modo, a meritocracia não ampliou as vagas ou ofereceu qualidade ao ingresso, mas elitizou até na modalidade de educação profissional, que se propunha formar toda a classe trabalhadora brasileira.

Esses apontamentos importam para nós porque, se desde a criação da rede EPCT, a formação da classe trabalhadora tem culminado no atendimento aos desígnios do mercado e a meritocracia predominante, no que diz respeito ao acesso em suas dimensões de ingresso, de permanência e de oferta de uma educação de qualidade, então, podemos confirmar a existência de uma arena de disputas a permear a materialização de políticas reparatórias, como tem sido o caso da política de ações afirmativas.

Buscando nos ancorar em alguns conceitos, retomamos Santos (1995) quando enfatizou a relação entre igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão operadas em sociedades capitalistas contemporâneas. Segundo ele, o capitalismo mantém os ideários de emancipação e igualdade social atrelados aos processos de desigualdade e exclusão, próprios deste tipo de sociedade que se fundamenta pela reprodução do capital e do lucro.

As políticas de ações afirmativas se inserem, nesse cenário, enquanto políticas de reinserção social, haja vista asdentrarem num sistema capitalista hierárquico de integração social, promovendo a manutenção da divisão de classes, indispensável neste contexto.

Partindo para a realidade escolar, as ações afirmativas se deparam com sistemas educacionais altamente hierarquizados pelos processos meritocráticos direcionados ao acesso escolar. É neste contexto que podemos situar a rede federal de ensino técnico e tecnológico, por ela adotar um exame seletivo para que adolescentes e jovens se tornem alunos dos cursos que oferta.

Apesar do cenário relatado apresentar arenas de disputas no que tange à materialização de ações afirmativas voltadas à ampliação do acesso, Aguiar e Pacheco (2017) afirmam que a criação dos institutos federais, em 2008, trouxe uma outra proposta quando se fundamentou na concepção de formação omnilateral da pessoa, unindo a tríade entre ensino, pesquisa e extensão com a noção de inclusão social e a superação de uma formação apenas voltada aos anseios do mercado.

Para os autores, vai além das experiências do mundo do trabalho porque agrega também práticas que envolvem pesquisas tecnológicas de cunho político e social. A criação dos institutos federais também evidenciou o discurso de possuir uma marca e institucionalidade próprias, atrelad também ao discurso da inclusão social, passíveis de serem verificados em sua visão e missão institucionais.

Essa perspectiva de institucionalidade assumida em seus documentos enfatiza o rompimento com a visão meritocrática que, historicamente, fundamentou as políticas de educação profissional no Brasil. No entanto, entre a proposição e a materialização dessa nova institucionalidade há um gargalo que deve ser compreendido.

Os Institutos Federais surgiram em 2008 e, ainda, são considerados uma recente rede, em termos de materialização da cultura organizacional a qual se propõe. Além disso, muito das heranças das escolas técnicas e agrotécnicas seguem ainda em efetividade, pois a materialização de uma nova concepção de institucionalidade requer tempo para se consolidar.

A rede também continua a adotar o modelo meritocrático, assumido desde 1942, em sua proposta de acesso a novos estudantes. Mesmo com a criação e a adoção de políticas de ações afirmativas, nesses últimos anos, as quais têm aperfeiçoado as formas de ingresso e permanência, a arena de disputas entre a materialização de uma outra proposta de institucionalidade e as heranças centenárias de muitas de suas escolas fazem com que todo esse processo de mudança seja permeado por contradições.

O uso de políticas distributivas e afirmativas, como as de cotas, na tentativa de compensar as desigualdades históricas, têm sido ações assumidas pelos institutos, como veremos detalhadamente mais adiante, para equalizar as condições dos estudantes que procuram adentrar neles. No entanto, não podemos desconsiderar que o acesso a essa rede segue ainda buscando superar a lógica da competição meritocrática, quando tem tentado, infimamente, garantir um tratamento diferenciado a determinados grupos, durante suas seleções, e quando tem oportunizado o acesso a uma formação mínima de qualidade.

Por esses e outros avanços no acesso aos Institutos Federais, a ampliar as possibilidades de sucesso escolar, que as políticas de ações afirmativas têm se firmado enquanto campo de disputas na educação profissional e na sociedade brasileira, em prol de uma formação significativamente humana, mais ampla e inclusiva.

Diante desse cenário, o objeto desta pesquisa se colocou a compreender as ações afirmativas e seus rebatimentos na rede federal de educação científica e tecnológica, indo além das formas de ingresso aos níveis e modalidades ofertados por essa rede, e buscando compreender os modos desta política educacional ressignificar, principalmente, a prática daqueles que a colocam em ação no IFPE.

5 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ao seguirmos delineando o surgimento das políticas de ações afirmativas no Brasil, bem como as influências do histórico internacional que essas políticas se fundamentam, e os impactos dela diante da dinâmica extensionista da rede EPCT, optamos por nos apoiar nos estudos de Moehlecke (2002), Dantas (2015) e Daros (2023) sobre a origem da política de ações afirmativas, seus grupos beneficiados, sua relação com a expansão da rede EPCT e o delineamento que essa política pública assume, diante da diversidade de sentidos que a cercam e do contexto implementado em solo brasileiro.

O termo "Ação Afirmativa", segundo Dantas (2015), define um conjunto de diversas iniciativas para facilitar a inclusão de determinados grupos marginalizados nos programas e políticas públicas de acesso ao trabalho, à educação e aos espaços de liderança institucionais. Tais iniciativas têm possibilitado reduzir os efeitos da discriminação racial, de gênero e de origem nacional sobre estes grupos. O conceito de ações afirmativas, no campo normativo, é também definido por Gomes (2001) como políticas públicas ou privadas que buscam implementar o princípio constitucional da igualdade no acesso, não sendo sinônimo de ingresso, e neutralizando os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de estrutura física.

A necessidade de se observar os princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano é prevalecida quando se compreende que há desigualdades de tratamento no acesso aos bens e aos meios em sociedades capitalistas. Essas desigualdades sociais expressam a necessidade política de implementar ações afirmativas como forma de reduzir tais desigualdades, ao passo que mantém seu caráter temporário até que se encerre a necessidade dessas políticas reparatórias.

A literatura atual associa a origem das ações afirmativas no mundo e suas influências nas políticas públicas brasileiras, ao surgimento das ações afirmativas implementadas pelos programas norte-americanos de cunho compensatórios, originários da década de 1960. Ações de mesma natureza foram emergindo também na Europa ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros, e sendo os Estados Unidos que fortemente influenciaram o surgimento de ações afirmativas em solo brasileiro.

Principalmente a partir de 1970, quando os movimentos pelos direitos civis

estadunidenses, protagonizados pelos afro-americanos, começaram a reverberar no movimento negro em ascensão no Brasil.As ações afirmativas, também chamadas de políticas de reserva ou políticas de discriminação positiva, se delinearam a partir dos contextos de influências que a cercaram e a tornaram programas governamentais ou privados, sendo consolidadas por leis e orientações resultantes de decisões jurídicas, muitas vezes, demandadas por agências de fomento e regulação (DANTAS, 2015).

O principal público-alvo continuou sendo as minorias étnicas, raciais, de mulheres e de pessoas com deficiência que, historicamente, lutaram e lutam pelos direitos básicos de adentrarem no mundo do trabalho, no sistema educacional e na representação política em iguais condições de acesso e de equiparação aos demais que compõem tais espaços. À vista disso, o sistema de cotas continua sendo o procedimento mais conhecido e aplicado por políticas desta natureza e em diferentes países.

É importante destacar ainda o quanto as ações afirmativas modificam as estruturas do sistema educacional, quando amplia a entrada de sujeitos diversos na educação superior e na educação profissional, sejam através dos processos de ingresso, das mudanças curriculares e da própria prática pedagógica que essas escolas passam a incorporar. Por isso, Gomes e Ximenes (2022) conceituam as ações afirmativas como políticas públicas resistentes aos tempos de democracia em risco.

Essas políticas alcançam sujeitos pertencentes aos coletivos diversos e transformados em desiguais nas relações de poder, dando-lhes as oportunidades de se inserirem nos mais diversos espaços e instituições sociais, que, historicamente, lhes têm sido negados.

> Nesse momento de retomada democrática da sociedade brasileira, espera-se que reconstruamos uma democracia aberta ao diverso e que reconheça o direito às identidades. Não se trata de instaurar a hegemonia das pautas identitárias, como alguns se referem ao desqualificar a luta antirracista. Trata-se de uma pauta de luta por direitos. Direito a existir e a não ser violentado pelo Estado. Direito de representação política e da participação nos lugares de decisão da sociedade. Direito a continuar vivo. (GOMES e XIMENES, 2022, p. 2).

Antes de iniciarmos a contextualização do sistema de cotas na educação brasileira, partimos enfatizando que também houve no cenário internacional o apelo social para que as desigualdades sociais, bem como os discursos e as políticas de reparação ou compensação, fossem evidenciados e implementados em países de terceiro mundo. Não foi apenas o processo de retomada da democracia no Brasil que nos levou ao fortalecimento desse tipo de política. As noções de justiça redistributiva ou justiça social, fortalecida pelo discurso de

reconhecimento da “igualdade na diversidade” humana foi se consolidando a nível mundial, a partir da década de 1980 e trazendo a ideia de superação da discriminação pela via educacional.

Neste contexto de influências, foi se formulando no Brasil as políticas públicas de ações afirmativas e a criação de um sistema de cotas, materializando-se no cenário da educação superior e do ensino técnico federal. Mais adiante detalharemos o sistema de cotas implementado no Brasil, relacionando-o ao histórico de expansão da rede federal de Educação Básica, Científica e Tecnológica. Apenas a nível de iniciação, destacamos que o legado da expansão dos IFs tem sido a ampliação do acesso de estudantes da classe trabalhadora, especialmente os autodeclarados pretos ou pardos.

Segundo os estudos de Daros (2023), as mudanças ocorridas nas políticas e nos programas de ingresso e permanência de estudantes às instituições federais de ensino, a partir dos anos 2000, através de programas como o PNAES e a lei de cotas, evidenciaram uma nova realidade social e étnico-racial, que foi sendo possível de ser efetivada pela criação e expansão dos IFs, iniciada em 2005, pelo Governo Lula.

Conforme a Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2021), 140 instituições federais pertencentes à Rede Federal EPCT funcionavam em 2002. Esse quantitativo mais que triplicou ao alcançar 653 unidades em funcionamento em 2021 e, ainda, com perspectiva de uma ampliação maior dessa rede no atual governo do presidente Lula (2023-2027). Esses dados evidenciaram que a expansão da educação profissional ofertada por essa rede foi a maior já criada pelo governo federal em sua história, e, concomitantemente, nesse mesmo período as políticas de acesso e de assistência estudantil se consolidaram.

Partindo deste contexto de expansão da rede EPCT, e de consolidação das políticas reparatórias na educação, continuamos a perceber que mesmo as lutas históricas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro brasileiro, propondo enfrentamentos em favor do alcance de políticas de ações afirmativas, a materialização dessas políticas no Brasil teve forte influência dos discursos que vinham sendo assumidos pelo cenário internacional e que se colocavam em favor de políticas públicas coadunadas com as transformações do mundo do trabalho. O cenário político e econômico veio favorecendo a reestruturação da educação profissional.

Daros (2023) destacou ainda que a noção de formação para uma “sociedade do conhecimento”, termo bastante utilizado por Frigotto (2013), caracterizou o apelo internacional que acreditava ser a assunção ao conhecimento, através da ciência e da

tecnologia, uma saída para a superação das desigualdades sociais, principalmente no que tange ao abismo tecnológico e econômico entre as nações hegemônicas de primeiro mundo e nações subalternizadas de terceiro mundo.

Assim, a expansão dos IFs e da rede EPCT se constituiu pelo possível discurso "neodesenvolvimentista" de se alcançar o paradigma de uma sociedade do conhecimento no Brasil ao ofertar educação que formasse trabalhadores qualificados à atuação de diversos setores da economia, de modo que alcançassem o desenvolvimento local, regional e nacional.

Os resultados esperados eram a redução das desigualdades, principalmente através de uma oferta verticalizada da educação básica ao ensino superior, em territórios longe dos grandes centros e dialogando com políticas de acesso e de assistência aos futuros trabalhadores advindos de grupos sociais vulneráveis (BRASIL, 2008).

Foram nesses contextos de influências e de produção de texto que a rede EPCT veio se consolidando. É importante ressaltarmos o histórico anterior à criação dos IFs. A estruturação da rede EPCT começou desde a publicação da Lei n. 8.948 (BRASIL, 1994), que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e igualou as Escolas Técnicas Federais aos CEFETs. Essa rede foi criada para integrar as instituições de educação profissional que passaram a compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo uma das políticas educacionais de maior destaque nos governos Lula (2003-2011).

Logo no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, novas medidas para ampliar o acesso à educação, à permanência e à aprendizagem de jovens e adultos, principalmente da classe trabalhadora, foram se consolidando (PACHECO, 2011). Nessa mesma época, houve também a publicação da Lei 11.195/2005, que deu início à primeira fase de expansão da rede, passando a contar com 34 instituições.

Dados do MEC (2016) mostraram que o primeiro governo Lula teve um plano de expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propondo a criação de mais 64 novas unidades durante essa primeira fase. A segunda fase do plano de expansão da rede ocorreu em 2007 e, conforme Nascimento (2007), teve como meta a criação de mais 150 unidades. O total de unidades alcançadas ao final do ano de 2010 já ultrapassava a meta assumida no plano, chegando a contar com 354 unidades distribuídas por todos os estados da federação.

Foi a partir deste cenário de grandes investimentos na área da educação profissional brasileira que em dezembro de 2008, através da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), se congregaram

as 354 unidades e as distribuíram entre 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A noção de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi também materializada por esta lei e passou a estar vinculada diretamente ao Ministério da Educação.

Durante o ano de 2011, no governo da então presidenta da República Dilma Rousseff, houve a continuidade da política de expansão com o anúncio da Fase III da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual possibilitou ainda mais a ampliação das unidades de ensino, chegando à 653 unidades. A rede EPCT, atualmente, é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), e de Minas Gerais (CEFET-MG), além de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II.

É dentro deste contexto de fortalecimento da rede que essas instituições de ensino se viram inseridas na agenda política nacional, que sancionou a Lei n. 12.711/12, alterada em 2016 para a inclusão de pessoas com deficiência e garantiu através dela a reserva de 50% das vagas de todas as instituições federais de ensino aos estudantes provenientes de escolas públicas, estudantes indígenas, negros e deficientes. Em 2023 passou também a incluir as comunidades quilombolas, expressas na mais recente atualização da referida lei.

A criação do sistema de cotas refletiu as disputas políticas entre as pressões, principalmente do movimento negro, por esta conquistas, e as influências do contexto internacional, bem como dos compromissos assumidos pelo Brasil diante do contexto global e, principalmente, durante a Conferência mundial em Durban na qual já tinha sido sugerida políticas de ações afirmativas em países periféricos.

Dantas (2015) destacou também que mesmo sob fortes críticas e resistências de muitos dirigentes das IFES, em relação à implementação de políticas reparatórias de ampliação do acesso, essas instituições foram obrigadas a aderirem às ações afirmativas que estavam se concretizando na área de educação, resultantes, principalmente, da lei de cotas.

Diante do exposto, ficou evidente que o fortalecimento das políticas reparatórias no Brasil seguiu uma tendência internacional, apesar de não invisibilizarmos as pressões dos movimentos sociais nessa conquista. Além disso, as políticas de ampliação no acesso à educação profissional chegaram em um momento oportuno, haja vista ocorreu no mesmo período em que a rede EPCT se expandia, facilitando a ampliação do número de vagas para cotistas, mesmo que ainda mantivesse seu ingresso por processos seletivos.

É sobre o detalhamento desta concretização da referida política de acesso pelas cotas na rede EPCT que organizamos o item a seguir, trazendo a trajetória do processo de efetivação das ações afirmativas na área de Educação, e mais especificamente na rede brasileira de Educação, Ciência e Tecnologia, para mais adiante focarmos na implementação das ações afirmativas dentro das unidades que compõem a rede no estado de Pernambuco, e se direcionando mais especificamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE).

5.1 O SURGIMENTO DO SISTEMA DE COTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Buscando esboçarmos com mais detalhes a trajetória do processo de efetivação das ações afirmativas na área de Educação e mais especificamente a materialização do sistema de cotas na rede brasileira de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, resgatamos serem as políticas afirmativas no Brasil iniciadas a partir do processo de redemocratização, logo após o regime militar e, a princípio, com a entrada do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), sendo intensificadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011).

No governo de FHC, as pressões dos movimentos sociais, somadas aos compromissos assumidos pelo Brasil no cenário internacional, levaram a resistência do referido governo a ceder e principiar o atendimento das demandas por essas ações, principalmente voltadas às instituições federais de ensino. Os governos sucessores de esquerda intensificaram essas políticas por reconhecerem as desigualdades raciais que marcam os tratamentos desiguais entre as categorias de raça (branco/negro), de gênero (homem/mulher) ou entre ambas as dimensões de raça e gênero (DANTAS, 2015). Lembrando ainda que no ano de 2016 a Lei n° 13.409 incluiu a população com deficiência no sistema de cotas, sendo nesse mesmo esboço de grupos atendidos por essas políticas.

As políticas de ações afirmativas no Brasil carregam, em seu contexto de produção, discursos que reconhecem a diferença como elemento indispensável na sua aplicação. Nessa direção, e sob fortes influências de agendas políticas nacionais e internacionais, o período de redemocratização foi marcado por emissões de declarações, convenções e conferências mundiais importantes, as quais influenciaram na formulação de políticas públicas específicas e estimularam o debate sobre a necessidade de implementar políticas positivas e de respeito

à diversidade.

Um marco importante foi a Conferência mundial em Durban, 2001, que sugeriu políticas de ações afirmativas e reforçou a noção de igualdade de oportunidades a partir da concessão de tratamento desigual a pessoas socialmente desiguais. Santos et al. (2008) afirmaram que no contexto brasileiro, a educação é um direito cobrado a garantir reparações aos grupos socialmente vulneráveis, principalmente no que tange ao ingresso, à permanência e ao sucesso na trajetória acadêmica e de qualificação profissional.

Essas políticas de reparações e de reconhecimento têm permitido que programas de ações afirmativas sejam criados a nível nacional, respondendo aos movimentos sociais correspondentes e diante do quadro de desigualdades de renda, étnico-raciais, de gênero e de deficiência, a reforçarem as discriminações que pobres, mulheres, negros, deficientes e indígenas são vítimas.

Um dado importante se encontra no relatório da Oxfam (2020), em que foi explicitada a desigualdade de renda entre brancos e negros, mostrando ser esta acentuada nos estratos de maior escolarização. É nesse contexto de reparação de desigualdades que a principal política dessa natureza foi criada no Brasil, no ano de 2012. O sistema de cotas surgiu destinando vagas nas instituições federais de ensino para estudantes pobres, negros e indígenas oriundos de escolas públicas.

Silvério et. al. (2022) descreveu o contexto de produção da respectiva lei através de um cenário político de intenso debate, iniciado muito antes da promulgação dela, e envolvendo as universidades, movimentos sociais, institutos de pesquisa, congresso nacional, governo, mídias e outras esferas da sociedade brasileira. A principal discussão envolvia definir qual seria a melhor ação para o combate do Estado ao racismo estrutural nos diversos setores da sociedade. Isso levou ao debate jurídico sobre a constitucionalidade ou não de adotar ações afirmativas nas instituições federais de ensino e, principalmente, por meio das cotas raciais.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) tomou uma decisão positiva em favor das cotas raciais ao julgar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada pelo Partido Democratas como denúncia contra a política de ações afirmativas que já vinha ocorrendo, desde 2004, na Universidade de Brasília (UnB). A decisão confirmou a constitucionalidade da reserva de vagas na respectiva universidade e essa decisão foi o pontapé inicial na materialização das cotas no Brasil.

No mesmo ano, em abril, o STF julgou o caso considerando improcedente e abrindo

um espaço temporal de quatro meses para que, então, o congresso nacional resgatasse o Projeto de Lei 73 de 1999, que daria origem à lei de cotas e que a presidenta da época, Dilma Rousseff, pudesse sancionar através da Lei 12.711/2012.

Com a publicação em território nacional da respectiva lei, regras sobre o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino técnico e superior foram criadas, sendo destinadas 50% das vagas, por curso e turno, a estudantes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio.

Em 2016, a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei 12.711/2012 e passou a incluir também a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Buscando explicitar ainda o modo que o sistema nacional de cotas se inseriu na rede federal de educação profissional e tecnológica, em seus contextos de produção e materialização, enfatizamos que antes mesmo da publicação da lei de cotas, algumas universidades se anteciparam na definição de cotas internas.

Segundo Porfírio (2023), A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino superior no Brasil a adotar, em 2003, um sistema de ações afirmativas, seguida da Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Essas experiências pioneiras refletiram a adoção de políticas afirmativas em instituições estaduais e federais antes mesmo da União dispor de lei específica sobre o tema. A autonomia universitária deliberou políticas internas, e mesmo que as leis estaduais fossem surgindo, a partir de 2002, resultando no fortalecimento de debates no contexto da política nacional.

Além das experiências de vanguarda no ensino superior, o contexto de produção da Lei nº 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, foi influenciado, conforme salienta Filice (2011), pelas organizações internacionais que, através da Conferência de Durban, impulsionam a implantação dessas políticas públicas.

Não devemos desconsiderar os esforços dos movimentos sociais organizados em prol da implementação de políticas públicas de ações afirmativas, mas o contexto histórico sugeriu que o aquecimento dessas discussões no período foi resultante também da forte influência que as agências internacionais possuíam nos países latino-americanos tomadores de empréstimos, e os quais costumavam definir políticas públicas como forma de manter o controle perante Estados-nação.

Como também sugeriu Ball (2001), as políticas nacionais são criadas a partir de um

processo que ele nomeou de “bricolagem”, isto é, um processo de copiar fragmentos de políticas implementadas em outros contextos, geralmente internacionais, e tentar fundi-los às abordagens locais já iniciadas, adotando tendências que possa vir a funcionar.

Na maioria das vezes, esse processo de criar uma política, copiando outra já existente, é frágil por ser produto de acordos políticos sem garantia de que ela possa vir a funcionar dentro do contexto da prática local. Geralmente essas políticas são moldadas através de complexos processos de influências, produção e disseminação de textos que, em última análise, se recriam nos contextos da prática e nem sempre alcançam os resultados para os quais foram criadas.

Para Filice (2011), é comum ao Estado, seja ele autoritário ou mesmo democrático, não criarem políticas perenes que possam agir de forma definitiva no atendimento das reivindicações dos movimentos sociais organizados. O que ocorre é que esse mesmo Estado vivencia uma arena de disputas em que se tenta acomodar os interesses das reivindicações dos movimentos sociais, mas sem que se assuma mudanças profundas na estrutura social atual, ou seja, não deixando de garantir a hegemonia das classes dominantes nacionais e internacionais que os influencia.

Essa lógica de criação de políticas se colocou como importante para que compreendêssemos como foram estabelecidas as cotas, inseridas na política de ações afirmativas no Brasil.

No delineamento do contexto de criação dessa lei, remontamos a história da escravidão institucionalizada dos negros e do genocídio sofrido pela população indígena. Esses eventos históricos do período colonial e imperial deixaram marcas até hoje nos descendentes desses povos que não tiveram reparações no decorrer do tempo, sendo eles os principais povos e etnias afetados pelas desigualdades econômicas e sociais. São esses grupos desfavorecidos que vivenciam, cotidianamente, os efeitos do capitalismo dependente, excludente e meritocrático (ROSA, 2019).

O alcance dos ideais de igualdade, democracia e justiça a todos, presentes na constituição cidadã, não são compatíveis com as atuais estatísticas dos relatórios apresentados pela OXFAM, e que trazem dados alarmantes sobre a pobreza e as desigualdades estruturais do Brasil. Por essas razões, coadunamos com os estudos de Rosa (2019) quando salientaram que o discurso de acesso à educação, enquanto alternativa para o alcance da ascensão social, continua a apoiar a criação de ações afirmativas no Brasil, enquanto política reparatória, haja vista se fundamentarem na ideia de superação da dívida

histórica do poder público perante os segmentos marginalizados do acesso às condições dignas de vida.

Julgamos procedente também retomar o contexto histórico de produção de leis cotistas similares no Brasil, até para entendermos melhor o contexto de produção e influência na criação da atual lei de cotas. Autores como Rosa (2019) e Guimarães (2012) descreveram algumas experiências vivenciadas nesta direção. A primeira experiência ocorreu em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas e ficou conhecida como a Lei dos Dois Terços. Na época, houve um excedente interno de mão-de-obra, o que fez o governo Getúlio Vargas criar cotas de imigração para controlar a entrada de estrangeiros no país e para evitar a elevação do índice, já elevado, de desemprego no Brasil.

A referida lei dos Dois Terços limitava a entrada de estrangeiros e destinava dois terços das vagas de empresas, associações, companhias e firmas comerciais de concessões, ou não, do governo federal, estaduais e municipais, a serem ocupadas por brasileiros natos. Nessa direção, empresas estrangeiras e nacionais se viram obrigadas a estabelecerem cotas a serem ocupadas por trabalhadores brasileiros.

Após essa experiência da lei dos dois terços, só viemos vislumbrar outra experiência de cotas, sendo mais voltada ao acesso à Educação, no ano de 1968, quando ocorreu a promulgação da chamada Lei do Boi. Essa lei reservava até 50% das vagas, nas escolas públicas de ensino agrícola, para os agricultores e seus filhos. Essas experiências iniciais foram temporárias, mas já se colocavam como indicativos de que políticas dessa natureza poderiam se fortalecer.

Logo após o período de redemocratização, ocorrido na década 1980, os debates sobre raça, gênero e etnia se tornaram mais frequentes, sendo pautados por diversos movimentos sociais do período. O contexto histórico também favoreceu a elaboração de políticas e projetos voltados, especialmente, à população negra. O histórico encontrado relata a elaboração do primeiro projeto de lei proposto por um deputado federal, militante e negro, chamado Abdias do Nascimento. O referido Projeto de Lei n. 1.332 de 1983 trazia como proposta a implementação de ações compensatórias voltadas à população afro-brasileira.

Uma das ações era criar cotas destinando 40% das vagas dos cargos públicos para serem ocupadas por candidatos negros e negras, dividindo, também, o percentual em paridade de gênero. Além dessa ação, havia o incentivo à diminuição de atos discriminatórios e de natureza étnico-racial, dentro das empresas brasileiras. O estímulo à valorização da literatura afro-brasileira também deu seus primeiros passos com esse projeto,

quando este demonstrava a importância do ensino da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Apesar de muitas dessas ações serem aplicadas atualmente, o referido projeto não teve aceitação do Congresso Nacional na época.

A Constituição cidadã de 1988 também trouxe inúmeras contribuições na direção da valorização de ações afirmativas. Podemos citar a proteção ao mercado de trabalho da mulher e a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para deficientes, além de se caminhar para uma legislação eleitoral mais inclusiva quando em 1995 se destinou cota de 30% nos partidos políticos para que mulheres pudessem se candidatar aos cargos eletivos (ROSA, 2019).

Diante do histórico relatado, existe no Brasil, desde a década de 1930, com a Lei dos dois terços (1934), algumas formas de cotas, nos possibilitando considerar que as ações afirmativas no Brasil não se efetivaram apenas sobre a forma de ingresso nas universidades. As experiências com políticas de ações afirmativas no Brasil não se limitam, portanto, aos sistemas de cotas com as reservas de vagas na educação superior e técnica.

Além disso, para Feres Júnior (2007), na área de Educação as cotas envolvem também auxílios financeiros ao estudante, oferta de cursinhos pré-vestibulares para ingresso, possibilidade de um sistema de bônus e incentivos fiscais que mantenham este público em determinados espaços sociais e a possibilidade de terem um ensino profissionalizante para uma efetiva inserção no mundo do trabalho.

Tendo a compreensão de que as cotas não garantem o fim da discriminação social, seja na universidade, nos institutos federais ou no mundo do trabalho, seguimos no entendimento de que a facilitação para que um negro, um deficiente, um indígena possam concorrer a uma vaga com candidatos em condições similares possibilitará uma mobilidade social desses grupos. É também sobre este entendimento que a lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012 assentou seus fundamentos.

Na realidade, a década de 1970 foi marcada pelas camadas populares entrando na cena política nacional. Organizados em sindicatos e em movimentos populares, esses grupos reivindicavam políticas públicas em torno do direito universal de acesso à educação, e principalmente à educação superior. O movimento negro se destacou nessa luta e no final da década de 1980 se intensificaram ainda mais o apelo por conquistas no campo dos direitos sociais e em defesa da democracia no país.

Todo esse contexto de lutas, além do capitalismo buscar estratégias de passivização da classe trabalhadora, resultou na ampliação de direitos sociais nas décadas subsequentes,

e um deles foram as cotas.

Em suma, a referida lei n. 12.711 foi aprovada no Congresso Nacional, em 29 de agosto de 2012, e estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas, conforme critérios de renda e de raça, nas instituições federais de ensino. Essa obrigatoriedade foi, rapidamente, adotada pelos processos seletivos. Em 2001 também foi o ano em que se criou um programa de ações afirmativas para a contratação de funcionários, seguido da criação do Plano Nacional de Direitos Humanos e do Programa Nacional de Ações Afirmativas em 2002.

Este último dispôs das regras para contratação de servidores públicos federais e trabalhadores pelo uso de cotas. Feres Júnior (2012) enfatizou que esse programa nacional de ações afirmativas não funcionou neste período, mas estimulou que leis fossem criadas com cotas para negros em concursos públicos.

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a temática das cotas ganhou relevo. Uma secretaria específica para tratar da promoção da igualdade racial foi criada, bem como a inclusão do movimento negro na formulação de políticas públicas relacionadas às questões raciais. Os ganhos foram se delineando e no mesmo ano houve a materialização de outra ação afirmativa através da sanção da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino fundamental e médio de todas as escolas brasileiras.

Lembrando que essa mesma Lei foi alterada pela de nº 11.645/08, passando a incluir também a temática indígena. Seguindo os debates sobre o sistema de cotas, pudemos perceber que muitas das ações afirmativas descritas foram focalizadas na modalidade de cotas, mesmo existindo os cursinhos gratuitos de pré-vestibulares e a lei da inclusão do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira e indígena como outros vieses dessas ações.

As cotas passaram a dominar as pesquisas acadêmicas sobre esta temática e os debates no Brasil, sendo compreendidas, em muitos dos casos, como um sistema redistributivo a eleger critérios de raça, renda e educação pública para acesso às instituições educativas de níveis mais elevados. Retomando, mais uma vez, que o conceito de acesso assumido parte de uma noção mais ampla, isto é, não se limitando apenas ao processo de ingresso.

Silva (2014) explicitou um histórico de programas que possibilitaram a intensificação de ações afirmativas e que auxiliaram no delineamento das políticas de cotas às instituições públicas, ampliados durante a década de 2000. Um deles foi o Programa

Universidade para Todos- PROUNI, criado em 2004, e responsável pelo incremento no acesso de pessoas de baixa renda, negras e indígenas no ensino superior privado. O recorte racial e de classe esteve presente no PROUNI por destinar bolsas parciais ou integrais com o objetivo que estudantes de escolas públicas, com renda de até um salário-mínimo e meio, pudessem acessar, como bolsistas, as universidades particulares de ensino superior.

Não tendo o objetivo de tecer críticas sobre a natureza de financiamento do PROUNI e suas relações com a ampliação da privatização do ensino superior, nos cabe apenas dar o devido recorte da relação desse programa com o sistema de cotas em destaque, principalmente no que tange à ampliação do acesso às universidades por populações que, historicamente, não tiveram membros concluindo o ensino superior.

Outro programa que teve como foco o acesso à educação superior de populações carentes foi o Programa de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES. Também destinado à rede privada de ensino superior, tendo sido criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e tem como objetivo financiar os estudos de estudantes que buscassem acessar a rede privada de ensino superior.

A ausência de programas de mesma natureza, e a nível federal, nas universidades públicas geraram críticas que perduraram por um longo período, principalmente diante de iniciativas de universidades estaduais (UnB, UERJ) em promoverem o acesso por via das cotas raciais e de partidos conservadores judicializando muitas dessas ações junto ao Supremo Tribunal Federal.

A criação do Estatuto da Igualdade Racial também foi outro marco do contexto de produção de leis a contribuírem com o fortalecimento de ações afirmativas[16], sendo publicado através da lei 12.228/10, reconhecendo, a nível nacional, a existência do racismo e algumas maneiras de combatê-lo. Diante do exposto, o ano de 2011, que antecedeu a publicação da lei que instituiu o sistema de cotas no Brasil, foi bastante produtivo para essas políticas, pois com o início do governo Dilma houve a efetivação das cotas na educação pública, obrigando as universidades e os institutos federais a materializar o prescrito na lei em até quatro anos.

> A lei fala da reserva de vagas e não da ocupação, o que pode ocorrer do não preenchimento pelos estudantes cotistas. Com relação à

[16] Lembrando que a primeira legislação contra o racismo no Brasil foi publicada desde a década de 1950, através da Lei 1.390/51, que tornou contravenção penal a prática de discriminação racial. A lei ficou conhecida como lei Afonso Arinos por receber o nome do deputado da União Democrática Nacional (UDN) que a propôs.

> obrigatoriedade do estudante ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública exclui, por exemplo, pessoas que fizeram curso de progressão rápida em escolas privadas ou estudaram com bolsas. Ainda com relação à obrigatoriedade de ter cursado o ensino médio em escola pública, abre-se a possibilidade de incluir estudantes dos colégios militares e das escolas de ensino médio federal, que são conhecidas por um ensino de excelência, quando comparados às demais escolas da rede pública, e que podem ger uma competição desigual para os cotistas. Não fica explicitado também na lei a distribuição das vagas entre pretos, pardos e indígenas. (SILVA, 2014, p. 47).

Diante dos aspectos enfatizados acima, algumas discrepâncias vieram ocorrendo durante a materialização da maior política de ações afirmativas em funcionamento no país. Uma delas é a ausência da referida lei referendar uma política de permanência, após a inclusão de populações marginalizadas no ensino superior e na educação profissional.

Mesmo o Programa de Assistência Estudantil apresentando uma vinculação com a Política Nacional de Assistência Social - (PNAS), este não explicita em seu contexto de produção quaisquer vínculos com o sistema de cotas. A lei publicada em 2012 também não referendava qualquer relação com políticas de permanência estudantil.

Apenas com a publicação da Lei 14.723 de 2023, que atualizou a lei de 2012, o Senado alterou o texto e fez menção à divulgação anual de um relatório sobre a permanência e a conclusão dos alunos cotistas. Agora, os alunos cotistas que se encontrarem em situação de vulnerabilidade social também serão priorizados no recebimento de auxílio estudantil. Outros aspectos da nova atualização envolveram a continuidade da avaliação do programa de cotas a cada dez anos e a dos estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência concorrerem, primeiramente, nas vagas gerais e só disputarem as vagas reservadas se não forem classificados na ampla concorrência.

Essa alteração em disputarem as vagas da ampla concorrência veio em resposta ao discurso de que os estudantes cotistas estariam sendo segregados e teriam desempenho acadêmico inferior aos demais que disputavam na ampla concorrência.

Mais uma vez, a falácia de que a qualidade do ensino decairia com a entrada de estudantes negros e indígenas não tem se fundamentado porque o próprio parâmetro utilizado nos processos seletivos é idêntico para todas as modalidades de cotas e, com a atualização da referida lei, a concorrência é geral pela ampla concorrência, havendo uma distribuição racial das vagas já dentro de um percentual geral estabelecido.

Isso significa que a distribuição das vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas

e deficientes, atualmente, tem ocorrido dentro do mesmo percentual mínimo de 50% das vagas para estudantes cotistas e a envolver todos os critérios, isto é, não apenas o critério racial. Logo, a proporção racial, dentro dos 50% das vagas, se dará na mesma proporção dessas populações em cada unidade da federação, seguindo os dados do último censo do IBGE (GUEDES, 2024).

Isto posto, o critério de ser estudante de escola pública se sobrepõe ao critério racial, pois se o candidato for preto e não tiver estudado em escola pública, ele continuará sem ser beneficiado pelas cotas. A questão de estudantes bolsistas de escolas privadas não serem contemplados continuou a existir, mesmo após a atualização da referida lei. Outro aspecto que foi alterado pela última atualização, em 2023, envolveu a renda familiar máxima para participar das cotas.

A renda familiar passou de 1,5 salário mínimo por pessoa para 1 salário mínimo por pessoa, priorizando os mais carentes. Além dessa mudança, a população quilombola passou a ser considerada uma etnia a ser beneficiada pelo sistema de cotas, a adentrar a partir dessa última atualização. Todas essas novas regras passaram a valer a partir da edição de 2024 do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Diante das atualizações operadas no sistema de cotas, após dez anos de sua existência, seguimos reafirmando que as ações afirmativas na educação brasileira têm recebido mais enlevo no quesito acesso às universidades, necessitando ser ampliado os estudos para outros níveis e modalidades, como é o caso da educação profissional, e de também compreender esse acesso de maneira mais abrangente, isto é, articulando o ingresso à permanência deste público nessas instituições.

Sobre os aspectos positivos, elencamos que em dez anos a referida lei (2012-2022) possibilitou uma maior representatividade das características sociodemográficas da população que ingressa na educação pública superior e profissional. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012 foram 40.661 estudantes que ingressaram no ensino superior da rede federal por meio do sistema de cotas. Após dez anos de vigência, o quantitativo mais que triplicou, alcançando a marca de 108.616 estudantes em 2022.

Todo esse incremento oportunizou um contexto de reformulação dessa lei no senado, ocorrida pela aprovação do Projeto de Lei 5384/2020, tendo como relator o senador Paulo Paim (PT-RS). Na ocasião, o texto teve a revisão realizada pela Comissão de Direitos Humanos e pela Comissão de Constituição e Justiça. Só após essas revisões e acordos que

delas surgiram, houve a aprovação em plenário da atualização da lei que rege o sistema de cotas e que seguiu para sanção presidencial no ano de 2023.

Este contexto de influências que permeou a revisão da referida lei evidenciou a superação do discurso de que as cotas promoveriam uma segregação racial, tanto que até a proporção de destinação das vagas não se pautou pela questão de raça, mas de renda. Após uma década de existência dela, o contraponto apresentado por Santos et al. (2008) foi evidenciado quando afirmou que as ações afirmativas não intensificariam as desigualdades sociais e econômicas, mas ajudariam a corrigir as desigualdades educacionais já existentes e provenientes da histórica exclusão de grupos étnico-raciais em solo brasileiro.

Nesse sentido, o tratamento diferenciado a um determinado grupo não pôde ser considerado um privilégio quando este grupo carregou e carrega em sua trajetória de existência as marcas do preconceito e das desigualdades sociais que os negam acesso a direitos fundamentais todos os dias.

O princípio da isonomia, citado no artigo 5º da Constituição Federal do Brasil (CF/1988), diz que: “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”. No entanto, o sistema de cotas veio se pautando na legitimação de uma “igualdade" a partir da lógica do mérito utilizado para acesso ao ensino superior: “segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1996 - LDB 9394/96).

Na realidade, não há igualdade numa sociedade capitalista porque nela o acesso a bens e serviços são distintos entre os diversos grupos étnico-raciais ou classes sociais. Não se trata, portanto, de desprestigiar o candidato branco, mas de garantir pelo sistema de cotas uma mínima isonomia através da correção histórica dessa desigualdade e da discriminação racial que afetam, principalmente, os candidatos negros, deficientes e indígenas.

Com relação à crítica de que a lei de cotas se apresentaria enquanto uma política temporária e não universalista, coadunamos com Dantas (2015), quando explicitou que o sistema de cotas chegou para complementar as políticas universais, agindo junto a elas na busca pela reparação e diminuição das desigualdades que perpassam o campo da Educação. A partir dos argumentos apresentados sobre a Lei 12.711/12, e suas atuais reformulações após uma década, compreendemos que é necessário extinguir as bases ideológicas a perpetuar o mito da democracia racial, pois o racismo existe na sociedade brasileira e a lei de cotas tem auxiliado a tornar explícitas as marcas dele em nossa história. Partindo dessa reflexão, identificamos relações entre a principal política de ações afirmativas, implementada pelo sistema de cotas e a institucionalidade que a criação dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se propuseram desempenhar.

Segundo Pacheco (2009), a indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, é preconizada pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa rede faz parte do projeto político proposto à sociedade como alternativa social-democrata de desenvolvimento republicano. Por isso, ela se pautou na perspectiva da diversidade educacional e se delineou pela verticalização do ensino, apoiando-se em diversos arranjos produtivos, sociais e culturais, das diferentes regiões brasileiras, para definir uma educação a ser ofertada.

Essa proposta apresentada pelos institutos federais também colocou como missão institucional a expansão da rede para que houvesse a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, ou seja, estando eles à margem da escolarização superior e técnica. É sobre este aspecto de ampliação da oferta de educação profissional, científica e tecnológica que a relação entre ações afirmativas e a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se tornou explícita.

A articulação das políticas de EPT com a ampliação da oferta deste segmento, pela adoção de políticas diferenciadas, buscaram garantir o ingresso e a permanência dos diversos segmentos sociais e, sobretudo, daqueles que historicamente estiveram à margem das ofertas educativas. Em virtude disso, podemos afirmar que a criação, em 2008, da rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia já expressava a sintonia com os preceitos propostos pela Lei 12.711/12, no que tange à ampliação democratizada da oferta.

É sobre a implementação dessas ações afirmativas, a partir dessa institucionalidade presente na rede federal de educação profissional e tecnológica e mais especificamente no Instituto federal de Pernambuco que nos debruçamos a seguir.

5.2 BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO

Antes de darmos continuidade às explicitações das ações afirmativas, mais especificamente na instituição em foco, consideramos necessário registrar que um dos principais eixos do governo petista, que foi responsável pela política de expansão da rede federal de educação profissional, se direcionou à priorização do caráter público da EPT e ocorreu através da ampliação do acesso a essas escolas.

Durante o segundo mandato do governo Lula, a articulação da educação profissional

e tecnológica com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local foi se concretizando a partir do marco de expansão da Rede Federal de Educação Profissional ocorrido, inicialmente, pelo decreto nº 6.095/2007 e seguido da promulgação da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (nº 11.892/08).

Vale ressaltar que a expansão dessa rede exigiu esforço político para revogar a Medida Provisória nº 1.549/97, que transferia a responsabilidade de manutenção e da gestão do ensino técnico aos estados e municípios, incluindo também as organizações não governamentais e o setor privado (SILVA, 2019).

No período dos governos de FHC, a política educacional intensificou o foco em postulados neoliberais. Para essa doutrina, os níveis e modalidades de ensino que profissionalizam são considerados investimentos no capital humano e, portanto, não devem ser subsidiados pelo governo, mas pelos próprios indivíduos. Seguindo estes postulados, os governos de FHC reduziram, significativamente, investimentos no ensino superior público, priorizando investimentos no ensino fundamental.

Neste quadro, também não houve estímulo à expansão do ensino técnico público, levando a União a se eximir da responsabilidade de ampliar a rede técnica federal a partir do ano de 1997, se não tivesse ocorrido a estratégia do governo petista em apresentar um projeto de educação profissional (MANFREDI, 2002).

É no contexto dos governos capitaneados pelo partido dos trabalhadores, cujas orientações vão tentar por uma perspectiva democrático-popular, que algumas das orientações neoliberais dos governos anteriores foram saindo de destaque. É neste contexto também que novas orientações são assumidas para a política educacional.

A educação profissional proposta pela perspectiva democrático-popular foi pautada, principalmente, pela busca em alterar a histórica concepção de educação profissional limitada à formação de mão-de-obra. O Sistema S é um exemplo de sistema que ainda comporta instituições de ensino profissional estritamente vinculado aos interesses do setor produtivo.

Com isso, e após a efervescência política deixada pelo período de redemocratização brasileiro, avanços na esfera conceitual sobre a modalidade de educação profissional foram surgindo, mesmo com o governo FHC tentando manter a lógica dual entre a formação geral propedêutica e a formação profissional, além de tentar manter o discurso de educação profissional limitada aos anseios do mercado.

O governo FHC buscou até coibir a integração entre educação profissional e

educação básica, com a publicação do Decreto 2.208/97, mas a posse do governo Lula, em 2003, e o projeto de educação profissional que esse governo apresentou fortaleceu o pressuposto da integração entre educação geral e educação profissional através da compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, isto é, sendo parte indissociável da formação humana integral.

Além dessa característica de concepção sobre a formação prestada, os objetivos da política de expansão da educação profissional também tiveram como foco a elevação da oferta de matrículas e a interiorização da rede, fazendo com que a expansão ocorresse tanto no sentido de ampliar a territorialidade dessas escolas, como também na perspectiva de prover um projeto educacional alinhado a um perfil mais democrático e inclusivo do público por ele atendido.

O texto da lei de criação dos Institutos Federais e o documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), que instruíram sobre as concepções e diretrizes (BRASIL, 2008), apresentaram princípios norteadores e uma visão de EPT pautada em promover a transformação social pela via da inclusão. Essa transformação "funda a igualdade na diversidade social, econômica, e procura articular-se com as políticas voltadas para o trabalho e renda, o desenvolvimento setorial, ambiental, social, dentre outros" (BRASIL, 2008, p. 22).

Nessa direção, o discurso oficial constante na lei de criação dos Institutos Federais expressou a relação dos Institutos com o desenvolvimento regional e com políticas reparatórias, a exemplo da política de cotas, através da articulação de políticas setoriais e na intenção de combater as desigualdades regionais. O documento ainda deixou explícito o rompimento da visão histórica e limitada de que a educação profissional se resumiria a instrumentalizar a mão-de-obra à serviço do mercado.

Passa a expressar um discurso mais amplo a compreender a EPT enquanto "importante instrumento de política social", assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (BRASIL, 2008b, p. 23). Destarte, consideramos que desde a criação dos Institutos Federais o seu ordenamento jurídico-institucional veio propiciando a articulação com outras políticas sociais, a exemplo das políticas de ações afirmativas.

Seus princípios expressam focos similares ao que as políticas de ações afirmativas vêm se propondo, isto é, favorecer oportunidades equitativas a todas as pessoas. Silva (2019) realizou uma análise sobre a lei de criação dos Institutos Federais e o documento da Setec,

que instrui sobre as Concepções e Diretrizes, considerando que o texto possibilita entender essas instituições enquanto potencializadoras de uma educação transformadora da realidade local.

A análise do documento considerou ainda que a concepção marxista de educação se fez presente pelo estabelecimento de novos paradigmas fundados na politecnia. A politecnia sendo promotora de uma combinação entre formação geral humanística, física e profissional-tecnológica. A autora também salientou que os institutos representam não apenas a expansão pública do acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, e a defesa de uma educação profissional de formação humana integral, como também representam o estabelecimento de itinerários formativos que auxiliam na permanência dos educandos, ou seja, promovem a verticalização do ensino, ofertando da educação básica ao ensino superior e, assim, reduzindo possíveis barreiras entre níveis e modalidades que possam dificultar a progressão nos estudos.

O foco tanto na democratização do ingresso à EPT quanto na facilitação da permanência pela verticalização do ensino[17] são anunciados pela documentos citados. Outra questão a aproximar os Institutos Federais dos objetivos das políticas sociais que combatem as desigualdades é o trabalho educativo com a tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Articulam-se ensino, ciência e tecnologia para alcançar o desenvolvimento socioeconômico dos territórios onde os institutos se inserem. Esta tríade se diferencia do modelo predominante na universidade brasileira devido, principalmente, à concepção politécnica proposta.

Após essas colocações, que aproximam a política de expansão dos institutos federais às políticas afirmativas surgidas neste mesmo período, adentramos no histórico das ações afirmativas ocorridas, especificamente, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

A partir da Lei nº 11.892/08, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFPE iniciou sua expansão tendo a composição de dez *campi*, e entre estes, seis deles foram resultantes da junção de escolas federais de educação profissional já existentes, compondo a primeira fase de expansão. O quadro abaixo sintetiza as fases de expansão implementada pela referida lei:

[17] Pacheco (2009) conceitua a verticalidade do ensino como uma implantação de itinerários formativos entre os diferentes níveis e modalidades ofertados pelos cursos da EPT. Abrange arranjos curriculares elaborados com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Quadro 04- Fases de expansão das unidades escolares do IFPE.

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
Campus Recife	Campus Afogados da Ingazeira	Campus Cabo de Santo Agostinho
Campus Barreiros	Campus Garanhuns	Campus Jaboatão dos Guararapes
Campus Belo Jardim	Campus Caruaru	Campus Palmares
Campus Ipojuca	Campus Virtual de Educação à Distância	Campus Paulista
Campus Vitória de Santo Antão	-	Campus Olinda
		Campus Igarassu
Campus Pesqueira	-	Campus Abreu e Lima

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Entre as escolas que compuseram a rede em Pernambuco, tivemos três antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), localizadas nas cidades de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão. As outras três escolas vieram das antigas unidades do CEFET-PE localizadas em Recife, Ipojuca e Pesqueira. As demais quatro escolas foram construídas a partir da política de expansão efetivada pelo governo Lula durante a segunda expansão da rede em Pernambuco, entre os anos de 2010 e 2012.

As escolas da segunda expansão se situam nos municípios de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, além da criação do Campus Virtual da Educação a Distância (EaD), com aulas presenciais em 19 polos. É importante ainda destacar que houve em 2014 uma terceira fase de expansão do IFPE, ocasião em que foram construídas mais sete unidades localizadas nos municípios do Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão, Palmares, Paulista, Olinda, Igarassu e Abreu e Lima (Portal IFPE, 2022). Essa nova configuração em Pernambuco ampliou a oferta de níveis e modalidades que o IFPE passou a oferecer na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A própria lei de criação dos institutos já destacava que a ampliação do acesso à educação profissional pública, gratuita e de qualidade resultaria num maior atendimento à parcela da população que, historicamente, não conseguiria acessar esse tipo de instituição antes da política de expansão. Por essa ótica, consideramos que a própria política de expansão da rede pôde ser considerada de viés inclusivo. A chegada do sistema de cotas em 2012 fez com que essa tendência de inclusão na REFEPT se elevasse a um patamar de garantia obrigatória de vagas.

A formação oferecida pela REFEPT, desde o ensino básico até o ensino superior, evidencia uma leve tendência na permanência estudantil, isto é, na garantia da continuidade dos estudos através da verticalização do ensino ofertado e indo além das políticas de assistência estudantil também encontradas. Essas características que envolvem tanto o ingresso como a permanência dos estudantes na rede demonstram a abertura dessa instituição para o desenvolvimento de ações dessa natureza.

Relembrando que as ações afirmativas presentes na área de Educação são aquelas ações em que se busca incluir e reafirmar a garantia dos direitos à educação de pessoas ou grupos que historicamente estiveram e ainda se encontram inseridos em situação de vulnerabilidade social.

No contexto da materialização dessas ações, é possível questionar se o IFPE estaria cumprindo efetivamente o seu papel de instituição fomentadora da inclusão social e da redução das desigualdades, conforme consta em seu Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), e que detalharemos a análise no tópico mais adiante.

Conforme a trajetória das ações encontradas, o ingresso tem sido garantido por meio do sistema de cotas que vem sendo efetivado no IFPE desde o ano de promulgação da lei. Critérios como ser estudante de baixa renda, ter estudado o ensino médio todo em escolas públicas, ser um estudante com deficiência ou ter características fenotípicas que o tipifique como tendo origem afrodescendente ou indígena, os colocam na condição de estudantes cotistas. O aumento expressivo do percentual desse tipo de vagas no IFPE, ano após ano, também foi evidenciado, conforme já abordado em nosso gráfico 03.

Cavalcanti (2022) analisou o processo de adesão do sistema de cotas raciais no IFPE desde a elaboração da política que regulamentou oficialmente essas cotas pela Resolução CONSUP/IFPE Nº 041/2013[18]. Essa resolução estabeleceu o percentual de cotas para

[18] Resolução CONSUP/IFPE n° 41/2013 do IFPE. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/oifpe/ensino/documentos-norteadores/sistema-de-cotas.pdf. Acesso em 08. jan. 2022.

ingresso nos cursos oferecidos pelos 16 campi do IFPE. Segundo esse levantamento, a produção do texto da política de cotas raciais do IFPE foi elaborada internamente apenas no ano de 2019 e seus contextos de influência e de produção do texto demandaram da Reitoria a criação de um Conselho Superior, substituindo o Conselho Diretor, que seria o responsável por elaborar um regimento sobre a implementação dessas cotas.

Nessa direção, também vale destacar que antes da criação dessa política interna de cotas raciais do IFPE, desde 2007, os antigos CEFETs de Pernambuco já vinham destinando 50% das reservas de vagas para estudantes de escolas públicas estaduais e municipais. Com a chegada da lei de cotas a contemplar pretos, pardos e indígenas, em 2012, O IFPE também garantiu neste mesmo ano a aprovação da Resolução CONSUP/IFPE n° 37/2012[19] que legitimaria o sistema de cotas para ingresso de estudantes de escolas públicas em todos os seus cursos.

Além disso, em 2012, também foi aprovada a Resolução CONSUP/IFPE nº 51/2012[20] que autorizava uma sub cota de 25%, dentro do percentual dos 50% das vagas, para estudantes oriundos do campo que optassem por cursos de vocação agrícola (CAVALCANTI, 2022). Em síntese, os contextos de influência e de produção do texto, encontrados na análise dos textos institucionais aprovados pelo Conselho Superior nesse período, demonstraram uma discrepância, pois ao mesmo tempo em que o IFPE se colocou favorável à reserva de vagas, focando na inclusão dos estudantes oriundos de escolas públicas e do campo, não se antecipou adotando o recorte racial nas cotas, apenas o materializando através da publicação da lei nacional.

Isso significa que a adesão das cotas raciais no IFPE foi secundária porque apenas veio à tona a partir do contexto externo, em relação às questões raciais e influências internacionais na aprovação de leis como a lei brasileira de cotas. As influências do contexto interno também sinalizavam uma abertura pela nova institucionalidade que veio se propondo desde 2008 com a criação dos institutos federais e a expansão da educação profissional.

A instituição, portanto, vivenciou na primeira metade dos anos 2000 a opção de manter as cotas sociais, que já funcionavam no organograma das estruturas organizacionais que a integram desde 2007.

---

[19] Resolução CONSUP/IFPE nº37/2012 do IFPE. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/oifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-037-2012-sistema-de-cotas.pdf. Acesso em 08. jan. 2022.

[20] Resolução CONSUP/IFPE nº51/2012 do IFPE. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/oifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/res-051-2012-ad-referendum-aprova-cotasocial.pdf. Acesso em 08. jan. 2022.

> O movimento de consolidação da identidade institucional do IFPE, associado ao movimento de efervescência e problematização das questões raciais no Brasil, influenciaram a instituição que internamente vivenciava o fortalecimento das discussões sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena; a reestruturação do currículo em relação aos componentes da formação geral; ampliação e oferta dos cursos superiores em outros campi; ampliação da demanda pelos programas de assistência estudantil, pelos estudantes autodeclarados(as) pretos, pardos e indígenas; formação e consolidação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que dialogam com as questões raciais; execução do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (III FMEPT), capitaneada pelo IFPE em 2015; e, inserção das políticas de acompanhamento das ações afirmativas nos mecanismos de avaliação institucional, que culminaram para institucionalização de 'núcleos de inclusão a apoiar esse público' através da Resolução CONSUP/IFPE nº 45/2015. (CAVALCANTI, 2022, p.84, grifo nosso).

Diante das modificações que vinham ocorrendo no IFPE e conforme os relatos das atas das reuniões realizadas nesse período, a problematização do discurso que defendia um "paradigma de igualdade" passou a ser questionado a partir da entrada desse público e de sua expressiva diversidade, fazendo a instituição redefinir suas propostas e ações, principalmente no que tange à materialização do processo de ingresso e de permanência de seu público.

Atualmente, a execução das funções que garantem o ingresso desse público cotista no IFPE tem ficado a cargo da Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN), que por meio da Coordenação de Acesso Discente monta, semestralmente, a Comissão Central do Processo de Ingresso. Essa comissão é responsável por acompanhar os trâmites da inserção dos estudantes cotistas, desde a inscrição no vestibular até o momento da matrícula.

Além dessas ações voltadas ao ingresso de estudantes mais vulneráveis, as ações afirmativas também englobam as atividades que se destinam a garantia da permanência com qualidade desses estudantes. Nesse aspecto de atividades que promovam a inclusão, e principalmente no acolhimento dos estudantes cotistas, vale ressaltar a atuação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), que tem promovido mecanismos de inclusão nas práticas acadêmicas e extensionistas do IFPE.

Entre esses mecanismos foi possível identificar a existência de uma Coordenação de Políticas Inclusivas direcionada ao desenvolvimento de atividades sociais, culturais, físicas e emocionais envolvendo as temáticas de inclusão e tendo como público-alvo os estudantes, docentes e demais funcionários.

Uma das atribuições da Coordenação de Políticas Inclusivas tem sido desenvolver

ações focadas na inclusão das pessoas com deficiência e no enfrentamento às discriminações que possam vir a inferiorizar a cultura afro-brasileira, indígena e também o tratamento desigual oriundo das relações de gênero e diversidade. Tem sido num ambiente de valorização da diversidade na escola que a PROEXT vem propiciando a implantação de Núcleos de Políticas Inclusivas (NPIs) nos diversos campi do IFPE, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional em vigência.

Analisamos também esses NPIs e o contexto de produção textual constante em seus documentos, nos possibilitando compreender o discurso de inclusão presente neles, bem como entender se possuem relação direta ou podem ser considerados como parte das ações afirmativas materializadas pelo IFPE atualmente.

Se partirmos da concepção que considera as ações afirmativas como "políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física." (GOMES, 2001, p.07), compreenderemos que muitas políticas de inclusão podem ser classificadas como sendo políticas de natureza afirmativa.

A trajetória de criação dos NPIs, a partir da publicação de seus regimentos, revelou que sua proposição no IFPE carrega as influências do contexto histórico da educação brasileira e das políticas sociais apresentadas entre os anos de 2013 e 2016. Na seção a seguir explicitamos essa análise do contexto de produção dos textos que envolvem as ações afirmativas, correlacionando com o que os sujeitos-agentes envolvidos expressaram.

Apenas para fins de destaque, registramos que os núcleos de inclusão do IFPE foram criados um ano após a criação da lei de cotas e pudemos verificar suas possíveis relações. Além dessa lei, tivemos também outros documentos nacionais a legitimar e a fortalecer a criação e manutenção de núcleos inclusivos nas instituições federais de educação profissional.

Podemos citar também as influências de documentos como a lei que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de 2008; o estatuto da pessoa com deficiência publicado em 2015; a lei que instituiu o uso do nome social, promulgada em 2016, além da intensificação dos debates sobre os temas transversais, principalmente aqueles que traziam para o centro da discussão os estudos de gênero e diversidade nas escolas.

Observamos ainda que os contextos de produção e distribuição das políticas

educacionais, sob a regência de um governo de esquerda, estiveram propícios para que as instituições de ensino pudessem fortalecer debates sobre gênero, raça, etnia e inclusão, de um modo geral. Também identificamos o discurso progressista em que se assentou a criação dos institutos federais brasileiros e, portanto, não podemos negar que esses núcleos corroboraram com a natureza da própria instituição que veio se colocando na missão de ser promotora da inclusão social.

O IFPE, hoje, conta com a materialização da lei de cotas durante o ingresso de estudantes na instituição, bem como materializa a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na oferta de seu ensino médio, além de dispor de quatro núcleos ativos no desenvolvimento de ações voltadas às temáticas inclusivas. Esses núcleos são vinculados à PROEXT e se colocam como perenes em ações de permanência que envolvam as suas principais temáticas. Os principais núcleos são: O Núcleo de Arte e Cultura (NAC), o Núcleo de Atendimento a Pessoas com deficiência (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade (NEGED).

Santos (2019) realizou uma pesquisa sobre esses núcleos inclusivos do IFPE e destacou que os NPIs além de serem unidades promotoras de atividades formativas que visam os desenvolvimentos de práticas inclusivas na instituição, mantém também relações, dentro da estrutura organizacional, com a Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE). O autor se apoiou no Programa de Desenvolvimento Institucional e no contexto da prática para delinear esta relação e nos auxiliar a compreender as nuances entre esses núcleos e as ações de permanência voltadas aos estudantes, principalmente os cotistas.

Essa relação expressa algo importante, pois a DAE tem como atribuição o acolhimento da diversidade entre os estudantes da instituição, sendo também responsável pela implementação da Política de Assistência Estudantil do IFPE (PAE). Conforme o texto da PAE, seu objetivo geral é “viabilizar condições de permanência e êxito da comunidade discente do Instituto, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais” (IFPE, 2022, p.14).

O enunciado expressa a mesma intenção que vemos nas políticas de ações afirmativas voltadas à Educação, quando estas se propõem promover ações de neutralização dos efeitos das desigualdades educacionais, independente se as ações forem direcionadas à garantia do ingresso ou da permanência dos estudantes para o alcance do êxito acadêmico.

Dentro dessa lógica, a PAE pode ser considerada como integrante ou parceira da

política de ação afirmativa, se partirmos do entendimento de Veloso e Luz (2013) de que há impactos nas ações de assistência quando ocorre a ampliação de vagas para estudantes cotistas, por exemplo. O dimensionamento de vagas incidirá na destinação de bolsas estudantis para esses estudantes cotistas, o que indiretamente ressoa nas discussões relativas ao acesso desse público também.

Dessa maneira, compreendemos que a política de assistência estudantil do IFPE pode ser considerada garantidora de ações afirmativas, assim como ambas mantêm relação direta com os objetivos dos NPIs. Essa relação também se explicita no próprio texto da PAE, quando trata, em tópico específico, do programa de incentivo às políticas de inclusão.

Esse programa de incentivo às políticas inclusivas envolve os NPIs e é fomentado pela PAE, fazendo com que se amplie e consolide ações de permanência dos estudantes na instituição, e principalmente dos estudantes cotistas que carregam as marcas da histórica exclusão social.

Em linhas gerais, verificamos que as trajetórias das políticas de ações afirmativas do IFPE iniciam com o foco no ingresso, através do sistema de cotas sociais e em seguida cotas raciais, instituídas nacionalmente. Assim como identificamos nos estudos de revisão sobre a temática, parece-nos que quando se trata da permanência desse público cotista as ações não são mais nomeadas pelo termo ‘ação afirmativa’ e vemos essas ações serem tidas por ações de inclusão, como se as mesmas não pudessem ser consideradas afirmativas ou como se as ações afirmativas fossem apenas relacionadas à inserção da população negra na escola.

Salvador (2008) já afirmava que é preciso entender as políticas afirmativas como instrumento político ligados à inclusão de determinados grupos discriminados, e que também repercute na sociedade como ações que promovem algumas mudanças, apesar de reconhecermos que são políticas focalizadas e nem sempre atende todo o grupo de categorias excluídas.

Diante disso, limitar a ação afirmativa apenas ao ingresso estudantil no ensino superior ou na educação profissional é ir contrário a concebê-la numa perspectiva mais ampla dentro da área de Educação. No levantamento do contexto de influências internas das ações afirmativas do IFPE se evidenciou a relação dos núcleos de inclusão com a política de assistência estudantil e esta última com a concepção de política de ações afirmativas, haja vista no IFPE esse termo “ação afirmativa” ainda está limitado a um entendimento de que se trata apenas do ingresso da população negra e indígena.

Na sequência, buscamos apresentar uma análise crítica mais detalhada do

ordenamento jurídico-institucional presente nos documentos nacionais e locais relacionados à temática e, em seguida, aos discursos de seus sujeitos-agentes que a praticam. Os resultados da análise nos auxiliaram no alcance dos objetivos propostos, explicitando os contextos envolvidos na definição das ações afirmativas do IFPE.

5.3 O ORDENAMENTO JURÍDICO-INSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFPE E SUA MATERIALIZAÇÃO A PARTIR DOS OLHARES DOS SUJEITOS-AGENTES ENVOLVIDOS

Iniciamos nossa descrição e análise documental sobre a política de ações afirmativas implementadas no IFPE considerando que uma das principais ações do governo federal com relação a ela foi proposta pela Lei nº 12.711/2012, constante no Decreto nº7824/2012 e na Portaria Normativa 18/2012, a qual instituiu o sistema de cotas. É importante frisar que tanto a caracterização do contexto histórico da criação do sistema de cotas como a sua relação com a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais tiveram destaques em seções anteriores.

Neste momento, outros documentos nacionais fizeram parte do levantamento documental que constituem os textos normativos a regulamentar as ações afirmativas direcionadas aos Institutos Federais. Foram eles: a CF/1988, a LDB nº 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação proposto pela Lei nº 13.005/2014. Lembrando que no Brasil a educação inclusiva e para a diversidade está regulamentada pelos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal, reforçadas pela Lei nº 9394, de 1996 e também pelo Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio de 2001-2011 e 2014-2024. Por isso, selecionamos os referidos documentos citados e analisamos seguindo o limite do recorte dado pela pesquisa, além de focar nas partes que citam ou possuem relação com as ações afirmativas propostas a nível de governo federal.

Com relação aos documentos regulamentados pelo IFPE, os quais apresentam o contexto de produção e distribuição local das ações afirmativas, foram selecionados: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Política de Assistência Estudantil (PAE), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), a Resolução nº 46/2017 da Política Institucional de Ações afirmativas nos Programas de Pós-graduação e os Regulamentos internos dos Núcleos de Inclusão: NAPNE, NEGED e NEABI.

A metodologia adotada empreendeu um diálogo entre diferentes linhas de

pensamento, quando se buscou realizar aproximações de ferramentas analíticas pós-estruturais com o viés crítico neomarxista. Nessa direção, utilizamo-nos do modelo tridimensional da ACD e compreendemos que os aspectos semânticos encontrados nos textos escritos expressam a ordem do discurso e seus efeitos ideológicos. Lembrando ainda que a ordem de discurso carrega em si diferentes formações discursivas e estas compõem redes a disputar a hegemonia dentro da ordem social vigente. A partir disso, iniciamos a análise dos textos levantados identificando os discursos que relacionam as políticas de ações afirmativas ao ingresso e à permanência de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis na rede federal de educação profissional.

A compreensão do conceito de Moehlecke (2002) sobre o que são as políticas de ações afirmativas nos auxiliou no entendimento do termo "ação afirmativa" e na análise dos discursos a ela atrelados. Na realidade brasileira, as políticas de ações afirmativas assumiram lugar de destaque após a aprovação das políticas de cotas para ingresso nas universidades públicas, o que também gerou uma falsa noção de que as ações afirmativas seriam sinônimo de cotas.

Por isso, é preciso que partamos do entendimento de ser as cotas apenas um aspecto da ação afirmativa a reconhecer as desigualdades e a facilitar o acesso à educação ou ao trabalho daqueles segmentos em situação de vulnerabilidade. Seguindo este entendimento, as políticas de ações afirmativas são concebidas de forma mais abrangentes e abarcam toda política pública ou privada que busque neutralizar os efeitos da discriminação estrutural e cultural sofrida por determinados grupos da sociedade brasileira.

Entendemos, desse modo, que as políticas afirmativas são também instrumentos políticos, diante de seu caráter formativo e por buscarem promover mudanças na sociedade, mesmo que a maioria das ações estejam mais diretamente ligadas à inclusão das minorias étnicas, raciais ou sexuais, pela facilitação do acesso, sobretudo, à educação e ao emprego (SANTOS, 2019).

Durante a análise, começamos pelas leituras flutuantes da legislação nacional e no que ela fundamenta as políticas de ações afirmativas, principalmente quando rebatem na garantia do acesso e do êxito das minorias que adentram as instituições federais de educação profissional. Se partimos do entendimento de que as ações afirmativas promovem mudanças nas estruturas discriminatórias, enraizadas na sociedade brasileira, verificamos que ter optado pela Análise Crítica do Discurso se coloca como adequada, haja vista o foco de Fairclough (2001) ter sido a mudança discursiva em relação à mudança social e a política

em foco tem promovido isso. O próprio autor reconhece que as mudanças primeiro ocorrem nos eventos discursivos, possíveis de serem encontrados na legislação atual, e estes irão impactar nos demais contextos dialeticamente relacionados.

Salientamos ainda que se podemos considerar as ações afirmativas enquanto instrumento político e de caráter formativo, a análise de uma política, a partir do ciclo da política (Policy cycle), nos permitiu considerar o modo que esse processo político se organiza no tempo e no espaço, além de ser possível analisar as etapas que compõem as ações em foco. Nesses termos, o uso de uma abordagem tridimensional cíclica nos auxiliou nesta etapa de análise dos documentos nacionais e internos do IFPE.

Nos textos, encontramos uma exposição de ideias que permite diversas interpretações durante a materialização de uma política. Por isso, a importância da análise de todo o ciclo da política, e de se ter o entendimento da relação tempo-local onde são elaborados os textos, pois o contexto de produção desses textos influencia no processo de interpretação deles, assim como o contexto da prática discursiva e da prática social em que esses textos se originam.

Analisando a Constituição cidadã de 1988, no que tange à garantia do acesso e do êxito das minorias em suas trajetórias escolares, encontramos, já no preâmbulo, referências ao conceito de igualdade quando se referem:

> Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias(...). (BRASIL, 1988).

No enunciado acima, a função textual indica a estrutura do texto produzido pelo discurso e revela determinadas intenções dos produtores. Percebemos que o vocabulário utilizado parte de termos como ‘igualdade’, ‘justiça’ e são colocados como valores supremos a expressarem a hegemonia deles em uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Tenta legitimar ainda mais esses valores quando identificamos a presença da intertextualidade manifesta expressa na frase: ‘na ordem interna e internacional’. Referendar à ordem internacional reforça as formações discursivas a quem esse discurso se alia. Assim, retomamos o contexto de influência dos organismos internacionais na implementação das políticas públicas de ações afirmativas no mundo e no Brasil.

Observamos, então, que a CF/88 já sinaliza a apropriação de um discurso que

considera a necessidade de combater preconceitos e discriminações, que são o foco das ações afirmativas. O trecho: ‘com a solução pacífica das controvérsias’ demonstra ainda mais a ordem do discurso que a CF/88 expressa, enfatizando que qualquer tendência contrária aos valores postos precisa ser solucionada, mesmo atenuando a correção e sugerindo a forma pacífica na condução da solução.

As políticas de ações afirmativas estão presentes na Constituição a partir do significado potencial do conceito de equidade. A CF/88 supera o significado formal do princípio de igualdade, que se baseia na lógica universal de que todos devem ser regidos pelas mesmas regras, quando enfatiza o tratamento diferenciado aos distintos grupos sociais. Esse tratamento equitativo reconhece as desigualdades e o fato de necessitar reduzi-la.

É possível verificar o entendimento anteriormente referendado no artigo 2º, inciso III, quando explicita: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e mesmo o artigo 5º expressando que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, o que daria uma conotação de princípios universais. O artigo 43 novamente coloca como responsabilização da União a redução das desigualdades dos grupos mais atingidos: “a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das desigualdades regionais” (BRASIL, 1988).

Mais uma vez nos remetemos aos ambientes econômicos, políticos e institucionais em que o discurso é gerado. A constituição cidadã analisada foi promulgada no período de redemocratização do país e a ordem discursiva expressa a efervescência democrática do período. Por isso, precisamos considerar que todo discurso analisado é socialmente constitutivo devido a sua maleabilidade em operar mudanças alinhadas aos seus contextos de produção, distribuição e consumo.

No que tange à democratização da educação, envolvendo acesso e permanência de todos os segmentos na escola pública, o capítulo III da CF/88, em seu artigo 206, inciso I, traz o seguinte princípio: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Em seguida, no inciso V, alínea C, a emenda nº 108 de 2020 altera a CF/88 e destaca que a União destinará mais recursos às escolas públicas se: “cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei e alcançarem a evolução de indicadores a serem definidos, bem como de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das

desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica" (BRASIL, 1988).

O texto expresso na alínea C tratou do novo FUNDEB, deixando condicionado o recebimento de mais recursos apenas quando a escola promover a redução das desigualdades e for mais bem avaliada. Uma proposição contraditória presente neste enunciado, haja vista que o inciso primeiro destaca que é preciso haver igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas. Essa igualdade de condições deveria ser o inverso ao que se aplica na alínea c.

Isso significa que as escolas com maiores índices de vulnerabilidade social, mal avaliadas e localizadas em regiões periféricas deveriam ser as instituições a receber mais recursos para conseguirem promover o proposto no inciso I. É importante salientarmos ainda que a Emenda Constitucional 108 foi aprovada em 2020, em contexto econômico e político completamente diferenciado do ano em que a CF foi promulgada.

O contexto discursivo demonstra a presença de uma orientação própria do neoliberalismo, quando estimula a competição e concorrência entre as escolas, como foi a tônica do governo Bolsonaro. No entanto, como demonstraram as análises, foram as pressões das mais distintas forças da sociedade civil e do campo da educação, em geral, que permitiu a constitucionalização do FUNDEB, o estabelecimento do custo aluno qualidade e outros expressivos ganhos presentes na referida emenda.

Deste modo, notamos, diante dos textos destacados na CF/88, a contradição que a referida Emenda provocou no texto constitucional quanto ao acesso e permanência dos diversos segmentos na escola. Houve uma formação discursiva apresentando o princípio da universalização pela oferta de igualdade de condições, mas, concomitantemente, o mesmo documento reconheceu que as desigualdades regionais existem e que precisam ser tratadas em suas especificidades, indicando as diferenças dos contextos de influência em que o texto original foi gerado e o da Emenda 108/2020.

As outras formações discursivas em disputa se referem ao discurso que defende a destinação de recursos para equiparar as escolas em termos de atendimento e de qualidade. O evento discursivo anterior se depara com o outro discurso a afirmar que só será liberado recurso extra às escolas que 'fizerem por merecer', ou seja, que apresentarem melhores índices nas avaliações em larga escala.

Com evidências textuais de elevada contradição durante a análise, novamente nos remetemos a Fairclough (2003), quando afirma haver dentro de uma ordem de discurso

diferentes formações discursivas compondo uma mesma rede e disputando entre si a legitimação de seus discursos.

A análise do documento da CF/88, no que tange à temática em tela, apresentou este aspecto do contexto de produção de intensa disputa, mas a tendência pelos princípios democráticos e equitativos foram identificados e o documento pode ser considerado enquanto corroborador das ações afirmativas.

Já com relação à análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, encontramos a intertextualidade com os princípios constantes na CF/88 e presentes no artigo 3º, inciso I: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". (BRASIL, 1996).

Menção direta às ações afirmativas não foi identificada na atual LDBEN, mas não podemos desconsiderar algumas ações de caráter pedagógico que, atualmente, são também compreendidas como ações dessa natureza. Uma delas foi encontrada no artigo 26: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

Novamente uma intertextualidade sendo manifestada. O enunciado, destacado acima, também é encontrado na lei nº11.645 de 2008, responsável por instituir o ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira. Nessa mesma direção encontramos mais três fragmentos constantes no texto da atual LDB.

Os dois primeiros enunciados figuram como texto de emenda e foram retirados da lei nº 14.191 de 2021, a qual dispõe sobre a mobilidade de educação bilíngue de surdos. Estão presentes no artigo 79-C, inciso III: "desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos" e inciso IV: "elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado".

O terceiro fragmento textual está contido no artigo 24, parágrafo 9º que dispõe:

> Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (BRASIL, 1996).

Ambos os enunciados expressam ações de cunho pedagógico direcionadas à formação educativa para a redução dos efeitos da discriminação estrutural e cultural que as

populações afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres (cis ou trans) vivenciam na sociedade brasileira. Lembrando que corroboramos com o conceito de Brandão (2005), ao definir a ação afirmativa sob um viés mais abrangente e sendo considerada toda ação que busque neutralizar os efeitos da discriminação e das desigualdades que afetam determinados grupos sociais.

Esse conjunto de enunciados presentes no texto da LDB refletem o contexto de produção em que foram elaborados, oitos anos após a promulgação da Constituição cidadã. Pelo modelo cíclico de análise de uma política, o modo pelo qual interpretamos esses textos revelam que um texto não se encerra em si mesmo. Existe uma cadeia intertextual e interdiscursiva na constituição deles e, por isso, fizemos uso do modelo tridimensional, levando em consideração os processos articulatórios na elaboração desses enunciados e na identificação de ordens do discurso presentes nesses textos que se colocam como promotores de equidade social.

Foi possível na análise identificar outro enunciado que rebate na garantia do acesso e do êxito na trajetória escolar. Podemos citar o Art. 79, em seu parágrafo 3º:

> No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996).

Verificamos que no enunciado acima há uma menção à necessidade de assistência estudantil do respectivo grupo citado, além de abrir um amplo espaço para a efetivação de outros programas especiais, como tem sido, por exemplo, o sistema de cotas nas universidades e institutos federais voltada à população indígena.

O texto citado também ganhou uma maior autenticidade por ter sido incluído na LDB através da lei nº12.416 de 2011, elaborada para que se pudesse legitimar esta alteração da LDB. Diante disso, a cadeia intertextual foi evidenciada, pois a distribuição dessa amostra discursiva acima é resultado de um outro texto presente em uma lei que foi publicada 15 anos depois da promulgação da LDB, fazendo com que a própria LDB passasse por mudanças no decorrer do tempo.

Outro documento nacional que fez parte de nossa análise foi o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNE possui como principal característica ser um documento de duração decenal e que ultrapassa gestões governamentais devido a essa periodicidade. Nele

pudemos encontrar diretrizes, metas e estratégias para a efetivação das políticas educacionais brasileiras. Durante as leituras flutuantes realizadas, encontramos dezesseis estratégias relacionadas à educação de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis, sendo apenas cinco delas diretamente ligadas ao acesso e permanência desses estudantes na educação profissional ofertada pela rede federal de ensino.

Focamos nas cinco estratégias destacadas. No entanto, já no artigo 8º, § 1º, incisos II e III encontramos o seguinte enunciado:

> II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2015, p.46).

A partir da análise linguística, pudemos destacar que há um vocabulário a utilizar significados presentes em palavras como “equidade”, “necessidades específicas”, “sistema educacional inclusivo”, “diversidade” para reforçar os efeitos ideológicos e políticos presentes no discurso encontrado. Essas palavras expressam um sistema de conhecimentos e crenças que valorizam as diversas identidades sociais e como estas têm sido visibilizadas na sociedade.

O desenho da análise tridimensional nos permitiu caracterizar simultaneamente um discurso como texto e também como prática discursiva, quando realizamos a análise da produção e interpretação textual. Por isso, consideramos que as palavras destacadas se enchem de sentido quando direcionadas ao atendimento educacional das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, além das pessoas com deficiência.

A meta 8 do PNE segue na mesma direção do enunciado anterior ao enfatizar a necessidade de elevar a escolarização média da população jovem de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove), que vivem em situação de vulnerabilidade social. Essa meta também faz referência a necessidade de igualar os anos de estudos entre negros e não negros.

Percebemos, com isso, que a intertextualidade tida por manifesta se faz presente no documento, pois se remete aos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para confirmar as históricas desigualdades educacionais a serem enfrentadas através do alcance da meta.

Algumas metas encontradas também se referiram, mais precisamente, ao desenvolvimento de estratégias para garantir um melhor acesso e permanência de estudantes

oriundos dos segmentos mais vulneráveis. A estratégia 7.26, por exemplo, fez referência à necessidade de consolidar a educação escolar de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, estimulando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários.

Essa estratégia nos possibilitou considerá-la facilitadora de ações afirmativas. Entretanto, no PNE, o termo 'ações afirmativas' aparece apenas em duas estratégias e são elas: a estratégia 11, da meta 13 que diz: "reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei"; e a estratégia 12, da meta 9: "ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei".

Em ambos os enunciados, identificamos a estratégia linguística de manter a coerência através do uso da catáfora. A catáfora é um mecanismo coesivo que ocorre quando se referencia um componente ainda não expresso no texto. Nos casos acima, o componente antecipado aparece quando se utiliza o "mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei".

Antecipa-se que as políticas afirmativas precisam estar regulamentadas em uma lei. Não cita qual, mas antecipa a necessidade de serem definidas por uma. Além desse aspecto, também foi possível perceber que o PNE deixou mais explícita a relação entre ações afirmativas e a diminuição das desigualdades educacionais no ingresso e também na permanência. A estratégia 11 da meta 13 foi crucial na explicitação dessa relação que já se vê constante em, pelo menos, um dos documentos nacionais analisados até aqui.

No que tange às estratégias diretamente relacionadas à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, temos que o PNE defendeu como estratégia a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, enfatizando as especificidades das populações itinerantes, comunidades indígenas e quilombolas que adentram na EJA.

Além dessa estratégia, há outra que busca fomentar ainda mais a expansão das matrículas gratuitas no ensino médio integrado à educação profissional e priorizando as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência.

O IFPE também oferta o nível superior de ensino e o PNE direciona algumas estratégias para esse nível, as quais podemos considerá-las de viés afirmativo. A estratégia 5 da meta 12, por exemplo, coloca:

> Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico" (BRASIL. 2015, p.73).

Há ainda a estratégia 5, da meta 14, que propõe implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado. O IFPE possui regulamento específico voltado às ações afirmativas na pós-graduação e que tem materializado esta estratégia, como veremos adiante. Uma outra ação de viés afirmativo no PNE se apresenta na estratégia 8, da meta 14, a qual busca estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, principalmente, nos programas vinculados à chamada 'Ciências Duras', das áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática, dentre outras.

A partir do expresso na análise dos documentos nacionais, consideramos que o PNE foi o documento, entre os selecionados, que apresentou mais textos diretamente relacionados às políticas afirmativas e foi o único que utilizou o próprio termo 'ação afirmativa'. Fairclough (2001) afirma que os analistas críticos do discurso não identificam facilmente a interdiscursividade e a intertextualidade que se articulam em determinado texto. Em razão disso, a nossa análise se apoiou na combinação entre o contexto político e cultural do período histórico em que o PNE foi elaborado para compreender melhor a análise linguística e a partir disso entender o significado de algumas palavras e o uso delas neste texto de caráter orientador, a exemplo da presença do termo 'ação afirmativa' no documento.

Lembrando que em 2014, ano de publicação do PNE, a lei de cotas já estava proposta e sendo materializada no contexto educacional brasileiro, além de ser preciso considerar também que o PNE foi um plano elaborado com a participação direta da sociedade civil.

Sobre o contexto de produção do PNE (2014-2024), Aguiar (2019) nos afirmou que entre as medidas políticas do governo Dilma Rousseff, um dos principais destaques foi a sanção sem vetos do referido PNE. Esse documento representou a ampla discussão na sociedade brasileira e no Congresso Nacional sobre os rumos da educação pelos próximos dez anos e foi aprovado diferentemente do que ocorreu com o PNE anterior (2001-2011),

quando este foi vetado por FHC nas metas importantes relacionadas ao financiamento.

O plano sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, conforme Dourado (2017), não vetou metas de financiamento, pelo contrário, chegando a incorporar o percentual de 10% do produto interno bruto (PIB) a ser destinado à educação brasileira. Contraditoriamente, este extraordinário avanço sobre o financiamento foi fortemente ignorado com as reformas conservadoras implementadas logo após Michel Temer assumir a presidência em caráter interino, em maio de 2016. Necessitamos, portanto, partir dessa recontextualização discursiva para adentrarmos na análise textual.

Dando continuidade à análise, adentramos nos documentos locais produzidos pelo IFPE. Durante a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026 (IFPE, 2022), identificamos que no item sobre a responsabilidade social do IFPE é colocado a política de expansão dos Institutos Federais como a principal promotora da inclusão de estudantes de baixa renda.

O PDI enfatizou que essa política de expansão ampliou o acesso e democratizou a partir da interiorização regional dessas instituições. Por isso, consideramos que no PDI o termo ‘ações afirmativas’ é colocado na estrutura textual interacional, enquanto tema acessório. Mesmo assim, encontramos um fragmento a utilizar o termo ‘ações afirmativas’ e a conceituá-lo:

> as ações afirmativas, uma garantia de vagas para alunos de escola pública e de baixa renda, negros, quilombolas e indígenas. Aliado a essas iniciativas, o IFPE mantém um robusto programa de assistência estudantil que visa prover condições para que o discente possa permanecer no curso escolhido. (IFPE, 2022, p. 49).

A ação afirmativa foi concebida no PDI como uma política de garantia de vagas aos estudantes que possam ser considerados cotistas, isto é, que se enquadram nos critérios de renda ou em critérios étnico-raciais. A análise desse fragmento evidenciou uma pressuposição textual pelo uso do termo “aliado a essas iniciativas”. A informação implícita nos fez subentender que há uma articulação entre as ações afirmativas, focadas na garantia de vagas, e o programa de assistência estudantil, direcionado à permanência desses estudantes. Nesse sentido, o PDI não expressa o entendimento de que o programa de assistência estudantil seja considerado parte das ações afirmativas porque explicita uma noção de alinhamento e complementaridade entre ambos.

Mais adiante, o PDI apresentou também um quadro, na página 50 do documento, trazendo os temas centrais da responsabilidade social que o IFPE assume. Quando

apresentou o tema ‘Desenvolvimento Social’, eis que as seguintes ações foram elencadas:

Quadro 05- Compromisso do IFPE com sua responsabilidade social

Desenvolvimento Social	- Fortalecimento de cotas de ações afirmativas (Neabis, Negeds, Napnes, NTEs) - Incremento da oferta de cursos de nivelamento para cotista via PROIFPE - Ampliação das ações de Formação Continuada (via Assessoria de Formação Continuada) para os egressos.

Fonte: PDI/IFPE (2022).

Ao analisarmos a ação de responsabilidade descrita por: “fortalecimento de cotas afirmativas (Neabis, Negeds, Napnes, NTEs)”, tentamos interpretar o que os parênteses estavam significando neste enunciado, haja vista o documento não explicita detalhadamente o que seria, no contexto da prática, cada uma dessas ações. A análise da prática discursiva ficou comprometida, pois ora o texto nos levou a entender que as cotas de ações afirmativas se fortaleceriam a partir das ações dos NPIs e ora poderíamos entender que o fortalecimento dos próprios núcleos compunha as ações afirmativas.

Ramalho e Resende (2004) enfatizaram que a primeira fase da ACD faircloughiana envolve a análise dos textos, a partir de uma análise linguística e que nos leva à descrição dos aspectos formais (gramática, vocabulário e estrutura textual). Por isso, buscamos entender o significado do uso dos parênteses para conseguirmos realizar a análise interpretacional do contexto de produção dessa ação de responsabilidade.

Sob o aspecto gramatical, os parênteses possuem várias funções, mas analisando o seu uso sobre o contexto enfatizado, os parênteses são um par de sinais a indicarem que a ideia intercalada é acessória, ou seja, ainda se conseguiria atingir o objetivo comunicativo se suprimirmos o conteúdo dentro dos parênteses.

Nesses termos, compreendemos que o uso dos parênteses em: “(Neabis, Negeds, Napnes, NTEs)” não veio na intenção de explicar o termo antecessor, mas de complementá-lo. Assim, entendemos que o PDI colocou como ação de responsabilidade o fortalecimento das cotas de ações afirmativas e considerou os NPIs como passíveis de auxiliarem nesta ação.

Seguindo em nossa análise, o PDI coloca os NPIs como instâncias articuladas às ações afirmativas, mas não os considera inclusos na política de ações afirmativas. Encontramos ainda um item no PDI dedicado a explicitar como o IFPE compreende os

conceitos de inclusão e diversidade. Além de explicitar esses conceitos, o PDI também colocou um item exclusivo para tratar do que a instituição nomeou de Política de Inclusão e Diversidade.

Sobre o primeiro item a expressar os conceitos, pudemos destacar que a produção textual se apresentou fazendo uso da intertextualidade quando especificou quais outros textos estão se delineando na definição dos conceitos de ‘inclusão’ e ‘diversidade’. A amostra abaixo evidenciou a prática discursiva pela utilização da intertextualidade:

> No Brasil, a educação inclusiva e para a diversidade está regulamentada pelos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, instrumentos normatizadores da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, recomendações que são reforçadas pela Lei nº 9394, de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação elaborado para o decênio 2014/2024. (IFPE, 2022, p. 51).

A CF/88, o PNE e a LDBEN foram os documentos referendados no PDI com fins de fundamentar os conceitos de inclusão e de diversidade. No PDI, esses conceitos foram considerados como princípios fundamentais a nortearem ações de combate às desigualdades sociais resultantes da falta de acesso das minorias a direitos básicos, como o direito à educação de qualidade. Ainda neste item, identificamos a citação de dados estatísticos do IBGE para reafirmar os elevados índices de desigualdades na capital pernambucana, bem como no estado de Pernambuco como um todo.

Dentro desse território de desigualdades estruturais em Pernambuco, o PDI reforçou que um dos objetivos do IFPE, enquanto política pública de educação profissional e tecnológica, seria fomentar a reversão ou diminuição das desigualdades educacionais e sociais. É a partir deste entendimento que as ações afirmativas são novamente citadas no documento, conforme segue abaixo:

> A educação inclusiva no IFPE objetiva criar um espaço educacional cada vez mais atento às questões de inclusão e diversidade, ao implementar ações afirmativas de acesso e permanência de minorias sociais, de acompanhamento aos estudantes com deficiência e de fortalecimento das pautas de gênero, de sexualidade, de envelhecimento humano e de raça/etnia. As ações são realizadas em parceria com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napnes), regulamentados pela Resolução nº 82/2014, do Conselho Superior do IFPE; com o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), regulamentado pela Resolução nº 36 de 1º de junho de

> 2018, do Conselho Superior do IFPE; com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), regulamentados pela Resolução nº 45/2015, do Conselho Superior do IFPE; e com os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds) dos 16 campi e dos polos da Educação a Distância (EaD), regulamentados pela Resolução nº 65 de 20 de janeiro de 2021, do Conselho Superior do IFPE. (IFPE, 2022, p. 51).

Identificamos no enunciado acima que a educação inclusiva envolve a implementação de ações afirmativas e estas já não se restringem à ampliação do acesso à educação. A permanência dessas minorias na escola também é compreendida enquanto parte dessas ações afirmativas que o IFPE tem buscado implementar e que constam neste item do PDI sobre inclusão e diversidade.

Outra consideração importante sobre o texto destacado é que se compreendeu os NPIs enquanto parceiros na implementação dessas ações afirmativas, e logo não sendo parte delas.

O PDI vai ainda mais além ao afirmar a necessidade de articulação dessas ações de inclusão e de diversidade com os diferentes setores da instituição, sejam eles as políticas de acesso e permanência estudantil, os Planos Pedagógicos de Curso (PPCs), e a política de contratação de pessoal. Nesse aspecto, captamos que para se ofertar uma educação inclusiva, o IFPE considerou necessário articular ações de inclusão e diversidade com as políticas de acesso e permanência, e sendo estas últimas implementadas pelas ações afirmativas, conforme foi explicitado anteriormente no texto analisado.

Avançando na análise do PDI, encontramos um item específico destinado à descrição do que o IFPE considera por política de inclusão e diversidade. Essa política, conforme o documento, tem como objetivo materializar "os princípios democráticos de cidadania, justiça social, solidariedade e respeito à diversidade nos 16 campi e na DEaD" (IFPE, 2022, p.86).

O PDI destacou também que a referida política é acompanhada pela Coordenação de Políticas Inclusivas (COPI), criada para:

> Cumprir a Missão institucional, enquanto instituição inclusiva e cidadã, de forma alinhada com o conjunto de dispositivos legais internacionais e nacionais que garantem os direitos do atendimento e da participação ativa de grupos historicamente segregados das políticas educacionais. (IFPE, 2022, p.86).

Pelo trecho acima, a prática discursiva da produção textual foi permeada de

intertextualidade, ao especificar indiretamente os dispositivos legais nacionais e internacionais que influenciaram na constituição do documento em foco. Houve, portanto, a demarcação do discurso pelas pressuposições de que no IFPE o atendimento e a participação ativa dos grupos, historicamente, afetados pelas desigualdades educacionais vêm sendo garantidos.

Outra característica importante encontrada neste item foi a afirmação de que a referida política de inclusão e diversidade desenvolvem ações em parceria com os NPIs e ambos são responsáveis por implementar as políticas institucionais relativas à educação em direitos humanos. Nesse aspecto, pressupomos que o item deixou subentendido que outras políticas institucionais de mesma natureza, como é o caso das ações afirmativas, podem ser apoiadas por essa política mais ampla.

Outro aspecto levantado nesse item, que tratou da política de inclusão e diversidade, foi que ela estabeleceu um diálogo com as ações de assistência estudantil, as quais estão relacionadas ao próprio contexto nacional das políticas sociais. “A Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE) da Reitoria atua na execução de programas e ações nessa perspectiva de ampliar as condições de permanência e êxito discente em seu percurso formativo” (IFPE, 2022, p. 92).

Diante do exposto, a análise explicitou que a política de inclusão e diversidade é uma política responsável por implementar outras políticas de similar natureza à temática de educação em direitos humanos. Também evidenciamos que tanto os núcleos de inclusão quanto às ações de assistência estudantil não fazem parte da política de inclusão e diversidade, mas fazem parcerias com ela na busca coletiva por desenvolver atividades, ações e programas com o foco prioritário no atendimento de estudantes em condição de vulnerabilidade social.

O item do PDI a tratar a política de inclusão e diversidade faz ainda um adendo para ressaltar a importância da PAE, e enfatiza as ações de apoio e acompanhamento que vêm sendo pensadas e implementadas pelas equipes multiprofissionais atuantes na efetivação desse programa nos campi. Além disso, o referido item explicita que, havendo a necessidade, as ações da assistência estudantil devem ser articulados com o NPIs, principalmente quando envolvem estudantes com deficiência, transexuais, indígenas e quilombolas.

Novamente, a articulação entre a PAE e o NPIs é evidenciada no PDI. Consideramos que a política de inclusão e diversidade também deixou subentendido o apoio a quaisquer políticas institucionais que busquem promover uma educação engajada com a garantia dos

direitos humanos e pressupomos ser a política de ações afirmativas uma delas. No entanto, o termo ‘ações afirmativas’ não foi citado neste item relativo ao programa de inclusão e diversidade que consta no PDI. Vejamos o que expressa o próprio documento da PAE no que tange a essa articulação com os núcleos e com as demais políticas compensatórias e distributivas.

A Política de Assistência Estudantil afirma que:

> As propostas de trabalho desenvolvidas, quando pertinente, deverão articular-se com as atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), do Núcleo de Arte e Cultura (NAC), do Núcleo 60+ e do Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA) de cada campus. (IFPE, 2021a, p.28) .

Desse modo, a ênfase na articulação entre a política de assistência estudantil e os núcleos institucionais se fez presente não apenas no texto do PDI como também no documento da PAE. A PAE apresentou alguns programas compensatórios e distributivos a serem efetivados a partir dos princípios de busca pela equidade e pela justiça social durante a formação integral dos estudantes.

Um desses programas, que se relaciona à nossa temática, é o Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas. Esse programa se coloca como propulsor da participação de estudantes afrodescendentes, quilombolas, indígenas, mulheres, LGBTQIA+ e/ou com deficiência nas ações de inclusão social promovidas pelos NPIs. É importante ressaltar que na PAE, assim como encontramos na CF/88, há a citação do princípio da igualdade, sendo este relacionado à igualdade de direitos e de condições para que os estudantes possam permanecer na rede federal sem vivenciarem formas de preconceito ou de discriminação durante este percurso acadêmico.

O objetivo principal da PAE é apresentado com o foco na permanência e de modo a resultar na diminuição ou eliminação dos possíveis fatores de desigualdades que geram desistência e evasão escolar. Por isso, o programa de incentivo às políticas inclusivas, assim como outros programas constantes na PAE do IFPE, destina recursos financeiros aos estudantes que “apresentam vulnerabilidade(s) social(is)" (IFPE, 2021a, p.28). No caso do programa de incentivo às políticas inclusivas, o critério de estarem vinculados aos NPIs também é pontuado.

Sobre essa questão da função assistencialista, foi importante ressaltá-la na análise porque todos os programas constantes na PAE estão condicionados à disponibilidade da Lei

Orçamentária Anual e este fator também nos auxiliou no entendimento sobre a implementação desses programas. Há, inclusive, critérios de seleção e definição de valores pelas equipes de assistência estudantil e pelas pró-reitorias das áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, “em consonância com as direções-gerais e com os setores correspondentes em cada campus” (IFPE, 2021a, p.20).

Observamos que a função assistencialista de concessão de auxílios financeiros na educação profissional e tecnológica se utilizou dos critérios estabelecidos pelo art. 5º do Decreto nº 7.234, de 2010, que trata do PNAES. Nessa dimensão, a análise conseguiu identificar a existência de intertextualidade entre o referido documento da PAE, a Política Nacional de Assistência Social - (PNAS) e o PNAES vigentes. Tanto a PNAS como o PNAES são direcionados aos grupos que estão na condição de vulnerabilidade, sendo vítimas de violações de direitos. Os sujeitos de ambas as políticas internas e nacionais são tidos como “desiguais pela falta, logo, as desigualdades como problema de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas.” (ARROYO, 2010, p. 1389).

A intertextualidade encontrada entre a PAE do IFPE e as políticas sociais nacionais refletiu a noção do Estado sendo o único ator na formulação de políticas compensatórias, reformistas e distributivas. Parafraseando Arroyo (2010), concordamos que as políticas sociais procuram compensar as carências e desigualdades de renda, regionais, raciais, de gênero, campo e periferia através da distribuição de serviços públicos e recursos financeiros, mesmo que ainda prevalecendo o discurso dos desiguais como problema e das políticas redistributivas como solução.

Observamos que o discurso do compensar as carências e desigualdades sociais, através do critério de renda, se sobrepõe perante quaisquer outros critérios em seleções previstas nos programas que constam na PAE do IFPE. Significa que se o estudante não for cotista, não poderá receber qualquer auxílio financeiro no programa de incentivo às políticas inclusivas ou em qualquer outro programa constante na referida política de assistência estudantil. Mesmo se ele estiver vinculado aos núcleos, não poderá receber porque esta política considera que apenas indivíduos em risco social poderão ser contemplados por seus programas de assistência.

Outros programas, presentes na PAE do IFPE, tais como: o Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica, o Programa de Aquisição de Material de Apoio, o Programa de Apoio Financeiro Eventual, o Programa de Apoio à Inclusão Digital e o Programa de Moradia Estudantil têm em comum também a destinação de recursos financeiros para a

permanência e o êxito dos estudantes cotistas, tidos como programas de assistência direcionados ao público em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Sintetizando cada um destes programas, destacamos que o Programa de Apoio à Manutenção Acadêmica vem ampliando as condições de permanência e êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação. O programa destina recurso financeiro aos estudantes que se enquadram nas situações anteriormente citadas. Similarmente ao programa anterior, o Programa de Aquisição de Material de Apoio, também se direciona ao mesmo público em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação. A diferença reside em repassar recurso financeiro para a compra de materiais de apoio específicos, tais como de material didático do curso, equipamentos de proteção individual (EPI) para uso em laboratórios e até a compra de recursos de tecnologia assistiva.

Com relação ao Programa de Apoio à Inclusão Digital, ele se destina ao mesmo público, nas mesmas condições citadas nos programas anteriores. O que difere é o repasse de recurso financeiro apenas para adquirir pacotes de dados de internet e/ou de equipamentos como tablets e computadores. Já o Programa de Moradia Estudantil garante moradia e refeições aos estudantes em mesmas condições de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estudantes que residem fora da área urbana ou do município no qual o campus se localiza são priorizados. No caso do Programa de Apoio Financeiro Eventual, ele tem se direcionado ao atendimento de demandas pontuais não englobadas pelos programas constantes na PAE. Questões envolvendo calamidade pública, luto em núcleo familiar e vulnerabilidade temporária entram no rol de atendimentos destinados aos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência.

É certo que esses programas, citados anteriormente, possuem este direcionamento compensatório mais evidente, quando provêm ações que visam dar condições de permanência e êxito aos estudantes em vulnerabilidade social, considerando estes como estudantes carentes de recursos financeiros. Nesse sentido, nossa análise tem demonstrado o peso determinante das desigualdades sociais perante as desigualdades escolares. Consideramos que não é apenas uma questão de visualizarmos as desigualdades intraescolares, apresentadas pelos sistemas internos e externos de avaliação, mas também compreender que as desigualdades sociais impactam na escola, influenciando o contexto e

mantendo as desigualdades educacionais estruturais.

As políticas compensatórias deixaram sua contribuição, mas a análise orientou não desconsiderarmos a necessidade de encontrar outros significados e outros discursos que não vejam esses educandos apenas como carentes ou como um ‘problema’ social. “(...)Ver as diferenças, os diferentes como problema está incrustado em nossa cultura política.” (ARROYO, 2010, p. 1388). As políticas de acesso e permanência, que buscam somente mediar o acesso desses estudantes ao mercado de trabalho, falham quando há uma crise social na oferta de trabalho. Vejamos o disposto no PDI do IFPE sobre isso:

> Os três eixos (ensino, pesquisa e extensão) de atuação no IFPE são compreendidos como parte integrante da educação profissional, tecnológica e científica, numa concepção de que ela não é apenas instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho, mas um lócus de produção do conhecimento e seu aporte à sociedade na direção da democratização do saber e das tecnologias dele decorrentes como fator da soberania nacional, de maneira a possibilitar uma formação integradora, crítica e humana. (IFPE, 2022, p. 77)

A análise sugere que é preciso encontrarmos mais discursos argumentando em favor de políticas radicais de equidade e de justiça, as quais compreendam a inclusão desse público não apenas pelo acesso ao mercado de trabalho, mas também enquanto cidadãos, e não subcidadãos, em seus territórios. Afirmamos isso porque na PAE do IFPE o discurso, anteriormente destacado, aparece de forma sutil em seus princípios: “equidade e justiça social no processo de formação integral da pessoa estudante”(IFPE, 2021, p.13).

Com isso, entendemos que a formação integral é citada, mas quando os princípios de “ igualdade de direito e de condições para permanência e conclusão do curso com êxito, através da democratização dos auxílios e serviços oferecidos pela assistência estudantil” aparecem, percebemos que estamos diante de uma enunciado de proposição duvidosa, haja vista que para receber auxílios o critério de ser vulnerável precisa ser atendido. Se um estudante não puder apresentar sua condição de vulnerabilidade, em termos de renda, não será atendido pela referida política, mesmo sendo ele preto, pardo, indígena (...). Excluamos apenas em caso de estudante com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação.

Consideramos que o enunciado em destaque, e constante na PAE, tem limitado os programas ao fornecimento de uma bolsa acadêmica ou a um acompanhamento psicossocial e pedagógico pontuais. Não é nosso objetivo analisar a PAE, mas suas relações com as ações

afirmativas que vêm sendo implementadas nos auxiliam, portanto, a compreender os discursos que possam vir a defender o fortalecimento de políticas afirmativas consistentes a esta garantia de formação acadêmica, articulada aos anseios desse público e seus coletivos tidos desiguais.

Diante do apresentado, buscamos evidenciar as diferenças entre a prática do discurso, que vem se materializando nesses documentos analisados, e o discurso na prática que se materializa na execução da política, e que tem diferido do postulado nos documentos inicialmente produzidos. Conseguimos extrair através do levantamento de dados coletados pelas entrevistas e questionários.

Sobre a prática do discurso nos documentos do IFPE, e mais especificamente nos programas contidos na PAE, inesperadamente, não encontramos qualquer utilização do termo 'ações afirmativas' nesta Política de Assistência Estudantil. Para nós, enquanto analistas do discurso, é uma contradição essa ausência. Apesar de existir a citação de apoio a quaisquer programas de similar objetivo à PAE, é como se as ações afirmativas não envolvessem a permanência dos estudantes cotistas.

Mesmo o PDI citando a parceria dos núcleos de inclusão com a PAE e com as ações afirmativas, a política que garante recursos financeiros não faz menção às ações afirmativas e nem se entende como parte ou inclusa nela. Vejamos se no Projeto Político e Pedagógico Institucional do IFPE essa ausência também se mantém.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE foi publicado no ano de 2012 e nele encontramos uma seção intitulada: "Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania (atendimento, assistência ao estudante, cotas etc.)" (IFPE, 2012, p. 46). O texto presente nessa seção expressa que o referido programa tem por objetivo ampliar outros programas de inclusão e garantir a indissociabilidade entre as políticas que valorizam, principalmente, as questões étnicas, culturais e de gênero. Percebemos, com isso, que há uma inclinação de valorização por políticas de inclusão no PPPI. Também foi possível visualizar a utilização do termo "ações afirmativas" na seguinte passagem do documento:

> Criar ou intensificar ações afirmativas que possibilitem o acesso de populações até agora excluídas do IFPE. Ex.: creche para filhos de mães estudantes e funcionárias, complemento de renda, bolsa de estudo, auxílio-transporte, auxílio-alimentação e ampliação de vagas nos internatos femininos (nos campi que possuam internatos). (IFPE, 2012, p.46).

A análise textual nos permitiu considerar o aspecto da semântica que circula numa

ordem social, presente no texto acima. Caminhamos em direção ao entendimento de Fairclough (2003) quando afirma que os eventos discursivos podem impactar nos demais contextos dialeticamente relacionados. Então, o contexto cultural e social do IFPE, no ano de 2012, revela uma mudança discursiva, diante do que predomina na literatura sobre a temática, quando expressa no documento que as ações afirmativas vão muito além do acesso de estudantes afrodescendentes e indígenas aos cursos ofertados.

Essas ações englobariam também a destinação de recursos para transporte, moradia, alimentação estudantil, resultando na possibilidade de fortalecimento de ações com o foco na permanência desse público em condições socioeconômicas vulneráveis. O PPPI ainda prevê outras ações similares como definir políticas de inclusão a serem implementadas no IFPE, a exemplo da política de combate ao racismo e ao sexismo que o próprio documento cita.

A partir deste contexto, o PPPI tornou-se um documento crucial para o alcance de publicações posteriores sobre a temática de políticas institucionais de caráter afirmativo, inclusive pela perspectiva gerada na definição de políticas de inclusão. Sabemos que, segundo a teoria da atuação de Ball (2011), a implementação de uma política não ocorre como se prevê nos textos de sua formulação.

A realidade é interpretada e assumida pelos sujeitos-agentes da linguagem e por isso foi preciso compreender as especificidades da instituição de ensino, a partir também da análise do contexto da prática, para entender a implantação de alguns núcleos de inclusão, por exemplo, já nos anos seguintes após a publicação do PPPI.

Adentrando na análise dos regulamentos dos três núcleos de inclusão que se voltam às temáticas afirmativas: NEGED, NEABI e NAPNE, mantivemos o argumento levantado inicialmente de que ações afirmativas vão muito além da garantia do ingresso. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas se coloca como um núcleo que promove, planeja e executa políticas pautadas na valorização da identidade étnico-racial e respeito às diferenças, além de prezar pela igualdade de oportunidades. O seu regulamento explicita uma ordem discursiva que se assemelha com o que entendemos por ações afirmativas.

Se o NEABI afirma planejar, promover e executar políticas pautadas na valorização da identidade étnico-racial, então, a política de ações afirmativas do IFPE pode ser considerada uma política que o NEABI se coloca como núcleo a promovê-la. Além deste núcleo fundado em 2016, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência foi regulamentado pela Resolução nº 82 do Conselho Superior do IFPE em 2014. Ele definiu como sua

finalidade promover uma educação inclusiva a partir do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades, compreendendo que há barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas que ainda precisam ser superadas para que seu principal objetivo seja alcançado.

Uma outra característica importante deste núcleo é que ele, assim como o NEABI, expressa no seu texto a possibilidade de executar programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com deficiência, e no intuito também de contribuir com o desenvolvimento de outras políticas que venham promover a inclusão.

Esse aspecto é importante na análise porque expressou a possibilidade de existência de articulação entre os núcleos de inclusão e a possibilidade das ações afirmativas sendo promovidas ou mesmo executadas por eles.

No regulamento do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade, o último dos núcleos de inclusão a ter seu regimento publicado apenas no ano de 2021, e tendo como política de natureza similar a política que instituiu, em 2015, a utilização do nome social no IFPE, destaca seu caráter interdisciplinar de promover, planejar e também executar ações relacionadas à temática de gênero e diversidade.

O regulamento cita alguns outros documentos de cunho nacional, mantendo uma intertextualidade como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para legitimar a atuação de caráter tanto político quanto pedagógico do NEGED, ao incluir temáticas transdisciplinares envolvendo orientação sexual, igualdade de gênero e diversidade. Também encontramos como atribuições do NEGED "divulgar informações sobre seus programas de inclusão, buscando garantir às pessoas o acesso e a permanência na instituição" e na diretriz sobre a "criação de condições de permanência para a população LGBTQIA+ no IFPE" (IFPE, 2021b).

No que se refere ao quadro normativo direcionado exclusivamente às políticas de ações afirmativas, em termos de documentos locais produzidos, encontramos, até o ano de 2023, apenas um que tratou exclusivamente de ações afirmativas e foi denominado de Programa de ações afirmativas em pós-graduação do IFPE. O documento faz menção sobre o ingresso e permanência desses estudantes em programas de strictu e *lato sensu*: "adotarão ações afirmativas para inclusão e permanência de pessoas negras e indígenas, assim como para pessoas com deficiência, 15% para negros e indígenas e 5% para pessoas com deficiência" (IFPE, 2017).

Desse modo, o Programa de ações afirmativas na pós-graduação do IFPE tem

estimulado o alcance da inclusão dos estudantes oriundos de minorias sociais desde sua publicação no ano de 2017. Recapitulando que as ações afirmativas nos demais cursos, ofertados pelo IFPE, são visibilizadas durante os processos seletivos em que o estudante opta por concorrer a uma vaga de cotas ou indiretamente pelas demais políticas de inclusão citadas no quadro normativo que analisamos.

Em síntese, os dados apresentados por esta análise documental evidenciaram que os contextos de produção de texto e da prática discursiva de interpretação textual nas políticas nacionais e locais expressaram mudanças sociais desde o período de redemocratização do país, além de também haver fortes influências das políticas internacionais direcionadas aos países periféricos no que tange à implementação de políticas sociais.

Temáticas a envolver a inclusão de coletivos tidos desiguais têm entrado em evidência nas políticas sociais nacionais a partir desses contextos, e essas mudanças repercutiram nas instituições de ensino federais, sendo a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia uma delas.

Todo o panorama construído na análise permitiu-nos constatar que a própria criação e expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia se colocou como uma política social de viés inclusivo e afirmativo. Apesar de existir poucas políticas nomeadas de políticas de ações afirmativas no IFPE, quando realizamos a análise dos documentos encontramos várias ações que podem ser consideradas de mesma natureza. Todos os documentos locais analisados citaram ações de acesso e/ou de permanência direcionadas aos estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis, e que são colocados como público-alvo da educação profissional ofertada pela rede federal de ensino.

Mediante essa constatação e partindo da contextualização que fizemos da trajetória da educação profissional, científica e tecnológica, consideramos que as políticas internas, a exemplo da Política de Assistência Estudantil, das ações dos Núcleos de Inclusão, dos Programas de Incentivo às Políticas Inclusivas têm, em tese, se colocado como parceiros no planejamento e execução de ações afirmativas, mesmo nenhuma delas se nomeando como parte de uma política mais ampla de ação afirmativa.

A intertextualidade e interdiscursividade, apresentadas em cada um desses documentos, legitimam ainda mais o discurso de que as desigualdades de renda, raça, gênero, etnia, dentre outras, são um problema que precisa ser sanado através de políticas fornecedoras de iguais condições de acesso e permanência na educação e no trabalho.

O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político e Pedagógico da

instituição não se furtam de expressar que ações afirmativas de garantia do ingresso e da permanência desses segmentos mais vulneráveis existem no IFPE, mesmo que no contexto da análise e interpretação textuais os núcleos de inclusão, por exemplo, não se coloquem como parte das ações afirmativas em atuação. No entanto, sabemos, conforme Mainardes (2006), que uma proposta a utilizar o ciclo de políticas não ausenta da análise os sujeitos-agentes inseridos nesses contextos de influências e da prática. Por isso, quando nós buscamos pesquisar as ações afirmativas do IFPE pretendemos também analisar os discursos dos sujeitos-agentes das ações concernentes no cotidiano da instituição.

Apenas para fins de organização dos dados levantados, a partir dos questionários e roteiros de entrevistas utilizados, fizemos uso da técnica do mapa de associação de ideias utilizado por Sprink (2010), e nele a autora propôs criar uma tabela com colunas e em cada uma delas fixou os eixos temáticos, os trechos de falas a serem analisados criticamente e os repertórios extraídos dessa produção de sentidos no cotidiano.

Os resultados da análise estão apresentados adiante e divididos conforme as categorias dos sujeitos-agentes envolvidos: docentes, discentes e gestores.

5.3.1 As ações afirmativas nos discursos dos docentes

A partir dos objetivos traçados, realizamos a análise crítica dos discursos coletados e verificamos o campo de possibilidades de interpretação deles pelos sujeitos-agentes, os quais realizam ações, muitas vezes, distintas daquelas propostas nos documentos normativos da referida política. A coleta de dados foi realizada com três docentes de campi distintos, conforme o quadro abaixo que descreve os dados de formação deles.

Quadro 06- Dados de formação dos docentes.

Docente	Formação	Tempo de serviço	Setor de trabalho	Lotação
Docente 01	Ciências sociais Doutor	10 anos	Sala de aula	Campus Ipojuca
Docente 02	Enfermagem Mestre	13 anos	Sala de aula	Campus Barreiros
Docente 03	Educação Física Mestre	7 anos	Sala de aula	Campus Garanhuns

Fonte: Elaboração própria (2025).

Um de nossos eixos temáticos se referiu à compreensão deles sobre o termo ‘ação afirmativa’. Os repertórios encontrados envolveram discursos que afirmavam a inexistência de igualdade numa sociedade neoliberal e, por isso, justificavam a necessidade da materialização de políticas reparatórias. Além disso, houve um consenso em compreenderem a ação afirmativa enquanto políticas de atendimento às minorias.

Ainda mais especificamente, os docentes destacaram o entendimento da ação afirmativa vinculada ao ingresso, à permanência e ao êxito na escola de populações invisibilizadas, e citando como exemplo a política de cotas. É possível verificarmos no trecho abaixo em destaque:

> São ações políticas voltadas a atender minorias como, por exemplo, negros e indígenas a fim de dar oportunidade a estas pessoas de ocupar certos espaços como, por exemplo, o acesso a instituições de ensino públicas através de cotas” (Docente 02).
>
> “São ações que proporcionam possibilidade de acesso, permanência e êxito às populações invisibilizadas e vulnerabilizadas social e economicamente” (Docente 03).

Percebemos que os discursos encontrados coadunam com a literatura levantada, que tem nos últimos anos focalizado e compreendido as ações afirmativas mais pelo viés do ingresso nas instituições públicas através das cotas. Além do mais, o discurso de mercado, já salientado nas análises de Fairclough (2003), tem sido incorporado pela área de educação e foi encontrado também nos textos orais expressos pelos docentes, quando estes afirmaram as ambiguidades de se efetivar uma política reparatória dentro de um contexto que não se opõe à lógica do mercado e a sua meritocracia.

Outros eixos temáticos encontrados nos discursos dos docentes se referiram aos atendimentos ofertados aos estudantes que adentram no IFPE pelas cotas, bem como os aspectos a melhorar nas políticas de ações afirmativas e as possíveis sugestões para garantir o ingresso e a permanência desses estudantes até a conclusão de seus estudos.

Os repertórios encontrados envolveram um contexto de influência a envolver um discurso de que quanto maior a vulnerabilidade social do estudante, maior deverá ser a prioridade dele no atendimento pelas políticas de assistência. Esse atendimento é considerado fator que auxiliará na permanência. A fala do docente 02 descreveu esse discurso sendo materializado:

> Normalmente o que observamos é que essa população é a que chega nas

> escolas em maior vulnerabilidade social e econômica, oriundos na maioria das vezes de escolas públicas. O auxílio financeiro colabora para a permanência do estudante na escola. (Docente, 02).

Na análise do texto oral salientado, há um controle interacional dessa estrutura textual quando o entrevistado destaca que se tratou de uma observação dele sobre a referida política sendo posta em prática. O relatado por ele se assemelha ao proposto no documento da política de assistência estudantil do IFPE, quando salientamos anteriormente que os critérios principais para que um estudante receba auxílios financeiros é, primeiramente, a renda e ser oriundo de escolas públicas.

O fato de ter características étnicas e/ou raciais não garante o recebimento de aporte da assistência estudantil pelos estudantes cotistas, pois a vulnerabilidade social parte dos critérios anteriormente citados e destacados também pelos docentes. Novamente a função assistencialista é colocada em destaque e funciona na concessão de auxílios financeiros a este público.

Logo, o discurso assumido pelo docente revela as particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra, bem como os contextos de influência envolvidos, pois são poucas as políticas nacionais que priorizam o atendimento de populações mais vulneráveis sem se limitarem ao cunho meramente assistencialista e tendo como critério indispensável de concessão a renda familiar. Nesse cenário, adentrar, unicamente, pela cota racial não garantiria a concessão de quaisquer auxílios dessa natureza.

O discurso docente coadunou com a intertextualidade presente entre o prescrito na Política de Assistência Estudantil do IFPE, a Política Nacional de Assistência Social - (PNAS) e o PNAES vigentes. Os critérios de concessão estão estabelecidos pelo art. 5º do Decreto nº 7.234, de 2010, que trata do PNAES e expressam o ciclo dessa política que carrega influências globais e internacionais no processo de produção e distribuição dela nacionalmente.

Nesse sentido, a vulnerabilidade social segue sendo tida como um problema social que precisa ser sanado através de políticas de assistência, retomando, novamente, a lógica de mercado arraigada na área de educação, pois o critério de classe se atrela a noção de assistencialismo e se sobrepõe a qualquer outro critério que necessite de assistência e que envolva a cor, raça, gênero ou condição física.

Outro repertório discursivo predominante nesse eixo temático sobre o tratamento direcionado a esses estudantes que entram pelas cotas foi o discurso de atribuir às cotas o

fracasso escolar. Para alguns docentes, ainda persiste a ideia de que estudantes oriundos das cotas sociais ou raciais são os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, se comparados aos que ingressaram pela ampla concorrência.

Apesar de toda a ampliação no ingresso desse público, sendo destinadas 50% das vagas, por curso e turno, a estudantes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos, indígenas, com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio, esse discurso de responsabilizar o próprio indivíduo em vulnerabilidade pelo seu fracasso escolar segue se perpetuando.

> Sim, existe. Por mais de uma vez, já vi atribuição do fracasso escolar ao acesso por cotas. No entanto, quem fazia isso tinha por prática reprovar não cotistas com a mesma frequência e procurava motivos vazios de sentido (tal qual a atribuição de problema nas cotas) para reprovar estudantes. (Docente, 03).

> A maioria dos estudantes da instituição que ensino são oriundos de escola pública e muitas vezes sentimos neles uma dificuldade de base. Muita dificuldade em ler, interpretar e compreender um texto ou o que está sendo falado em sala de aula por apresentar um vocabulário "pobre". (Docente 02).

Novamente, o discurso de que os estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, estariam sendo segregados e teriam desempenho acadêmico inferior aos demais que disputavam na ampla concorrência. A ideia de que a qualidade do ensino decairia com a entrada de estudantes pretos, pardos e indígenas não tem se sustentado, pois pesquisas como as de Junior e Cunha (2022) já demonstraram que o estudante cotista pode até ingressar com dificuldades de aprendizagem originadas na educação básica, mas essas lacunas são preenchidas no decorrer dos anos de escolarização no ensino técnico ou superior.

Isso torna o desempenho de cotistas e não cotistas semelhantes ao término de suas trajetórias acadêmicas.

> Sim; em geral, os estudantes de escola pública têm mais dificuldade na aprendizagem e isso, quase nunca é percebido e tratado pelas/os docentes. (Docente, 01)

O trecho acima expressa uma generalização de que os estudantes cotistas chegam com dificuldades e nada é feito no decorrer de suas trajetórias. Porém, tal proposição só reforça o discurso da falta de preparo dos docentes e isso contradiz com a análise de Junior

e Cunha (2022), quando estes se debruçaram sobre os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017. A análise apresentada por eles afirmou que há desempenhos similares entre cotistas e não cotistas no ensino superior, por exemplo.

Na análise crítica assumida, e a partir do contexto da prática, identificamos os efeitos ideológicos e políticos do discurso. Os textos orais dos três docentes acima, quando se tratou do eixo temático sobre o desempenho e dificuldades de aprendizagem desse público, nos remeteu aos efeitos hegemônicos particulares, evidenciando a crença de que bastava ser cotista para se ter um mau desempenho escolar.

Essa ordem discursiva nos remete a uma exclusão desde o ingresso desses estudantes, diante da inferiorização de que eles sejam capazes em trilhar uma trajetória de êxito no ensino técnico ou superior.

Com relação ao eixo temático que sondou indicações de melhorias para o fortalecimento das ações afirmativas do IFPE, encontramos um repertório a indicar que os docentes consideram existir poucos espaços de discussões sobre as ações afirmativas e mais ainda voltadas às ações de permanência deste público.

> Com certeza precisamos avançar mais. Não adianta dar acesso e não encontrar caminhos para que o estudante consiga permanecer e concluir seu curso. O tema não tem destaque ou é alvo de discussões dentro das instituições (Docente, 01).

Enfatizaram também a necessidade de que haja a valorização da cultura dos povos originários que adentram à instituição, fortalecendo essas políticas que ainda são consideradas por eles frágeis em sua materialização.

> Precisamos aprender a valorizar as origens sociais e culturais dos povos originários que adentram ao IFPE. Ao mesmo tempo, a instituição precisa induzir políticas neste sentido. (Docente, 03).

Nessa direção, os docentes externalizaram que as ações afirmativas do IFPE ainda são pouco discutidas e mesmo percebidas com mais frequência, ou como ação perene, no cotidiano deles. “Como não conheço ou percebo a evidência de tais políticas, não vejo a expressão prática destas ações no dia a dia”. (docente, 03).

Além disso, citaram como sugestão de melhoria dessas ações, principalmente aquelas voltadas à permanência, o acompanhamento pedagógico por equipe multiprofissional do público advindo das cotas e a formação continuada voltada às temáticas de inclusão.

> Além do ingresso, é preciso formação docente para evitar a visão meritocrática, dominante nessa categoria, especialmente em profissionais que não possuem formação pedagógica. (Docente, 01)

> Caso haja dificuldade de aprendizado, ele procurar por assistência de um professor do curso ou do apoio pedagógico e falar abertamente sobre o assunto para juntos buscarmos alternativas para a permanência e conclusão do curso escolhido. (Docente, 02).

Outro aspecto preponderante em nossa análise foi a importância que os docentes deram aos núcleos de inclusão e a necessidade de fortalecê-los.

> Vejo tentativas muito boas através dos núcleos que trabalham os temas relacionados às pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiência promovendo debates e discussões. Contudo, sinto uma certa resistência por parte da comunidade em participar das conversas ou ações propostas (Docente, 01).

Esse último aspecto de fortalecimento dos núcleos de inclusão foi considerado como estratégia de ampliar a participação da comunidade acadêmica nesses tipos de ações e expandir a divulgação desses núcleos que, segundo eles, ainda são pouco visibilizados no cotidiano da instituição.

Diante da análise realizada com esses sujeitos-agentes, as proposições da política de ações afirmativas do IFPE, verificadas no contexto de produção de seus textos normativos, nos permitiu afirmar que ainda há uma indefinição sobre o que podemos considerar por ações afirmativas no IFPE, haja vista verificamos a existência de ações de mesma natureza, mas que não são intituladas pelo termo ‘ações afirmativas’.

Esse aspecto de pouca definição se evidenciou também no contexto da materialização, isto é, no contexto da prática no consumo desses textos e em sua interpretação por parte dos docentes. Todos os docentes entrevistados afirmaram a necessidade desse tipo de política ser fortalecida e mesmo materializada em alguns contextos escolares, o que para alguns ela ainda se encontra limitada à esfera das proposições, isto é, sem qualquer aplicabilidade prática aparente no dia a dia de alguns campi.

Isso significa dizer que entender as ações afirmativas para além da política de cotas ainda é um desafio na instituição investigada. Compreender que as ações afirmativas também focam na permanência desse público é superar formações discursivas de uma ordem social vigente que insiste em considerar os estudantes cotistas como um grupo propenso ao

fracasso escolar desde o seu ingresso.

A ACD nos fez compreender que esses profissionais são capazes de interpretar os textos políticos legitimados pelos produtores e se contraporem ao proposto, gerando mudanças discursivas e atuações distintas. Apesar da indefinição do que podemos classificar por ações afirmativas também aparecer na análise dos documentos internos, só essa análise do texto normativo não seria capaz de evidenciar a baixa materialização dessa política no cotidiano dessa instituição.

Os docentes afirmaram não existir discussões perenes sobre as ações afirmativas e nem práticas contínuas que expressem essas ações no dia a dia. No entanto, não podemos desconsiderar que os núcleos de inclusão foram citados por eles, quando questionados sobre sugestões para manter a permanência de estudantes cotistas, seguidos do acompanhamento desse público pela equipe multiprofissional e de apoio pedagógico dos próprios docentes com a devida qualificação na área.

Verifiquemos, a seguir, o que expressaram nossos estudantes sobre essas ações, bem como o perfil socioeconômico dos onze que aceitaram participar dessa pesquisa.

5.3.2 As ações afirmativas nos discursos dos discentes

Na Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2003) afirmou que o contexto da prática se constroi no formato de redes de sociabilidades e se constitui numa ordem social a se expressar pela ordem discursiva. Diante dessa compreensão, identificar as distintas ordens discursivas que pairam nas redes de sociabilidades por onde os estudantes do IFPE circundam foi de grande relevância para a análise.

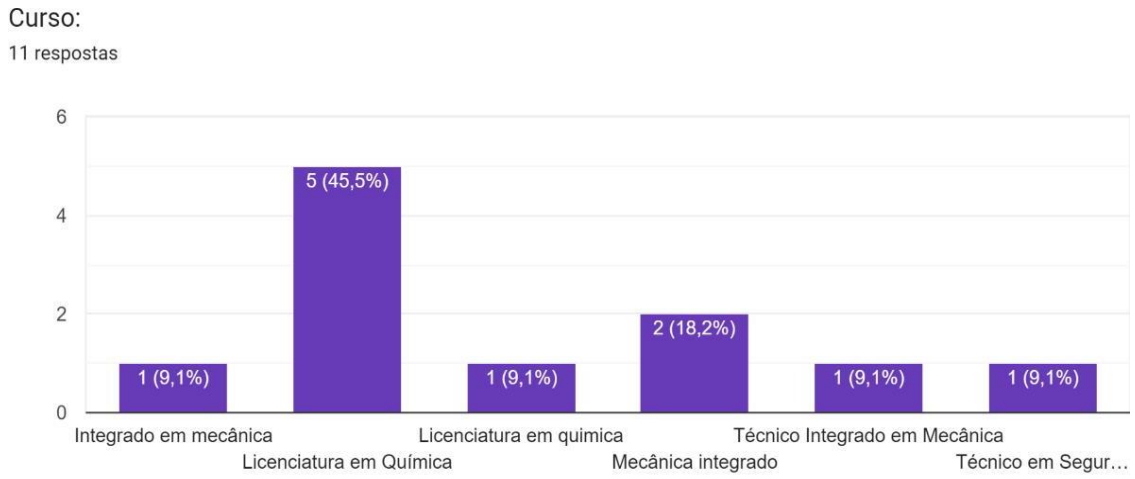
Além disso, partimos da compreensão de que as ações afirmativas não se resumem às etapas de ingresso numa instituição de educação profissional ou de nível superior. Por isso, tanto as informações que os estudantes relataram sobre o ingresso no IFPE como também a trajetória acadêmica durante a permanência deles fizeram parte de nossa análise.

Estudantes de dois *campi* foram convidados a participarem da pesquisa e iniciamos traçando seus perfis socioeconômicos para que pudéssemos cruzar com os dados que coletamos nas plataformas Rosário e Nilo Peçanha sobre o público que tem ingressado e permanecido no IFPE. Além disso, também extraímos informações específicas referentes ao ingresso pelas cotas e ao processo seletivo durante essa etapa. Aspectos sobre diferenças de tratamento entre cotistas e não cotistas, bem como as dificuldades de permanência deles nos

cursos também foram levantadas.

Depositamos os dados coletados na plataforma Google e geramos gráficos automaticamente, os quais nos auxiliaram na sistematização e, por conseguinte, deixando mais tempo para interpretação desses dados. Iniciamos com a apresentação do perfil socioeconômico desse público.No critério idade, 6 estudantes responderam terem idades entre 16 a 19 anos. Outros 3 estudantes estiveram na margem dos 20 a 28 anos e 2 estudantes registraram idades entre 40 a 48 anos. No item sobre o sexo que se identificam, tivemos 8 estudantes respondendo serem do sexo masculino e apenas 3 do sexo feminino. Outro critério importante para a definição do perfil desse público investigado foi sobre os cursos em que se encontravam matriculados. O gráfico abaixo expressa essa vinculação.

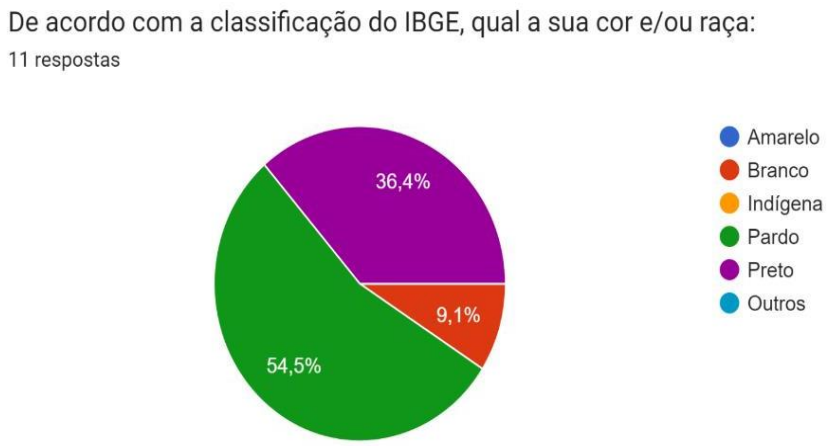
Gráfico 07- Cursos dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Um (1) estudante se encontravam matriculados no curso superior de Licenciatura em Química, quatro (4) em cursos técnicos integrados ao ensino médio e apenas um (1) estudante matriculado em um curso técnico subsequente no ano da coleta. Além desses critérios que nos permitiu traçar um perfil da maioria serem jovens cursando a primeira graduação, o item sobre a cor/raça autodeclarada teve mais da metade desses estudantes se declarando serem da cor parda, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 08 - Autodeclaração de cor e/ou raça dos estudantes participantes da pesquisa.

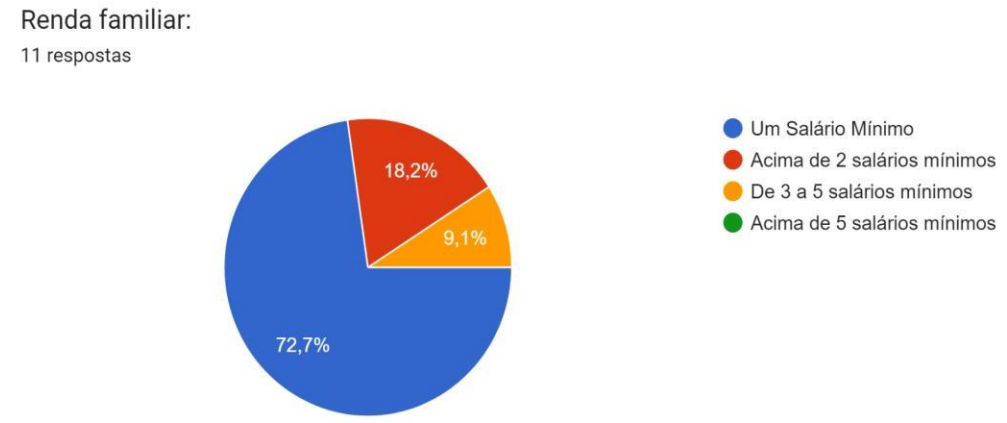


Fonte: Elaboração Própria (2025).

Quando cruzamos com os dados que levantamos na Plataforma Nilo Peçanha e na Plataforma Rosário, evidenciamos que a tendência se repetiu, pois, a grande maioria se declararam pardos, sendo esta a classificação racial predominante dos que se formam na REFEPT, e dentro do recorte temporal de 2021 a 2024.

Outro critério que manteve a mesma tendência registrada nos dados que levantamos nas respectivas plataformas citadas foi sobre a renda familiar desse público.

Gráfico 09- Renda familiar dos estudantes participantes da pesquisa.



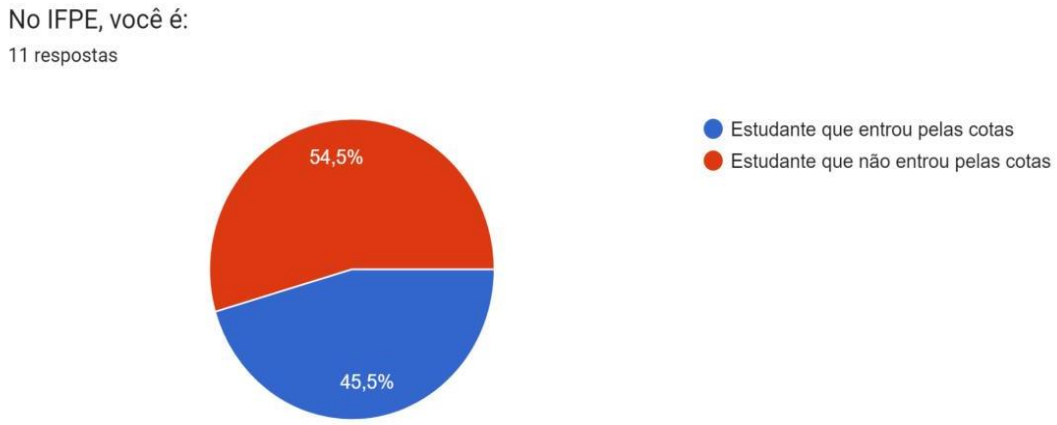
Fonte: Elaboração Própria (2025).

Os dados da plataforma Rosário, plataforma desenvolvida pelo próprio IFPE, já vinham registrando que a grande maioria dos estudantes que acessam a instituição tem uma renda que não ultrapassa dois salários mínimos. É importante ressaltar ainda que esses critérios de renda e autodeclaração racial se destacam quando se trata de uma análise voltada às ações afirmativas e ao perfil do público que acessam à educação por elas.

A análise e cruzamento desses dados nos permitiu identificar que mesmo a grande maioria se autodeclarando pardos e com renda de até 1 salário mínimo, quando questionados se ingressaram no IFPE fazendo uso das cotas percebemos que 6 deles não entraram pelas cotas, ou seja, não fizeram uso dessa política de ação afirmativa em vigência na educação profissional e superior atualmente.

Diante dessa realidade registrada, consideramos que mesmo existindo 50% de vagas destinadas aos candidatos que se enquadrem no perfil cotista, e tendo a maioria dos estudantes renda baixa e também o critério da cor e/ou raça atendido, boa parte ingressou sem fazer uso das cotas. Isso pode ser justificado pelos dados que analisamos sobre os procedimentos de ingresso que o IFPE veio assumindo. O gráfico a seguir explicita essa tendência:

Gráfico 10- Forma de ingresso dos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração Própria (2025).

Na tentativa de compreender essa inclinação por não optarem pelas cotas,

questionamos os estudantes sobre se houve dificuldades nesse processo de ingresso no IFPE. Mais da metade relataram dificuldades em juntar e enviar os documentos no momento da matrícula pela plataforma do IFPE intitulada de Ingresso. Deu-nos a entender que o procedimento de matrícula é menos complexo para os candidatos que optaram pela ampla concorrência, quando comparados àqueles que adentraram pelas cotas.

Lima (2021) já afirmava sobre as máquinas de administrar a Educação pela dominação digital e a consequente burocratização aumentada. A noção de superação da burocracia weberiana pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação não se concretiza dentro de uma lógica neoliberal ou dentro de uma perspectiva da nova gestão pública.

> (...)gestão da performance; e monitorização, inspeção e avaliações – tudo isso conduzindo a processos de formalização que não descrevem qualquer movimento da burocracia em direção à pós-burocracia, antes uma combinação de elementos de inovação com a reafirmação de mecanismos fundamentalmente burocráticos, ou seja, uma pós-burocracia falhada. (LIMA, 2021, p. 11).

O discurso da facilitação da matrícula através do uso das tecnologias digitais não se apresentou como uma opção simplificada e de rápida execução, haja vista os relatos dos estudantes reafirmando as dificuldades na matrícula e no aumento da burocracia durante o ingresso, principalmente, pelos estudantes cotistas.

Outra dificuldade se referiu ao formulário de matrícula não ser de fácil compreensão e não favorecer o envio das documentações, levando-os a procurar atendimento presencial para a conclusão da matrícula. Essa dificuldade foi também relatada pelos gestores, apresentado no subitem a seguir, e sendo colocada como um desafio pelos campi durante a captação de novos estudantes, principalmente por gerar menos matrículas e perda desse público para outras instituições de ensino técnico e/ou superior da mesma região. Uma barreira que estimula a desistência antes mesmo de iniciarem as aulas.

No que tange ao processo seletivo de ingresso vivenciado pelos estudantes, verificamos uma propensão, desde 2020.2 até 2024.1, pela seleção ocorrer através de análise curricular e sendo este o processo seletivo predominante na trajetória de 8 estudantes consultados.

Consideramos como uma mudança na seleção desse público a partir do advento da pandemia mundial, pois, nosso resgate histórico sobre o delineamento da educação

profissional nos mostrou que as dimensões de ingresso na rede EPCT tem, historicamente, assumido processos meritocráticos de execução. O gráfico abaixo enfatiza essa realidade de mudança do processo seletivo no IFPE.

Gráfico 11- Processos seletivos submetidos aos estudantes participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Mesmo com essa temporária mudança no processo de ingresso, tornando-o mais subjetivo e focado na avaliação da trajetória acadêmica dos estudantes durante a educação básica, o IFPE retomou, ainda no ano de 2024, o modelo meritocrático e pontual através do exame vestibular.

Quando as discussões se direcionam ao acesso às instituições da Rede Federal de EPT, nos cursos técnicos e superiores, os mecanismos de seleção classificatória ao ingresso se sobressaem e expõem a meritocracia própria de sociedades democráticas. Dubet (2004) salienta que o critério do mérito, numa sociedade reprodutora de desigualdades, não promove uma competição justa, se o modelo meritocrático não ampliar a equidade no ingresso e nas condições de ensino.

Moura (2008), em seu resgate histórico da educação profissional e tecnológica, também afirmou que a rede de EPT é marcada por uma oferta de cunho assistencialista e destinada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Uma educação propedêutica e voltada às elites não foi o foco quando se delineou a educação profissional brasileira.

Nesse ponto da análise retomamos Ball, Maguire e Braun (2012), em sua definição sobre a encenação de uma política em atuação. Há, portanto, uma arena de disputas entre a materialização de uma outra proposta de ingresso e as heranças centenárias que fizeram com que todo esse curto processo de mudança fosse permeado por contradições.

Entre o contexto de proposição de uma política e o contexto de materialização dela existe uma proposta encenada em sua performance prática, e refletindo as disputas entre formações discursivas para que uma delas permaneça legitimada ou se torne legítima. Nesse caso, o ingresso por meio de provas vem sendo retomado em sua hegemonia, mas não foi o principal procedimento acessado pelos estudantes que participaram da pesquisa, uma vez que nos últimos 4 anos o acesso tem sido por análise curricular. Pudemos inferir, portanto, que a ausência de menção à prova de seleção se deveu a este contexto.

Adentrando na análise das informações referentes à permanência deles no IFPE, iniciamos sondando se já haviam cogitado em desistir ou trancar o curso. Todos relataram ser oriundos de escolas públicas e oito deles afirmaram sentir dificuldades com algumas disciplinas.

> Sim, eu busquei ajuda na internet e consultei outros professores formados na área". (Estudante, Lic. Química, 28 anos).

> Sim, procurei ajuda. Sim, no caso, o professor, de uma certa disciplina, ajudou por meio de aulas extras. (Estudante, Téc. Integrado Mecânica, 17 anos).

Novamente o discurso da dificuldade de aprendizagem desse público, oriundo de grupos sociais subalternizados, aparece permeando as falas dos estudantes. Partindo para os indicadores de gestão da Plataforma Nilo Peçanha (2024), ano base 2023, vemos indicado no item sobre situação de matrícula que a taxa de evasão no IFPE chegou a 36,4% no referido ano, e sendo um quantitativo de 14.130 estudantes em fluxo. Os dados de retenção ainda foram mais agravantes, envolvendo 6.062 estudantes em fluxo e alcançando o percentual de 42,9% de retenção durante o ano de 2023.

Ao associarmos os dados anteriores com os indicadores de gestão referentes à classificação racial e ao sexo, identificamos que das 24 unidades federais de ensino levantadas em Pernambuco, a totalizar 41.798 matrículas em 2023, 62,8%, dos estudantes se autodeclararam pardos ou pretos e em sua maioria mulheres. Logo, os índices de evasão e retenção a expor as desigualdades educacionais na rede federal de EPT refletem, diretamente, as desigualdades sociais e a dívida histórica que determinados segmentos são

alvos, principalmente quando o assunto é a permanência na escola.

Relacionando esses indicadores com a análise sobre a permanência desse público, foi possível identificarmos a limitação quando se compreende o acesso apenas pela visão do mérito individual em conseguir ingressar em uma dessas instituições federais de ensino. Novamente resgatamos o conceito de acesso que assumimos nesta pesquisa. O acesso não deve se restringir ao exame vestibular ou ao processo seletivo, pois outras dimensões estão envolvidas e precisam ser consideradas, como é o caso das ações de permanência, a compor também este acesso, e ações voltadas à qualidade da formação ofertada no ensino público.

Os estudos de Junior e Cunha (2022) já vinham evidenciando que estudantes oriundos de escolas públicas, e ingressantes pelas cotas sociais ou raciais, costumam entrar no ensino superior com dificuldades de aprendizagem. Todavia, essas limitações são superadas durante a permanência desse público, e a partir da trajetória de anos de escolarização.

Nessa direção, foi possível coadunar com os autores citados, pois nossos dados comprovaram que dos onze estudantes participantes da pesquisa, 8 deles relataram já terem repetido disciplinas e apenas três estudantes afirmaram não terem reprovações até o momento. Contrariando o discurso que acredita serem os cotistas mais propensos à retenção, os três estudantes sem repetência adentraram na referida instituição pelas cotas.

Outra situcionalidade verificada nesse contexto da materialização das ações afirmativas, sob o olhar dos discentes, se referiu a maioria deles responderam não haver tratamento diferenciado entre estudantes cotistas e não cotistas. Relataram equidade de tratamento dado pelos docentes e mesmo entre os próprios estudantes. Entretanto, deram destaque ao tratamento desigual fornecido pela instituição no que se refere ao atendimento deles pela assistência estudantil.

Essa questão também foi pontuada pelos docentes, enfatizando que a política de assistência estudantil do IFPE coloca o critério da renda acima de qualquer outro quando destinam recursos financeiros voltados à permanência dos discentes. Nesse aspecto, muitos carregam até as características étnico-raciais, que permitiria uma possível concessão, mas não sendo cotista, ou sem comprovar a baixa renda, o enquadramento é negado e eles seguem não contemplados pela rubrica desse tipo de assistência. Como o gráfico 09 já havia destacado, a maioria dos estudantes participantes desta pesquisa receberam recursos da assistência estudantil devido a renda familiar não ultrapassar dois salários mínimos. Enfatizaram ainda que esse recurso auxilia na permanência deles na escola, sendo a ajuda

com o transporte e a alimentação os principais a serem cobertos pelo valor da bolsa de manutenção acadêmica[21].

Diante dos dados apresentados, a análise crítica nos permitiu compreender o ciclo da política de ações afirmativas do IFPE, a partir da crítica normativa dos discursos hegemônicos encontrados na política em foco. A crítica se direcionou em entender as contradições presentes na proposição dos documentos normativos, os quais destacaram a ampliação do acesso como forma de democratização, mas que na materialização dessa política se mantêm processos seletivos desiguais e meritocráticos, além de uma burocratização aumentada em procedimentos que deveriam ser facilitados, como é o caso da matrícula.

Em termos da atuação dessa política na realidade social existente, e voltadas à permanência do corpo discente, identificamos que a maior dificuldade dos estudantes em permanecer na instituição envolve serem aprovados em determinadas disciplinas, pela ausência, muitas vezes, de apoio. Essa ausência de ação política em prol de superar essa principal limitação também foi citado, anteriormente, pelos docentes, que alegaram ausência de mobilização de alguns colegas, ou mesmo formação continuada para lidar e superar a defasagem de aprendizagem desse público.

É importante ressaltar que esse público não envolve apenas os cotistas, que já se comprovou terem desempenho iguais aos demais, mas envolve o corpo discente de um modo geral. A evidência dessa limitação em auxiliar os estudantes em suas defasagens de aprendizagem não vão de encontro ao discurso posto na PAE do IFPE de "equidade e justiça social no processo de formação integral da pessoa estudante" (IFPE, 2021, p.13).

Sem uma possível ação em prol da superação dessas defasagens, a formação integral prevista ficaria comprometida. Lembrando ainda que concebemos o acesso como dispositivo amplo a englobar o ingresso, a permanência e também a formação de qualidade. Nesse sentido, não podemos desconsiderar algumas possibilidades pontuadas pelos gestores, que enfatizamos mais adiante, e que envolveu a superação dessas defasagens através de programas do tipo PROIFPE[22], assessoria fornecida pela equipe multiprofissional dos campi e cursos extras oferecidos pelos próprios docentes que ministram matérias

[21] O programa de Manutenção acadêmica é o programa que envolve o maior quantitativo de estudantes contemplados, quando comparados aos demais programas presentes na política de assistência estudantil do IFPE.

[22] O PROIFPE é um é um programa institucional voltado a auxiliar estudantes com dificuldades em seus rendimentos acadêmicos, promovendo o acesso, permanência e o êxito desse público (IFPE, 2023).

básicas de maiores defasagens.

As ações afirmativas, portanto, podem até apresentar índices de ampliação no ingresso ao ensino profissional e superior, ainda mais após a promulgação da lei de cotas, mas não garantem uma efetiva permanência que extingue a repetência, seguida de evasão, desse público em sua maioria pardos, pobres e com outras características que os colocam em vulnerabilidade. Consideramos necessária uma ação política em prol de uma formação de qualidade e que forneça apoio específico para lidar com as dificuldades de aprendizagens desse público, até onde investigamos.

Para além de mecanismos que superem o racismo estrutural e institucional ainda presentes em nossas escolas, e sendo visibilizados por falas do tipo: *"Sim, um aluno do ensino médio, ele foi extremamente racista comigo!" (Estudante, Ensino Médio integrado, 17 anos)*, haja vista os núcleos de inclusão serem citados nessa tarefa de superação dessas práticas, bem como a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na oferta do ensino médio integrado, os limites dessa política ainda seguem postos e nos resta verificar as possibilidades de superação desses limites com os principais sujeitos-agentes de proposição de tais políticas: os gestores.

5.3.3 As ações afirmativas nos discursos dos gestores

Buscando compreender a materialização das ações afirmativas, agora sob o olhar dos que assumem funções vinculadas à gestão, selecionamos coordenações relacionadas com o ingresso e a permanência de estudantes cotistas, e sendo algumas até responsáveis pela própria proposição das ações afirmativas do IFPE.

Nessa direção, iniciamos por um recorte sistêmico ao entrevistas servidoras em funções estratégicas na reitoria do IFPE e começamos convidando a Diretoria de Assistência Estudantil e a Coordenação de Acesso Discente, responsáveis, respectivamente, pelas ações de permanência estudantil e de acompanhamento do processo de ingresso deles.

Além desses dois gestores, também coletamos informações sobre as ações afirmativas junto à Coordenação de Políticas Inclusivas, que se faz presente tanto na reitoria como em unidades descentralizadas, isto é, com setoriais nos campi. A coordenação de assistência estudantil, presente em unidade descentralizada e vinculada diretamente à Diretoria de Assistência Estudantil, também contribuiu com nossa pesquisa.

O quadro abaixo apresenta a localização desses sujeitos-agentes em suas trajetórias profissionais, o que nos permitiu totalizar quatro (4) coordenadores e uma direção contribuindo com nossa pesquisa. Optamos também por padronizar a referenciação desses atores sociais e por isso utilizamos a sigla ‘Coord 02’ para nos referir à única direção que deu aceite na participação.

Quadro 07- Dados de formação dos gestores.

Coordenação	Formação	Tempo de serviço
Coord 01	Graduação - Licenciatura em Química	13 anos
Coord 02	Socióloga e Mestre em Sociologia	10 anos
Coord 03	Mestra em Direitos Humanos pela UFPE e Assistente Social	14 anos
Coord 04	Mestre em Educação Matemática	11 anos
Coord 05	Graduado em Ciências Biológicas e mestre em políticas públicas	10 anos

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Referenciando Ball e Bowe (1992), sabemos que o contexto da prática é o local em que novos mecanismos ideológicos de controle são criados pelos grupos hegemônicos, conforme os contextos de influência e de produção de textos. Diante desse cenário, os sujeitos-agentes em funções gerenciais são, comumente, atores sociais bastante envolvidos em fazer a materialização da política ser a mais fidedigna possível aos documentos por eles produzidos ou mesmo a eles responsabilizados que a demanda se cumpra.

Por isso, na análise foi possível reconhecer as ordens do discurso sobre as ações afirmativas do IFPE, a partir das formações discursivas encontradas e dos efeitos ideológicos decorrentes delas durante a etapa da materialização relatada por seus intérpretes.

Com as coordenações, iniciamos questionando sobre o processo de ingresso do IFPE. A coordenação responsável pelo acompanhamento de todo esse processo, a nível reitoria, nos fez uma descrição, salientado o procedimento de entrada pelas cotas:

> A reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública é adotada nos processos seletivos unificados (Processo de Ingresso, vestibular ou SISU), como também nos processos seletivos para preenchimento de vagas remanescentes, que são gerenciados pelos campi e Educação à Distância. O processo de ingresso utiliza para os cursos técnicos a análise de histórico escolar do ensino médio ou fundamental, conforme o caso, e para os cursos de graduação considera-se a nota do Enem de uma das 5 últimas edições.

> O Vestibular utiliza da metodologia de aplicação de provas para todas as modalidades e níveis, e o SISU, sistema gerenciado pelo Ministério da Educação, utiliza a nota da edição mais recente do Exame Nacional do Ensino Médio. Independente da metodologia de ingresso adotada, as comprovações para preenchimento de vagas reservadas ocorrem no ato da matrícula. (Coord. 01).

Realizando a ACD, a partir desse texto oral, identificamos uma intertextualidade manifesta, quando a coordenação 01 especifica que dependendo do processo seletivo há uma interlocução com os exames de nível nacional, isto é, com os critérios elencados por esses exames e assumidos pelo IFPE, não se limitando aos seus processos seletivos internos.

Pudemos também verificar nesse texto oral as distinções entre o processo Ingresso, desenvolvido pelo IFPE, e que manteve a análise do histórico escolar até o ano de 2024, e o Sisu, que se utiliza do Exame Nacional do Ensino Médio para realizar a classificação dos estudantes nos cursos superiores pretendidos.

Outro aspecto notadamente destacado por nossa análise foi compreender que optar pelas cotas nesses processos seletivos, e ser aprovado(a) nesta primeira etapa, não garante a vaga, haja vista o processo de entrega da documentação comprobatória só ocorrer no ato de matrícula. Acreditamos que por isso os estudantes colocaram a entrega das documentações como um complicador durante esse processo de ingresso, pois é possível ser eliminado das cotas ainda nessa etapa.

Questionamos também sobre o acompanhamento desses estudantes cotistas após esse ingresso, na tentativa de verificar se existem ações afirmativas voltadas à permanência. Nesse aspecto identificamos uma desarticulação, pois o setor responsável pelo acompanhamento do ingresso diz ser de competência do setor responsável pela assistência estudantil e este último demonstra uma passividade na execução desse tipo de ação. Vejamos os trechos das falas de ambos:

> No âmbito da Coordenação de Acesso Discente não há este tipo de acompanhamento, diante das competências da unidade. (Coord 01).

> O acompanhamento dos estudantes é efetuado em cada campus do IFPE, por meio de equipe multiprofissional. A reitoria oferece suporte às equipes e orientações que norteiam o as ações a partir da Organização Acadêmica e das reuniões sistemáticas entre a PRODEN e os Diretores de ensino, bem como por meio da Política de Assistência Estudantil e das reuniões sistemática do Comitê de Gestores de Assistência Estudantil, presidido pela Diretoria de Assistência Estudantil Sistêmica. (Coord 02).

Analisar a produção e consumo de um texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa, é também enfatizar as condições das práticas discursivas destacadas. Nessa direção, parece-nos que alguns participantes, e seus setores, estão favorecidos no texto, apesar de serem postos na voz passiva durante a nominalização do processo de acompanhamento dos estudantes cotistas.

Na parte, por exemplo, do "suporte da reitoria a partir da Organização Acadêmica e das reuniões sistemáticas entre a PRODEN e os Diretores de ensino" foi colocado o documento citado em destaque e a agente da passiva recaiu na Pró-reitoria e em suas reuniões com seus diretores, subentendendo estes como executores das orientações constante no referido documento.

Do mesmo modo a equipe multiprofissional foi favorecida no texto, mas colocada como agente passivo do processo, ao passo que encontramos a seguinte oração: "acompanhamento dos estudantes é efetuado em cada campus do IFPE, por meio de equipe multiprofissional". O texto não foi oralizado numa transitividade gramatical ativa do tipo: "a equipe multiprofissional efetua em cada *campus* o acompanhamento dos estudantes".

Essa transitividade gramatical passiva é evidenciada por toda a amostra quando novamente a coordenação 02 expressa: "por meio da Política de Assistência Estudantil e das reuniões sistemáticas do Comitê de Gestores de Assistência Estudantil, presidido pela Diretoria de Assistência Estudantil Sistêmica".

Nessa direção, ambos os trechos em destaque evidenciaram uma desarticulação entre o processo de ingresso e seu acompanhamento após essa etapa. O setor responsável pelo acompanhamento do ingresso é vinculado à Pró-reitoria citada pela segunda coordenação, mas alegou não ser de sua competência esse acompanhamento e nem ter informações para dar, após o ingresso.

A segunda coordenação favoreceu diferentes atores sociais e setores envolvidos nesse possível acompanhamento da permanência desses estudantes, destacando até articulações através de reuniões. No entanto, manteve todos os sujeitos-agentes citados sem destaque e carregando um discurso que evidenciou vozes passivas.

Seguindo na análise, adentramos no eixo que tratou sobre a existência de programas ou outros tipos de ações voltadas aos estudantes cotistas com dificuldades durante a permanência. Os gestores envolvidos citaram o programa PROIFPE, voltado à oferta de possível reforço escolar, além de citarem também a atuação de intérpretes de Libras e Braille junto a estudantes com deficiência.

Outras ações focadas na permanência desse público em vulnerabilidade envolveram a oferta de formação de professores com o foco na adaptação curricular e didática para atender os estudantes com deficiência, acompanhamento individual pelas equipes multiprofissionais dos *campi* e campanhas promovidas com viés antirracista, antissexista e anticapacitista. Vejamos o que a coordenação 03 enfatizou:

> Sim. Em geral chegavam inicialmente à Coordenação de políticas Inclusivas demandas para interpretação de libras em eventos, em seguida para mediação da contratação de profissionais através de concurso com a crescente demanda de estudantes nos campi. Com a chegada dos/as discentes com deficiência era realizado o Inclusão em ação, que consistia no atendimento individualizado do/a discente e em seguida da equipe do campus e em alguns casos da turma. Outro serviço demandado era o de adaptação de materiais braille e ainda de orientação em relação às metodologias e estratégias de ensino, formação de professores/as e equipe administrativa. No que diz respeito aos cotistas raciais eram demandas campanhas com viés antirracistas e contra o bullying, formação na temática e aproximação com os povos indígenas e comunidades quilombolas para incentivar o acesso via política de cotas. (Coord. 03).

O relato apresentado destaca que ações têm sido realizadas em prol de atender às necessidades demandadas por esse público, mesmo que essas ações não sejam denominadas pelo termo ‘ações afirmativas’. Para deixar mais explícita a sondagem sobre as ações consideradas afirmativas pelos gestores, questionamos se no IFPE existem outras ações afirmativas, além da execução da lei de cotas.

O repertório elencado pelos gestores envolveu as cotas para cursos agrícolas de candidatos oriundos do campo, além da seleção de projetos de pesquisa e extensão voltados ao público das ações afirmativas. Houve também a citação do programa de incentivo às ações inclusivas, que articulado às ações dos núcleos de inclusão, destinam bolsas aos discentes que atuarem em ações de inclusão social.Houve ainda gestores que consideram toda a Política de

Assistência Estudantil, e seus diversos programas de destinação de recursos aos discentes em situação de vulnerabilidade, como parte das ações afirmativas e tendo foco na permanência deles. “*Programas de assistência estudantil”* (Coord. 03).

Essa parte da análise do contexto de materialização das ações afirmativas se alinhou à análise do contexto de produção do texto, pois nos documentos também prevaleceram essa articulação entre as cotas no ingresso e os programas de assistência estudantil na permanência, estando esta última sem se afirmar como propositora de ações afirmativas, mas parceiras delas.

Importante salientar ainda que as cotas no ingresso continuam sendo a política a ser denominada de ação afirmativa com mais frequência também pelos gestores, principalmente quando questionamos sobre os impactos em seus setores após a implementação da lei de cotas de 2012 e suas atualizações mais recentes. Os repertórios expressaram que o próprio setor de acompanhamento do ingresso desses estudantes foi criado após a promulgação da referida lei. Houve ainda atualizações na política de assistência estudantil e a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas também impulsionados por uma interdiscursividade nesse movimento expresso nacionalmente, e com influências internacionais, como vimos anteriormente.

> Sim, a Diretoria de Assistência Estudantil precisou revisitar seu principal documento, a Política de Assistência Estudantil e reconfigurá-lo a partir das novas demandas das diferenças. O documento anterior datava de 2012, mas no ano de 2022 foi substituído e a nova Política tratou das vulnerabilidades estudantis para além da situação socioeconômica. Além disso, houve uma mudança de cultura com os profissionais das equipes multiprofissionais que precisaram passar por letramento racial e outras formações, a fim de avançar no entendimento das diferenças e, de fato, conseguir pôr em prática suas tarefas profissionais de modo democrático e inclusivo. (Coord. 02).

Formação de equipes e debates nas reuniões pedagógicas sobre a entrada desse público também fizeram parte desse repertório de adaptação ao preconizado pela lei de cotas, juntamente com a promoção de eventos que pudessem auxiliar nessa materialização do previsto na lei. Além disso, não podemos desconsiderar as influências externas através dos órgãos de controle a acompanharem o ingresso e também a permanência do público cotista no IFPE.

> Recebemos eventualmente solicitação de informações do Ministério Público Federal e para fins de acompanhamento, do próprio Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação Superior (Sesu). (Coord. 01)

A partir do texto acima analisado, Schneider e Nardi (2019) nos auxiliam a

compreender que os mecanismos de controle das instituições estatais se ancoram numa concepção de Nova Gestão Pública, a qual tem realizado reformas gerencialistas no Estado, e dentro de uma perspectiva de gestão empresarial sob a designação de pós-burocracia.

Na prática, a organização e a administração burocrática, como eram definidas por Weber, sofreram modificações com essa nova proposta de gestão pública, mas não se tratou da superação ou extinção da burocracia. Tanto é que esses órgãos de controle têm servido como mecanismos de regulação do próprio Estado, através de suas políticas de avaliação, prestação de contas e de responsabilização a definirem também os modos de orientação, de coordenação e de controle da atuação dos gestores.

Esses mecanismos de responsabilização continuam a empregar uma burocratização intensificada e institucionalizada pelos dispositivos materiais, legais e técnicos, derivados da ação do Estado. No entanto, não desconsideramos também os benefícios deste controle do Estado para que políticas dessa natureza sejam materializadas e revisadas constantemente. Em nossa análise, portanto, não deixamos de considerar o contexto de influências do neoliberalismo a definir o modelo de governação que deve ser consolidado na Educação, e visualizamos essa prática discursiva também no contexto da prática relatada pelos gestores.

> Sim, a Controladoria Geral da união - CGU (auditoria interna e externa) cobra e recomenda situações de melhoria para acesso, permanência e combate à evasão, especialmente de estudantes participantes de programas da assistência estudantil. (Coord. 02).

Os limites e possibilidades da materialização de ações afirmativas nesse campo empírico nos levou a coletar o posicionamento desses gestores quando questionados sobre quais seriam as principais dificuldades na execução das políticas de ações afirmativas do IFPE, além de solicitarmos sugestões de melhorias para que tais limites pudessem ser superados.

Deparamo-nos com relatos da falta de formação de pessoal para executar tais demandas, além de recursos financeiros destinados a essas ações e da dificuldade de simplificar os sistemas institucionais, ou seja, de lidar com o aumento da burocratização.

> Estão diretamente relacionadas a recursos de pessoal e financeiros que possibilitem a implementação de mais ações efetivas de comunicação, acompanhamento, desenvolvimento de formações, melhorias na usabilidade e simplificação de sistemas institucionais, além de ações de

> permanência para este público. (Coord, 01).

Outras questões vistas como dificuldades pelos gestores envolveram a proposição de mais ações de permanência para o público-alvo das ações afirmativas e o desenvolvimento de estratégias que promovam a superação de barreiras atitudinais e de discursos de ódio que ainda se propagam na comunidade acadêmica.

> Sim, existem muitas barreiras atitudinais em toda comunidade acadêmica, vivenciamos anos bem obscuros em que o discurso de ódio cresceu muito e isso atinge diretamente a comunidade acadêmica. Para além disso temos a escassez de recursos específicos para essas ações. (Coord, 03).

Na análise, a estrutura textual acima evidenciou a presença da interdiscursividade pelo uso do termo “discurso de ódio”. Apresentou-se como uma amostra discursiva relativamente convencional, mas utilizando de propriedades interdiscursivas para se referir a determinada ordem discursiva.

Nesse cenário, o sujeito-a gente entrevistado quis enfatizar que o contexto de influência global e local têm reproduzido discursos que compactuam com as forças econômicas e político-partidárias conservadoras, as quais não carregam como princípio a valorização das diferenças. O termo “ódio” também retomou um tipo de discurso que reúne determinadas características e que contribuem para a construção de identidades sociais em que a tolerância e o respeito à diversidade não são assumidos e muito menos valorizados.

“Vivenciamos anos bem obscuros em que o discurso de ódio cresceu muito” revelou, portanto, os limites que a referida instituição de ensino consegue alcançar quando propõe materializar uma ação política em prol do fortalecimento de pautas e discursos de inclusão, mas que se vê influenciada e limitada pelo próprio contexto estatal e internacional que a cerca.

Além dos aspectos anteriormente elencados sobre a política em foco, também questionamos a opinião dos gestores sobre se consideram que ações afirmativas já ocupam o devido espaço na estrutura organizacional do IFPE. As respostas assumidas tiveram em comum a negação, pois consideraram que a instituição não tem dado ainda a devida visibilidade ao tema e que é preciso avançar.

Para justificar esse posicionamento prevalecente, os gestores afirmaram ser necessário investir no aperfeiçoamento de servidores para compor as bancas de aferição das condições autodeclaradas no processo de ingresso pelas cotas. Além disso, também

enfatizaram a necessidade de ampliar as condições de assistência e permanência desse público, principalmente com a criação de mais políticas perenes na reitoria voltadas às ações afirmativas. A estrutura textual abaixo sintetizou a predominância discursiva entre os entrevistados.

> Avalio que a instituição avançou neste tema, especialmente entre o período de 2020-2023, com a regulamentação dos Núcleos de Inclusão, com a publicação da Nova Política de Assistência Estudantil que relaciona programas voltado à questão de raça, gênero e classe e com a construção do documento da Política de Educação em Direitos Humanos do IFPE. Todavia, é preciso ampliar as medidas afirmativas, por meio de programas com orçamento fortalecido e ações sistemáticas mais constantes sobre ações afirmativas. (Coord, 04).

Outros apontamentos mais específicos sobre essas ações também foram relatados, como, por exemplo, a necessidade de criar estratégias de avaliação e acompanhamento da política de cotas e da permanência e êxito desses estudantes cotistas. Estudar os pontos críticos que mantêm ainda em alta a evasão desse público, conjuntamente à aplicação de um plano de intervenção, foram outros aspectos pontuados.

> Os estudantes cotistas, na maior parte dos casos, precisam de um acompanhamento pedagógico mais incisivo. Existem programas no IFPE no geral para recuperação dos conceitos não adquiridos por parte dos estudantes. Entretanto, não há algo específico para estudantes cotistas. Os docentes deveriam, através da extensão, também apoiar os estudos dos estudantes em estágio de vulnerabilidade, bem como a relação entre a família e o campus melhorar. (Coord, 05).

Já havíamos destacado os dados dos indicadores de gestão da Plataforma Nilo Peçanha (2024), ano base 2023, sobre a taxa de evasão no IFPE, que chegou a 36,4% e representou 5.143 estudantes em fluxo. Os dados de retenção também foram elevados, representando 6.062 estudantes em fluxo e alcançando o percentual de 42,9%.

Nessa conjuntura, 62,8% dos estudantes retidos e/ou evadidos se autodeclararam pardos ou pretos, e em sua maioria mulheres. Esses índices evidenciam, mais uma vez, que garantir ações afirmativas com o foco apenas no ingresso não assegura o êxito na trajetória escolar. A dimensão da permanência tem se apresentado nos discursos da maioria dos entrevistados, quando a consideram importante e a relacionam às políticas de ações afirmativas.

Encontramos também o discurso da dificuldade de aprendizagem desse público,

oriundo de escolas públicas, nos posicionamentos dos gestores. Os estudantes entrevistados já haviam expressado sobre as dificuldades de serem aprovados em determinadas disciplinas, pela ausência, muitas vezes, de apoio. Nas entrevistas com os docentes também foi pontuado a falta de formação continuada para propor ações de superação da defasagem de aprendizagem desse público, e ter a consequente diminuição dos elevados índices de evasão e retenção apresentados.

Os gestores coadunaram com o referido discurso e ainda trouxeram em destaque a melhoria da relação entre a família e a escola, bem como a ampliação de programas de extensão, voltados à superação das principais dificuldades deste público em suas trajetórias escolares.

Nosso último questionamento envolveu as ações afirmativas consolidadas até o momento no IFPE. Verificamos, no contexto da prática, quais proposições estavam sendo materializadas. Os gestores seguiram a tendência e enfatizaram também as cotas. No entanto, não deixaram de considerar as ações dos núcleos de inclusão como expressividades dessa mesma política, além de também reafirmarem existir projetos de pesquisa e extensão com docentes orientando trabalhos e desenvolvendo ações relacionadas a essas temáticas de inclusão dessas populações.

Diante da análise alcançada, investigar a referida política de ações afirmativas propostas e materializadas no IFPE envolveu considerar os limites e as possibilidades que foram apresentadas tanto nos documentos institucionais quanto nos discursos fornecidos pelos sujeitos-agentes envolvidos. A relação das ações afirmativas com a garantia do ingresso e da permanência de estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis foi evidenciada, mesmo que ainda atravessada por muitos desafios até que se alcance a plena efetivação dessas ações, já previstas em seus documentos.

Também conseguimos demonstrar que as práticas inclusivas voltadas a atender, principalmente, os segmentos étnico-raciais, de gênero e de inclusão de pessoas com deficiência estabeleceram articulações com a política de assistência estudantil do IFPE e ambas relacionadas com as ações afirmativas voltadas para esses segmentos. Nessa direção, nosso quadro teórico-analítico nos permitiu interpretar os diversos contextos da referida política e de modo que pudéssemos analisar a mudança discursiva e sua relação com a mudança social.

Encontramos mudanças discursivas ao verificarmos o modo como as ações afirmativas têm sido materializadas. Com base na teoria da encenação política de Ball,

Maguire e Braun (2012) consideramos que a atuação da política de ações afirmativas do IFPE tem resultado na produção de uma política ainda embrionária e que vem sendo materializada lentamente.

> Éh... assim… depende se vai ter naquele campus, naquele momento, naquele período gente disponível e empenhada em fazer. Se não tiver, não vai acontecer! em seus regulamentos, como eu te falei, a gente tem uma portaria que regulamenta o nome social e o seu uso… a gente tem vários documentos soltos, mas isso tudo reunido numa grande política robusta… e que possa realmente orientar… e de certa forma obrigar, né? todo mundo a, de fato, olhar pra isso como uma prioridade e cumprir… a gente ainda não tem. e aí, assim, a gente sabe que já existe a comissão… já está há anos aí…o documento passou inclusive por consulta pública, ou seja, tá pronto… e ainda assim não entrou em vigência ainda… então a gente percebe que é uma… é lento. o processo é muito lento. E por que demorou tanto tempo? Então, assim, a gente percebe que o andamento… no que se refere às políticas inclusivas… é sempre muito lento. Para mim é porque não é uma prioridade. (Coord. 04).

Ainda que haja uma lentidão na materialização e que essas ações venham sendo colocadas em segundo plano, encontramos uma mudança discursiva na análise, pois mesmo cercada por um contexto de influência neoliberal, a referida política encenada em sua performance prática nos revelou a existência de sujeitos-agentes comprometidos em efetivá-la. Esses sujeitos-agentes expuseram a necessidade de ampliação e de melhorias dessas ações no IFPE, principalmente no sentido de alcançar uma mudança social dentro de um cenário de escassez de recursos para a educação técnica e superior e de incipientes práticas de inclusão.

Em suma, debruçar-se sobre o modo como o discurso tem sido recebido e interiorizado pelos indivíduos nos contextos que envolvem a produção dos documentos internos e o consumo deles na prática cotidiana nos possibilitou afirmar que as ações afirmativas materializadas pelo IFPE têm estado, em parte, condizentes com os discursos constantes nos documentos nacionais e também locais no que tange às ações afirmativas.

Compreender, portanto, que essa análise das práticas cotidianas (micropolíticas) expressou nossas interpretações a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos escolhidos, e de uma realidade apreendida nos discursos coletados, é ir ao encontro dos limites delineados pelo ciclo da política investigada e por nosso posicionamento epistemológico assumido até aqui.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica dos discursos presentes nos textos orais e escritos levantados nesta pesquisa evidenciaram nossa problemática sobre a proposição e a materialização das políticas de ações afirmativas na rede EPCT e mais especificamente no IFPE. Foi possível identificarmos as relações dessas ações afirmativas com o processo de ingresso e a permanência desses estudantes oriundos dos segmentos mais vulneráveis.

Entendemos que as ações afirmativas encontradas, ou podendo ser compreendidas como ações dessa natureza dentro do lócus investigativo, tem provocado mudanças na instituição por serem consideradas como um conjunto de iniciativas a reduzir os efeitos da discriminação racial, social, de gênero e contra a pessoa com deficiência. Seguindo esse entendimento, essas ações foram assumidas de um modo mais abrangente e a abarcar toda a política pública ou privada que tivesse por finalidade neutralizar os efeitos da discriminação estrutural e cultural sofrida por determinados grupos.

Coadunamos também com o discurso de ser as cotas apenas uma ação afirmativa a reconhecer as desigualdades e a facilitar o ingresso à educação ou ao trabalho daqueles segmentos em situação de vulnerabilidade. Isso significa que os resultados encontrados se alinham com os estudos de Gomes (2001) quando definiu as ações afirmativas como políticas públicas ou privadas a implementarem o princípio constitucional da igualdade no acesso, não devendo ser sinônimo de ingresso ou de cotas para ingresso.

Lembrando ainda que, em nossa pesquisa, o termo acesso é também assumido de uma forma abrangente a envolver não apenas o processo de ingresso desse público no ensino técnico e superior como também a permanência dele e a qualidade da formação ofertada. Nessa direção, considerar as ações afirmativas enquanto instrumento político de inclusão, de caráter formativo, nos permitiu assumir um percurso teórico-metodológico que pudesse refletir a mudança social que essas ações afirmativas vem gerando, e analisando essa política a partir do ciclo dela.

Isso nos possibilitou também considerar o modo que esse processo político se organiza no tempo e no espaço a partir dos discursos gerados. Nesses termos, aplicar uma abordagem tridimensional cíclica nos auxiliou nas etapas de análise dos discursos presentes nos contextos de produção, de influências e de materialização das ações afirmativas encontradas no IFPE.

A descrição e a interpretação dessas ações, a partir de uma perspectiva histórica, nos

ajudou na identificação das articulações discursivas a compor as ordens de discursos hegemônicas quando, por exemplo, encontramos no contexto de influência global e local uma reprodução de discursos que compactuam com as forças econômicas e político-partidárias conservadoras, as quais não carregam como princípio a valorização das diferenças.

Esse discurso passa a responsabilizar o próprio indivíduo em vulnerabilidade pelo seu fracasso escolar, isto é, o discurso dos desiguais como problema e das políticas redistributivas como solução. Nessa ótica, compensar as carências e desigualdades sociais, através de práticas assistencialistas na educação, tem se sobreposto ao discurso que não os enxergam como carentes ou como um 'problema' social.

Outro discurso que também encontramos em evidência na análise foi o discurso "neodesenvolvimentista" de se alcançar o paradigma de uma sociedade do conhecimento no Brasil ao ofertar educação que formasse trabalhadores qualificados à atuação de diversos setores da economia, e de modo que alcançassem o desenvolvimento local, regional e nacional.

Consideramos que em ambos os discursos citados as influências das ideologias neoliberais aparecem nelas. O discurso de mercado, já salientado nas análises de Fairclough (2003), tem sido incorporado pela área de educação e foi encontrado tanto nos documentos como também nos textos orais expressos pelos docentes, quando estes afirmaram as ambiguidades de se efetivar uma política reparatória de ações afirmativas dentro de um contexto em que não se opõe à lógica do mercado e a sua meritocracia.

Como em nosso estudo propusemo-nos investigar a política de ações afirmativas direcionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisando sua materialização no IFPE, conseguimos mapear as ações afirmativas voltadas à área de Educação no Brasil e, mais especificamente, na REFEPT. Realizamos um estudo teórico das categorias ações afirmativas, acesso, desigualdades sociais e diversidade com vista a resgatarmos o processo histórico em que veio ocorrendo as primeiras iniciativas de políticas reparatórias na REFEPT, as quais não se iniciaram pela legitimação e obrigatoriedade nacional de universidades e institutos federais implementarem a Lei 12.711/2012.

Identificamos ainda a relação entre as finalidades das políticas de ações afirmativas na área de educação e a política de expansão dos institutos federais de educação, ao passo que consideramos ser de viés inclusivo a própria política de expansão da rede. A chegada do sistema de cotas em 2012 fez com que essa tendência de inclusão na REFEPT se elevasse

a um patamar de garantia obrigatória de vagas aos segmentos mais vulneráveis.

A análise dos principais documentos normativos também nos permitiu verificar que as ações afirmativas na educação brasileira têm se destacado no quesito acesso às universidades, necessitando ser mais ampliado os estudos para outros níveis e modalidades, como é o caso da educação profissional, e de também compreender esse acesso de maneira mais abrangente, isto é, não se limitando ao ingresso, mas relacionando-o à possibilidade de permanência desse público.

No contexto de influência e de produção de textos do IFPE, verificamos que no quesito ingresso na referida instituição se focou, primeiramente, na inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas e do campo, não se antecipando na adoção do recorte racial, o que só veio a ocorrer com a obrigatoriedade da lei de cotas em 2012. Diante da expansão de discursos a afirmarem que as cotas raciais promoveriam uma segregação, a revisão da lei de cotas, ocorrida no ano de 2023, resultou em algumas modificações e uma delas foi colocar o critério da renda familiar como o principal garantidor da vaga de cotista.

Em certa medida, o ingresso a essa rede foi ampliado com a lei de cotas e tem resolvido, em parte, o problema histórico de limitação de vagas nessas escolas. Em parte, porque essas políticas sociais de ampliação e democratização do acesso, segundo Dias Sobrinho (2010), têm focado mais na inserção social de novos estudantes na escola do que, necessariamente, na diminuição das desigualdades educacionais.

Se partimos do modo como a lei de cotas têm ressignificado os contextos de universidades e institutos federais, pudemos evidenciar ora uma redução das desigualdades, com a ampliação do ingresso desse público, mesmo que ainda prevalecendo a lógica meritocrática nesse processo, ora uma manutenção dessas desigualdades com a não destinação de novos investimentos e de outros fatores do campo educacional a impactar essa referida política.

As formas hierárquicas de separação dentro da escola não têm sido alteradas e determinados grupos continuam sendo responsabilizados pelos insucessos que se produzem em termos de retenção e evasão escolares. Por isso, a discriminação social, além do racismo estrutural, seguem sendo refletidos diretamente nos indicadores sociais, principalmente na educação, a envolver tanto o acesso, como também a retenção e a evasão nessas instituições federais de ensino.

Os resultados da análise crítica sobre os principais documentos internos da instituição apresentaram que há uma política de assistência estudantil a incentivar ações de inclusão

com destinação de recursos financeiros para a efetivação de ações dessa natureza. Do mesmo modo, percebemos que essas possíveis ações de viés inclusivo e/ou afirmativo mantêm relação direta com os objetivos dos Núcleos de Inclusão criados pela instituição, conforme os regimentos analisados. Há, portanto, uma proposição na PAE para que se amplie e se consolide ações de ingresso e de permanência dos estudantes na instituição, e principalmente dos estudantes cotistas que carregam as marcas da histórica exclusão social.

Em linhas gerais, consideramos que as trajetórias das políticas de ações afirmativas do IFPE iniciam com o foco no ingresso, através do sistema de cotas sociais e em seguida cotas raciais, instituídas nacionalmente. Assim como identificamos nos estudos de revisão sobre a temática, parece-nos que quando se trata da permanência desse público cotista as ações não são mais nomeadas pelo termo 'ação afirmativa' e vemos essas ações serem tidas por ações de inclusão, como se as mesmas não pudessem ser consideradas afirmativas ou como se as ações afirmativas fossem apenas relacionadas à inserção da população negra na escola.

Para os agentes envolvidos, o conceito de ação afirmativa vai muito além da cor da pele. Em seus discursos, os docentes destacaram o entendimento do termo 'ação afirmativa' vinculada ao ingresso, à permanência e ao êxito na escola de populações invisibilizadas, citando como exemplo a política de cotas. Os docentes também externalizaram que as ações afirmativas do IFPE ainda são pouco discutidas e mesmo percebidas com mais frequência, ou como ação perene, no cotidiano deles.

Apesar da indefinição do que podemos classificar por ações afirmativas também aparecer na análise dos documentos internos, esse aspecto de pouca discussão sobre as ações afirmativas se evidenciou também no contexto da materialização, isto é, no consumo desses textos e em sua interpretação, segundo docentes e também gestores. Todos os docentes entrevistados afirmaram a necessidade desse tipo de política ser fortalecida e mesmo materializada em alguns contextos escolares, o que para alguns ela ainda se encontra limitada à esfera das proposições, e sem qualquer aplicabilidade prática aparente no dia a dia de alguns *campi*.

Não podemos desconsiderar, no entanto, que os Núcleos de Inclusão foram citados por sujeitos-agentes envolvidos, quando questionados sobre sugestões para manter a permanência de estudantes cotistas. Os professores deixaram como sugestão de melhoria dessas ações, a necessidade de focar na permanência desse público advindo das cotas, seja através de um acompanhamento pedagógico por equipe multiprofissional e da formação

continuada dos servidores voltada às temáticas de inclusão.

Nessa mesma direção, os discursos expostos pelos discentes coadunaram com as sugestões levantadas pelos docentes porque a maioria dos estudantes entrevistados afirmou ter dificuldades de aprendizagem no decorrer de suas trajetórias escolares. Os estudantes reconheceram também a necessidade de terem um apoio pedagógico para avançarem nas disciplinas e alcançarem o êxito no curso, o que, genuinamente, envolve aspectos de sua permanência na instituição.

Outro aspecto que precisou ser destacado foi que até no processo de materialização da lei de cotas no IFPE o ingresso possui seus desafios durante a materialização. Dificuldades nos envios de documentações para atender às exigências da lei e adentrar como cotista foram evidenciadas.

Mediante a constatação de que compreender as ações afirmativas para além da política de cotas ainda é um fator limitante na instituição investigada, consideramos como desafio atual alcançar a compreensão de que as ações afirmativas também envolvem fortalecer as ações voltadas à permanência desse público, superando formações discursivas de uma ordem social vigente que insiste em considerar os estudantes cotistas como um grupo propenso ao fracasso escolar desde o seu ingresso.

Além disso, mesmo sendo evidenciada na análise dos documentos internos uma possível articulação entre as cotas no ingresso e os programas de assistência estudantil mais voltados à permanência, a PAE não se expressa enquanto propositora de quaisquer ações afirmativas, se colocando apenas como propícia a fomentar programas e projetos dessa natureza.

Na análise do contexto de materialização das ações afirmativas, sob o olhar dos gestores, também encontramos discursos a afirmarem a importância dessas ações de cotas no ingresso e de programas de assistência estudantil para auxiliar na permanência, estando esta última sem ser compreendida como ações afirmativas pelos entrevistados.

Diante do exposto, resgatamos que no início dos nossos estudos questionávamos quais práticas inclusivas a política de ações afirmativas do IFPE englobaria e se elas envolveriam o ingresso e a permanência escolar. Tivemos como resultados algumas ações a envolver o ingresso, como foi o caso da criação de um setor específico para tratar da efetivação do ingresso pelas cotas e também outras ações, que mesmo não sendo intituladas por ações afirmativas consideramos como ações de natureza similar e mais voltadas à permanência. Dentre elas encontramos a lei de obrigatoriedade do ensino da História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena na oferta de seu ensino médio, além da criação dos quatro núcleos de inclusão (NAPNE, NEGED, NAC, NEABI).

A partir das práticas sociais encontradas, estabelecemos que as limitações seguem em entender as contradições presentes na proposição dos documentos normativos, os quais destacaram a ampliação do acesso como forma de democratização, mas que na materialização dessa política se mantêm processos seletivos, desiguais e meritocráticos, além de uma burocratização aumentada em procedimentos que deveriam ser facilitados, como é o caso da matrícula.

As cotas no ingresso também continuam sendo a política a ser denominada de ação afirmativa com mais frequência e mesmo a dimensão da permanência sendo encontrada nos discursos da maioria dos entrevistados, quando a consideram importante e a relacionam às políticas de ações afirmativas, elas seguem invisibilizadas no contexto da prática de alguns campi.

Explicitar, portanto, o que o IFPE compreende por ações afirmativas nos seus documentos normativos é o primeiro passo rumo a uma mudança que reflita uma proposição mais engajada em desenvolver uma ação política em prol da garantia de um acesso não elitista, desburocratizado e também preocupado com a permanência e a formação de qualidade desse público. Nesse sentido, e com base na teoria da encenação política de Ball, Maguire e Braun (2012), chegamos à conclusão de que a atuação da política de ações afirmativas do IFPE tem resultado na produção de uma política ainda embrionária e que vem sendo materializada lentamente.

Finalizamos salientando que os resultados de nossos estudos evidenciaram análises não focadas na busca de uma igualdade educacional, pautada em representações inferiorizantes, ou de uma inclusão educacional que desconsidere a diversidade e preceda práticas de exclusão social. Nossos resultados forneceram a compreensão de que as lutas por educação dos tidos desiguais representaram e representam até hoje um campo de disputas pelo reconhecimento de sua condição de humanos, de cidadãos que lutaram pelas conquistas do direito à educação básica, técnica e superior, e que continuam a lutar pela condução de uma significativa inclusão educacional e social dignas a todos os seres.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, nº 0220116, p. 1-16, 2019.

AGUIAR, M.A.S. Reformas Conservadores e a "Nova Educação": Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40,set./dez. 2019.

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública,In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões. Volume 1. p. 13-35. Natal: Editora do IFRN, 2017.

AGUIAR, L. E. V.; RAMOS, E.L.V. Estado nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, nº20, p. 77-98, 2007.

ALMEIDA, José R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP, 1989.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estud. CEBRAP**: São Paulo, v. 38, n. 01, p. 185-213, Jan./abr. 2019.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil**: 1500 a 1889. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: Inep, Mec, 1989.

ANFARA, V. A. BROWN, K. M., & MANGIONE, T. L. Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. **Educational Researcher**, v. 31, nº 7,p. 28–38, 2002.

ARAUJO, Jurandir de Almeida. Educação e Desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, ano 2 , n. 3, jan./jun. 2014.

ARROYO, M.G. Políticas Educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARROYO, M.G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc**.: Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez. 2018.

ARROYO, M.G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G; ABRAMOVICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 75 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 56).

AZEVEDO, Janete M. Lins de.; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**. Ano XII, nº 77, Dez, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. OLIVEIRA, J. F. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Retratos da escola**: Brasília , v. 14, n. 30, set./dez. 2020.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education,** nº34, Vol. 2, p. 119-129, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras.** v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001, Disponível em: . Acesso em: set. 2020.

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez, 2006.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.
BALL, S. J. ; Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BARROS, J.D. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. Florianópolis: **Revista de Ciências Humanas**, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, 2006.

BASTOS, João Baptista. Gestão Democrática e Pensamento Liminar. In: FREIRE, Wendel. (Org.). **Gestão Democrática**: Reflexões e Práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.p.143-162.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre *et al*. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747p.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). 1. ed. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAGA, M.R.F.F. **Ações afirmativas na educação superior**: análise de significados de políticas e ações institucionais para acesso do estudante autodeclarados negros em cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática na UFMA. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRANDÃO, C. da F. **As Cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

BRASIL. **Lei sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL. **Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Lei 12.228 de 20 de julho de 2010.

BRASIL. [**Constituição** (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n. 1, de 3 de janeiro de 2018. I**nstitui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP**, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Revalide. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 10, 4 jan. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso

em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://portal.conif.org.br/br/. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: O público não estatal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (org.). **O público não estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. 15-48 p.

CABRAL, L.S.A. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v. 26, n. 57, p. 2-33, set/jan. 2018.

CASAGRANDE, Lindamir S. et alii. Engenheiras no CEFET/PR? – levantamento por sexo do número de calouros e formandos nas engenharias. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, nº2, Curitiba-PR, Editora do CEFET, 2005a, pp.37-44.

CASTRO, Luciana Andrade Cavalcante de. **O viés estruturalista da abordagem discursiva de Norman Fairclough**. 2011. 211 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAVALCANTI, A.M.B. **Ações afirmativas e o direito à igualdade e à diferença: um estudo sobre as cotas raciais na educação superior**. 2022. 215f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

CHAUÍ, Marilena. Fantasia da terceira via. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 19 de Dezembro de 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: **Evidência** – Olhares e pesquisa em saberes educacionais. Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAVES, V.L., AMARAL, N.C. A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países. **Revista Educação em Questão**. v. 51, n. 37, p.95-120, 2015.

COELHO, Míriam Maria. **Democratização da educação ou mito?** uma análise da política de ações afirmativas implantadas no CEFET-MG campus Araxá. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2016.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São

Paulo: Cortez , n. 4, p. 5-17, 1991.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, A. et al. (Ed.). **Education, culture, economy and society**. Oxford: Oxford University, 1997.

DANTAS, M.J.F. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de nível médio**: um estudo no IFPB - campus João Pessoa. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 146(3), e-6628346, 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.- dez. 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. *et al.* **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: < https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> . Acesso em 20 abr. 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**: The Critical Study of Language. 5. Ed. Londres: Logman, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social** Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: Textual Analysis for Social Research. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH,N; AGUIAR, M.S. Análise Crítica do Discurso como raciocínio dialético: Crítica, explanação e ação. **Policromias: revista do discurso, imagem e som**, v.4 n.2, p-33-51, Out. 2019.

FAVERO, O.; HORTA, J.S.B. e FRIGOTTO, G.: Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 83, p.5-14, 1992.

FELKNER, L.P. Affirmative action challenges keep on keeping on: responding to shifting

federal and state policy. **Journal Of Education Policy**, v. 25, n.2, p. 19-23, out. 2018.

FERRAZ, M.O.M**. O Programa De Ações Afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na Perspectiva de Discentes, Docentes e Gestores**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004.

FERES JUNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. v.29, p. 63-84, 2007.

FERES JUNIOR, J; DAFLON, V.T; CAMPOS, L.A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão social nos mandatos de Lula e Dilma. Viçosa: **Revista de C. Humanas**. v.12, n. 2, p.399-414, jul./dez. 2012.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto- do-capitalismo-tardio.pdf >. Acesso em: 1º abr. 2024.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, P. (org). **Globalização excludente***:* Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. What to do about values in social research: the case for ethical reflexivity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v.27, n.2, p. 141-155, abr. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N.L; XIMENES, S.B. Ações afirmativas e a retomada democrática. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 43, n. 269417, jan/dez. 2022.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **O futuro da natureza humana**: a caminho de uma eugenia liberal? (K. Jannini & E.A. Souza Trads.). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HALL, S. **The centrality of culture**: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HALLIDAY, M.A.K; RUQAIYA, H. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Deakin University, 1985. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Language_Context_and_Text.html?id=Sj0IAQAAIAAJ&redir_esc=y . Acesso em: 02 de out. 2021.

HARLEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOJAS, V.F. Pesquisar Escolas: "Abordagem do Ciclo de Políticas" e a "Teoria da Atuação Política" em discussão. **Revista Contrapontos**. v.19, n.1. p. 301-3013, abr. 2019.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Gini**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 057/2015**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Recife, 15 dez. 2015.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 10/2016**. Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE. Recife, 28 de mar. 2016.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 45/2015**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPE. Recife, 29 de set. 2015.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 65/2021.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE. Recife, 20 de jan. 2021.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 46/2017.** Aprova a política institucional de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação do IFPE. Recife, 29 de dez. 2017.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE

PERNAMBUCO. **Resolução nº 133/2022.** Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife, 30 de jun. 2022.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Portaria nº 449/2010-GR**. Institui o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE. Recife, 30 jul. 2012.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 137/2022**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026. Recife,29 jul. 2022.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plataforma Rosário**, 2021. Disponível em: https://plataformarosario.ifpe.edu.br/ . Acesso em: 17 abr. 2022.

IFPE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **PROIFPE**, 2023. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/proifpe/ . Acesso em: 11 out.2024.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise das Ciências Humanas**.São Paulo: Cortez, 2012.

JESSOP, Bob. **El Estado**: Pasado, Presente y Futuro. Madrid: Los Libros de La Catarata, 2017.

JUNIOR, A.M.N; CUNHA, M.S. Impacto das cotas no desempenho de estudantes no curto e no longo prazo. **planejamento e políticas públicas**, n.64, p. 51-78, out-dez. 2022.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LANE, L; BIRDS, R. Contextual admissions and affirmative action: developments in higher education policy in England. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. v. 17, n.4. p. 135-140, out.2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAYA, M.S. Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.20, n. 04, p.2-22, fev. 2012.

LEE, J.H. Policy and ideology collide: an examination of Affirmative Action for students of Brazilian public higher education. **Race Ethnicity and Education**, London, v.23, n.1, p. 39-55, abr. 2020.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a Educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educ. Soc**., Campinas, v. 42, nº e249276, 2021.

LOPES, S. et al. A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. **CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS**, vol. 11, 2012, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Disponível em: https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429. Acesso em: 12 jun. 2021.

LOUSADA, Vinícius Lima. A política de ações afirmativas do IFRS: a caminho da escola justa? In: SONZA, A.P; SALTO, B.P; STRAPAZZON, J.A. Ações Afirmativas do IFRS. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de artes gráficas (CORAG), 2015. p.18-35.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas.** (Working paper), 2017. Disponível em: Jefferson MAINARDES | Lecturer | PhD - UCL/IoE | State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa | UEPG | Department of Education (researchgate.net). Acesso em 04 jun. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 222-224, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L.A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P. (org). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
MARQUES, Luciana. Políticas Educacionais e Qualidade da Educação: sentidos hegemônicos em Pernambuco. Guarulhos-SP: **UNIFESP**, 2015. Disponível em: < https://www.relepe.org/images/encuentroprofesores/1042.pdf>. Acesso em abr. 2024.

MELO, Iran Ferreira. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: Desdobramentos e Intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**, v. 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.

MENDIVIL, L; SÁNCHEZ, A; CABRERA, L; BUSTAMANTE, G. **Estado del Arte**: Guía académica para la investigación. Peru: Editora da Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020. Disponível em: < Guías para la investigación | PUCP | Facultad de Educación>.

Acesso em 10 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil. **Cadernos Pagu**. nº40, p. 95-140, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n40/03.pdf>.Acessado: 10 mar. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, novembro, 2002, p.197-217. < http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf> Acessado: 18 abr. 2020.

MOTA, T. C. **Assistência Estudantil e Inclusão Social**: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN. 2017. 313f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco,Recife, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p.4-30, 19 mar. 2008.

NAGEL, Ernest. **The Structure of Science**. London, Routledge & Kegan Paul, 1961, Reimpressão de 1982.

NASCIMENTO, Osvaldo. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NEVES, Sandra G. A Produção Omnilateral do Homem na Perspectiva Marxista: a Educação e o Trabalho. In:CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,**Anais** [...],Curitiba, 2009. OXFAM BRASIL. *O Vírus da Fome*: como o coronavírus está aumentando a fome no mundo. 2021. Nota para mídia. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/publicacao/o- virus-da-fome/ Acesso em: 20 set. 2021.

OXFAM BRASIL. A desigualdade mata. 2022. Disponível em: https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-a-desigualdade-mata Acesso em: 01 abr. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2010.

_____. **Institutos Federais** - Lei 11.892, de 29/12/2008. Natal: IFRN,1. ed. v. 1, 2009.
PEDROSA, C.E.F. **Análise Crítica do Discurso**: Uma proposta para a análise crítica da linguagem. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm . Acesso em 02 jul. 2020.

PEDRONI, Thomas. C. É possível combinar as abordagens pós-estruturalistas e neo-marxistas? A construção de uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional crítica. **Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas v. 25: p. 11- 34, jul/dez, 2005.

PETERS, Michael. **Pós- estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p. (coleção de estudos culturais).

PORFíRIO, Francisco. "Cotas raciais"; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm. Acesso em 08 de janeiro de 2023.

PORTAL IFPE, 2022. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional>. Acesso em: 07 de out. 2022.

QUEIROZ, D. M. "Raça" e educação na Bahia nos anos 90. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, nº 12, p. 199-221, jul./dez. 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In A. Melucci (Coord.), **Por uma sociologia reflexiva pesquisa qualitativa e cultura** (pp. 43-66). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RESENDE, V.M; RAMALHO, V.C.S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (dis)curso. v.5, n. 2, p.185-208, 2004.

RESENDE, V.M. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROSA, C. C. B.B. **A Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus de Francisco Beltrão**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ROSA, S. da S. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. São Caetano do Sul, v. 4 n. 004, p. 1-17, Ago/out. 2019.

ROSE, D. Policy Feedback and the Racialization of Affirmative Action, 1961-1980. **International Journal of Public Administration**, USA, v.44, n.11, p. 3-13, out.2019.

RUSSO, K; DINIZ, E.A. Trajetórias Indígenas na Universidade: O Direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.28, n. 73, p.2-27, fev/mar. 2020.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa no ensino superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. [S.l.]: [s.n.], 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Serviço 226 Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Reio de Janeiro, 2008.

SANTOS, B. de S. Socialismo, democracia e epistemologias do Sul. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Número especial, p.9-54, 2018.

SANTOS, B. de S. "Construção multicultural da igualdade e da diferença" In *VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, B. de S. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **CLACSO**, Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas, 1ª ed., 2018.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 7ª ed. 1995.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 424, p. 913-929, set./dez. 2008.

SANTOS, Leandro Paulo dos. **Avaliação do processo de implementação de políticas inclusivas com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade no Instituto Federal de Pernambuco- IFPE**. 251f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511 530, set./dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. C. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4a ed., 2011.

SILVA, P. V. B. da; BORBA, C. A. de. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

SILVA, Luana Rocha da. **A implementação da lei de cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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, maio/jun. 2018.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação Brasileira. **Linhas Críticas**, vol. 11, nº 21, p. 255-264, jul/dez. 2005.

SILVA, Maria Nilza da. A Mulher Negra. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº 22. março de 2003.

SILVÉRIO, Valter R. *et al*. Lei de Cotas +10: O financiamento como desafio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e254982, jan/dez. 2022.

SPINK, MJ. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, Cap. III, As múltiplas faces da pesquisa sobre produção de sentidos no cotidiano. p. 38-59, jan/dez. 2010.

SOUZA, E.M. Ações Afirmativas e Estereótipos Sociais: Desconstruindo o Mito da Inferioridade Cotista. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.27, n. 74, p.2-27, jan/dez. 2018.

TELLO, C.; MAINARDES, J.. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TIVARINGE, T. The Social Unemployment Gap in South Africa: Limits of Enabling Socio-Economic Redress Through Expanding Access to Higher Education. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.27, n. 155, p.2-31, jan/out. 2019.

VARGAS, H; HERINGER, R. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.25, n. 72, p.2-36, out/abr. 2017.

VAVRIK, G.F. Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona State University, v.22, n. 107, p.2-26, mai/set. 2013.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Os mecanismos de seleção e o discurso da democratização do acesso na perspectiva das políticas educacionais. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 44-59, 2013.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, 14, n. 41,p.165-189,jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233. Acesso em: 4 jul. 2020.

WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo. **Depois do Consenso de Washingto**n. São Paulo: Saraiva, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins**. Democracia contra o capitalismo.** A renovação do materialismo histórico. Perdizes: Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro Síntese das Dissertações de Mestrado que abordam as Ações Afirmativas em instituições de Educação Profissional.

Ano	Autor	Instituição de origem	Programa de Pós-graduação	Título	Base de dados	Objetivo principal do estudo	Principais Categorias teóricas	Metodologia
2014	Luana Rocha da Silva	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social	A implementação da Lei de cotas e a discussão da política de ações afirmativas no IFRS	BDTD	Analisar o impacto da adoção de ações frente à diminuição da desigualdade racial no IFRS.	- Ações Afirmativas -Política de Cotas -Desigualdade racial -Educação Profissional	Materialismo histórico- dialético numa perspectiva de pesquisa qualitativa. Utilizou do método de observação participante de grupos de trabalho responsáveis pela implementação da

								política, bem como o uso de análise sociodemográfica dos estudantes atendidos por ela e análise documental dos documentos base.

2015	Maria José Pereira Dantas	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste	AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: Um Estudo No IFPB - Campus João Pessoa	BDTD	Investigar a ação afirmativa, a partir da Lei das cotas e seus efeitos em cursos de Educação Profissional	-Desigualdades; -Discriminação -Raça e etnia; -Educação profissional no Brasil;	Abordagem multicultural da etnometodologia ancorada em autores como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Pesquisa qualiquantitativa fazendo uso

						Técnica de Nível Médio (EPTNM), no Instituto Federal da Paraíba (IFPB)- Campus João Pessoa	-Política de Cotas.	de levantamento estatístico através do programa *SPSS STATISTICS*. Realização de Grupos Focais com estudantes atendidos pela lei e profissionais do setor de assistência estudantil.

2016	Míriam Maria Coelho	Universida de Estadual Paulista	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO OU MITO? Uma análise da política de ações afirmati vas implantada no CEFET-MG Campus Araxá	BDTD	Analisar as ações afirmativas implementadas pela Política de cotas e com ênfase no acesso da população negra ao IFMG	-Acesso à escola pública; -O negro no Brasil (renda e etnicidade); -Escolas técnicas; -Política de Cotas.	Materialismo histórico-dialético numa perspectiva de pesquisa qualiquantitativa. Instrumento para coleta de dados: levantamento bibliográfico e pesquisa documental com aplicação de entrevista semiestruturada ao público atendido pelas cotas. Se afirma o uso da Análise do discurso, mas não detalha as etapas nem o tipo de análise discursiva.

2019	Claudia Cristina Borba de Barros Da Rosa	Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação	Implementação de Políticas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal Do Paraná (UTFPR) Campus de Francisco Beltrão	BDTD	Analisar como ocorreu a implementação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Campus de Francisco Beltrão.	- Ações Afirmativas -Equidade -Desigualdades -Políticas Públicas -Reformas e Contrarreformas do ensino superior -Influências de Organismos Internacionais	Materialismo histórico- dialético numa perspectiva de pesquisa qualiquantitativa. Fez uso de análise documental e bibliográfica, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os servidores envolvidos no processo de implementação da política.

Fonte: Adaptado de Mendívil et al. (2020).

APÊNDICE B: Roteiros de Entrevista

Roteiros de Entrevistas realizadas com o coordenador de assistência estudantil e o coordenador de políticas inclusivas de unidades descentralizadas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: prezado(a) participante, solicitamos o aceite de sua contribuição na referida pesquisa que investigará as ações afirmativas desenvolvidas pelo IFPE. Os pesquisadores garantem o sigilo quanto à sua identidade reafirmando que os dados obtidos serão para fins de análise discursiva e posterior publicação em meios acadêmicos. Reafirmamos que o(a) senhor(a) não será identificado, tendo sua adesão voluntária. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa. Confirme seu aceite abaixo concordando que está ciente dessas informações e que deseja colaborar com esta pesquisa.

( ) Concordo ( ) Não poderei colaborar no momento

- Dados sociodemográficos (dados não serão publicizados) Nome:
  E-mail:
  Formação:
  Tempo de admissão no cargo:
  Tempo de exercício na função:
  Setor de trabalho:
  Data e horário da entrevista:

- Questões específicas à coordenação de Políticas Inclusivas de unidade descentralizada

1- O que você entende por ações afirmativas?
2- A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas ações ou demandas de seu setor? Se sim, quais?
3-A coordenação de políticas inclusivas desenvolve algum tipo de programa ou ação destinado especificamente aos estudantes cotistas?
4- A coordenação de políticas inclusivas já foi demandada a oferecer algum tipo de atividade

de apoio acadêmico ou acolhimento aos estudantes cotistas autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou estudantes com deficiência? Se sim, pode nos relatar?

5- Além da lei de cotas, existem outras ações afirmativas no IFPE que estejam voltadas a este público, que historicamente tiveram dificuldades em se escolarizar?

6- Há práticas inclusivas desenvolvidas pela coordenação de políticas inclusivas, e seus núcleos de inclusão, que foque no ingresso e/ou na permanência dos estudantes?

7- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no atendimento pela assistência estudantil?

8- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?

9- De maneira geral, existem dificuldades na execução de políticas de ações afirmativas no IFPE?

10- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?

- Questões específicas à Coordenação de Assistência Estudantil de unidade descentralizada:

1- O que você entende por ações afirmativas?

2- Como ocorre o ingresso dos estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?

3- Há algum acompanhamento na reitoria da trajetória acadêmica desses estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?

4- Há algum programa de reforço escolar ou apoio ao estudante cotista com dificuldades em permanecer no curso?

5- A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas ações ou demandas de seu setor?

6- Além da lei de cotas, existem outras ações afirmativas no IFPE voltadas a este público, que historicamente tiveram dificuldades em se escolarizar?

7- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no atendimento pela assistência estudantil?

8- Há algum tipo de bolsa(s) de assistência estudantil para esses estudantes inseridos pelas cotas?

9- Você tem alguma sugestão de melhoria para o ingresso desses estudantes cotistas?

10- Você tem alguma sugestão de melhoria para que esses estudantes cotistas não se evadam

e consigam ter êxito no curso escolhido?

11- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?

12- De maneira geral, existem dificuldades na execução de ações afirmativas no IFPE?

13- Você possui sugestões de como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com as ações afirmativas e de inclusão?

14- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?

APÊNDICE C: Questionários realizado com os profissionais da reitoria do IFPE, docente envolvido com práticas afirmativas e discente cotista

Prezado(a) participante, ao enviar digitalmente o questionário, o(a) entrevistado(a) aceita o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declara que obteve de forma apropriada e voluntária o referido termo para participação neste estudo. TCLE: https://docs.google.com/document/d/1VVMckNZ20j1Ce7OMdwXdR1Zsx4AsqHAMb5r4C7wBiuk/edit?usp=sharing . O questionário a seguir é composto por 10 questões abertas e com tempo aproximado de resposta entre 5 a 10 minutos. Todas as perguntas focam na experiência cotidiana dos profissionais envolvidos.
Desde já agradecemos sua colaboração com a referida pesquisa.

- Dados sociodemográficos (dados não serão publicizados) Formação:
  Tempo de admissão no cargo:
  Tempo de exercício na função:
  Setor de trabalho:

- Se Coordenação de Acesso ao Discente:

1- O que você entende por ações afirmativas?
2- Você poderia nos descrever como ocorre o ingresso dos estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?
3- Há algum acompanhamento na reitoria da trajetória acadêmica desses estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?
4- Há algum programa de reforço escolar ou apoio ao estudante cotista com dificuldades em permanecer no curso?
5- A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas ações ou demandas de seu setor?
6- Além da lei de cotas, existem outras ações afirmativas no IFPE voltadas a este público, que historicamente tiveram dificuldades em se escolarizar?
7- Você tem alguma sugestão de melhoria no acesso dos estudantes cotistas?
8- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no

atendimento pela assistência estudantil?

9- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?

10- De maneira geral, existem dificuldades na execução de políticas de ações afirmativas no IFPE?

11- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?

- Se Coordenação de Políticas Inclusivas:

1- O que você entende por ações afirmativas?

2- A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas ações ou demandas de seu setor? Se sim, quais?

3-A PROEXT/coordenação de políticas inclusivas desenvolve algum tipo de programa ou ação destinado especificamente aos estudantes cotistas?

4- A coordenação de políticas inclusivas já foi demandada a oferecer algum tipo de atividade de apoio acadêmico ou acolhimento aos estudantes cotistas autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou estudantes com deficiência? Se sim, pode nos relatar?

5- Além da lei de cotas, existem outras ações afirmativas no IFPE que estejam voltadas a este público, que historicamente tiveram dificuldades em se escolarizar?

6- Há práticas inclusivas desenvolvidas pela coordenação de políticas inclusivas, e seus núcleos de inclusão, que foque no ingresso e/ou na permanência dos estudantes?

7- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no atendimento pela assistência estudantil?

8- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?

9- De maneira geral, existem dificuldades na execução de políticas de ações afirmativas no IFPE?

10- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?

- Se Diretoria de Assistência ao Estudante:

1- O que você entende por ações afirmativas?
2- Como ocorre o ingresso dos estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?
3- Há algum acompanhamento na reitoria da trajetória acadêmica desses estudantes que adentram no IFPE pelas cotas?
4- Há algum programa de reforço escolar ou apoio ao estudante cotista com dificuldades em permanecer no curso?
5- A lei n.12.711/2012, que estabeleceu as cotas para ingresso na instituição, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas ações ou demandas de seu setor?
6- Além da lei de cotas, existem outras ações afirmativas no IFPE voltadas a este público, que historicamente tiveram dificuldades em se escolarizar?
7- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no atendimento pela assistência estudantil?
8- Há algum tipo de bolsa(s) de assistência estudantil para esses estudantes inseridos pelas cotas?
9- Você tem alguma sugestão de melhoria para o ingresso desses estudantes cotistas?
10- Você tem alguma sugestão de melhoria para que esses estudantes cotistas não se evadam e consigam ter êxito no curso escolhido?
11- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?
12- De maneira geral, existem dificuldades na execução de ações afirmativas no IFPE?
13- Você possui sugestões de como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com as ações afirmativas e de inclusão?
14- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?

- Se discente cotista:

Dados Sociodemográficos:

Idade_____

Sexo _____

De acordo com a classificação do IBGE, qual a sua cor e/ou raça:

( ) Amarelo ( ) Branco ( ) Indígena ( ) Pardo ( ) Preto

No IFPE, você é:

( ) estudante cotista ( ) estudante não cotista

Ano de Ingresso:_____

Curso:_____

Período: _____

Turno: _____

Houve repetência em alguma disciplina? _____

Participa de grêmio estudantil? _____

Renda familiar ( ) Um Salário Mínimo ( ) Acima de 2 salários mínimos ( ) de 3 a 5 salários mínimos ( ) Acima de 5 salários mínimos

Você tem acesso a atividades culturais? Caso afirmativo, assinalar: ( )Teatro ( ) Cinema ( ) Museu ( )Música/ Concertos ( )Biblioteca ( ) Outras (especificar)

_____

Informações referente ao ingresso ao IFPE:

1- Como foi o processo seletivo de entrada no IFPE?

( ) Por meio de prova ( ) Por meio de análise curricular ( ) Outros: _____

2- Houve dificuldades durante o processo de matrícula no curso pretendido?

3- Houve dificuldades para você entrar neste curso que você atualmente se encontra? Se sim, quais?

Informação referente à permanência no IFPE:

1- Já pensou em desistir do curso? ( ) Sim ( ) Não . Se sim, por que?

2- Já foi vítima de algum tipo de discriminação ou preconceito dentro da escola?

3- Já sentiu dificuldades de aprendizagem em alguma(s) disciplina(s)? Se sim, procurou ajuda no campus? Havia algum tipo de ajuda/acolhimento?

4- Você percebe se existe diferença no comportamento dos estudantes e/ou professores em relação àqueles que entraram na instituição por cotas?

5- Você percebe se existe diferença no comportamento entre os estudantes cotistas e os estudantes que não são?

- Se docente envolvido com ações afirmativas:

1- O que você entende por ações afirmativas?
2- Qual a sua opinião sobre os estudantes cotistas serem prioridades no atendimento pela assistência estudantil?
3- A lei n.12.711/2012, que possibilitou a entrada de estudantes cotistas nas universidades e institutos federais, trouxe algum impacto ou mudança significativa nas suas práticas de ensino?
4- Você percebe se existe tratamento diferenciado entre os estudantes e/ou professores em relação àqueles que entraram na instituição pelas cotas?
5- Você percebe se existe diferença de aprendizagem entre os estudantes cotistas e os que não são?
6- Há algum programa de reforço escolar ou apoio ao estudante cotista com dificuldades em permanecer no curso?
7- Você considera que as ações afirmativas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou você considera que é preciso avançar mais neste aspecto e porquê?
8- Você tem alguma sugestão para que os estudantes, principalmente os cotistas, não se evadam e consigam ter êxito no curso escolhido?
9- Você considera que a inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia do IFPE? Como?
10- Você possui sugestões de como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com as ações afirmativas e de inclusão?

APÊNDICE D: Termo de Compromisso e Confidencialidade

Título da pesquisa: Políticas de Ações Afirmativas na Educação: Uma análise a partir dos Núcleos de Inclusão do Instituto Federal de Pernambuco- IFPE

Pesquisador(a) responsável: Danielle de Farias Tavares Ferreira
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE / Programa de Pós-graduação em Educação
Telefone para contato: (81) 9 9723-5189
E-mail: danielle.tferreira@ufpe.br

A pesquisadora da pesquisa acima identificada assume o compromisso de:

1. Garantir que os dados coletados sejam armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
2. Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão estudados e divulgados em eventos ou publicações científicas, de forma anônima e indicações que possam identificá-los;
3. Assegurar o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais citadas, além do devido respeito à dignidade humana; ·
4. Garantir que os benefícios resultantes da pesquisa retornem à instituição em estudo e aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social e assegurando que os resultados da pesquisa serão anexados em plataforma da UFPE de domínio público Plataforma Brasil, sob a forma de Tese da pesquisa.

_____

Assinatura do(a) pesquisador (a)

ANEXOS

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a), gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada de Políticas de Ações Afirmativas na Educação: Uma análise a partir das práticas inclusivas do Instituto Federal de Pernambuco- IFPE, respectivamente conduzida pela estudante pesquisadora, Danielle de Farias Tavares Ferreira, e sua orientadora Profª Drª Janete Maria Lins de Azevedo. Tem por objetivo investigar a política de ações afirmativas direcionadas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisando sua materialização no IFPE.

Essa pesquisa será realizada com profissionais que atuam diretamente ou indiretamente no desenvolvimento e/ou execução de ações afirmativas no IFPE, além de também ser realizada com estudantes cotistas de mais de um campus. Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões relacionadas a essas ações. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será realizado de forma sigilosa, para que a confidencialidade e privacidade dos seus participantes sejam mantidas.

Cumpre informar, por fim, que o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da reitoria e nas unidades descentralizadas foi autorizado conforme o termo de anuência assinado pelo reitor do IFPE, e também mediante os dois compromissos assumidos pelas pesquisadoras, que são eles: colocar-se à disposição para fornecer informações acerca da pesquisa, se estas forem solicitadas, antes, durante ou depois da sua participação no processo; e manter sob sigilo seu nome ou qualquer outro dado pelo qual possas vir a ser identificado(a).

Dessa forma, ao preencher e enviar o formulário ou a participar da entrevista, confirmo que ficaram claros para mim OU REPRESENTANTE LEGAL (se for o caso), os propósitos do estudo, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

ANEXO II: Termo de Anuência do IFPE

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução Consup IFPE nº 29, de 18 de setembro de2017
Alterado Ad Referendum pela Resolução Consup IFPE nº100, de 15 de outubro de 2021,
homologada pela Resolução Consup IFPE nº 119, de 24 de fevereiro de 2022)

DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

Nome: Danielle de Farias Tavares Ferreira

Cargo/Instituição: Técnica em Assuntos Educacionais/

IFPE Telefone(s) com DDD: (81) 99723-5189

E-mail: daniufpe@gmail.com

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-graduação em Educação

Curso/Instituição: Doutorado em Educação

Título da pesquisa: Políticas de Ações Afirmativas na Educação: uma análise a partir dos Núcleos de Inclusão do IFPE

rientador(a): Professora Drª Janete Maria Lins de Azevedo

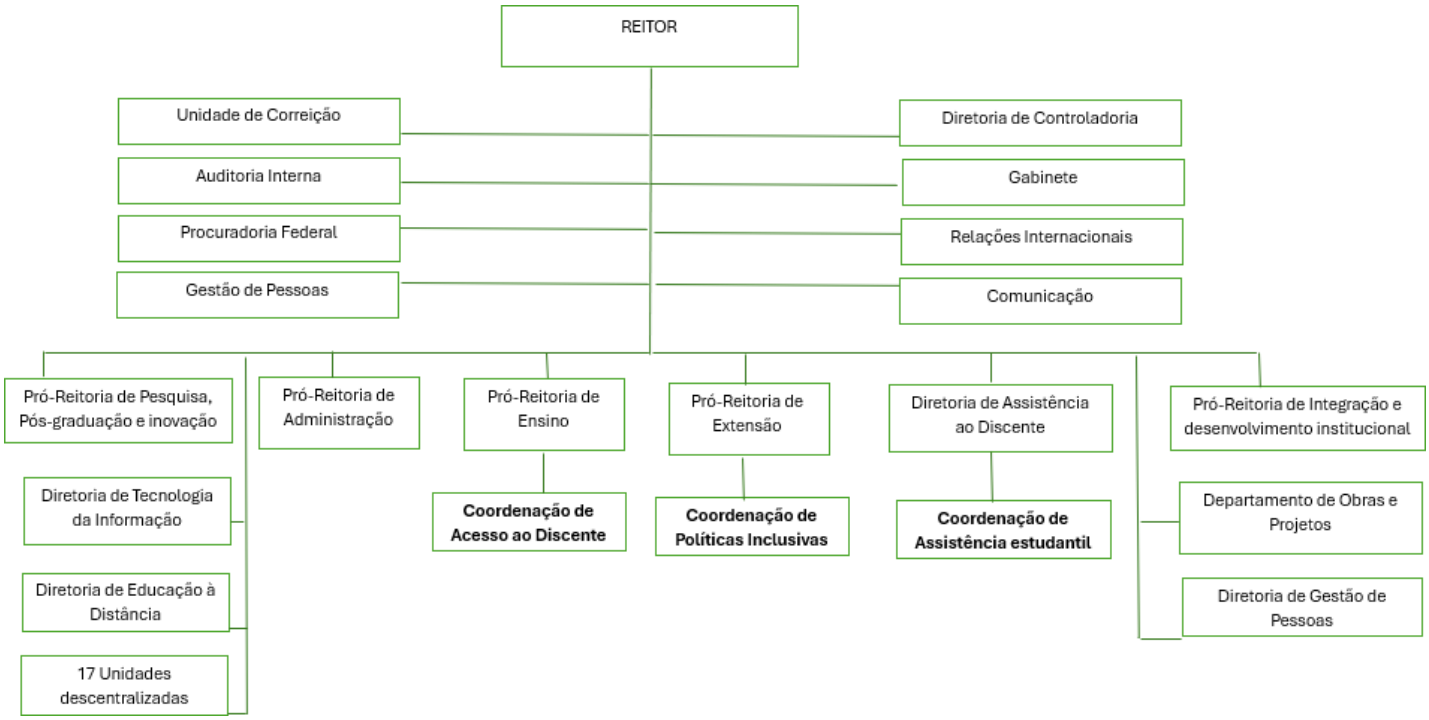
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife,____de_____de____

Assinatura do Reitor

Documento assinado eletronicamente por **Jose Carlos de Sa Junior**, **Reitor(a)**, em 05/04/2023, às 10:24, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0588332** e o código CRC **F44E0D21**.

ANEXO III: Organograma do IFPE