

Reflexões sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* nos Institutos Federais de Educação: a questão do acesso e permanência dos discentes

Reflections on the affirmation policy affirms in the sensu postgraduate course at Federal Institutes of Education: the issue of access and strict permanence of students

Reflexiones sobre la política de afirmación afirma en el posgrado sensu de los Institutos Federales de Educación: la cuestión del acceso y permanencia estricta de los estudiantes

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda ¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Resumo: A marcação da diferença racial é transformada em desigualdade educacional. Assim, o acesso e a permanência na educação são segmentados por cor/raça e intensificada nos níveis mais avançados da escolarização. O objetivo deste artigo é fazer uma discussão teórica, privilegiando a produção acadêmica-política da decolonialidade, sobre a necessidade de análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e das ações para permanência dos estudantes. Estudos têm privilegiado universidades públicas, por outro lado, dentre os 4.602 programas credenciados no Brasil, 150 são ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, dos quais 53% estão nos IFs. Essa discussão fortalece a inclusão dos grupos étnico-raciais na educação superior.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Decolonialidade. Pós-graduação. Institutos Federais.

Abstract: The marking of racial difference is transformed in educational inequality. Thus, access and permanence in education is segmented by color/race and intensified us most advanced levels of schooling. The objective of this article is to make a theoretical discussion, privileging the academic-political production of decoloniality, on the need to analyses the policy of affirmative action in the *stricto sensu* graduate programs offered at the Federal Institutes (IFs) and the actions for the permanence of the students. Studies have privileged public universities, on the other hand, among the 4,602 accredited programs in Brazil, 150 are offered by the Federal Network of Professional Education, of which 53% are in IFs. This discussion strengthens the inclusion of ethnic-racial groups in higher education.

Keywords: Affirmative action. Decoloniality. Graduate studies. Federal Institutes.

Resumen: La marcación de la diferencia racial se transforma en desigualdad educativa. Así, el acceso y permanencia en la educación se segmenta por color/raza y se intensifica en los niveles más avanzados de escolaridad. El objetivo de este artículo es hacer una discusión teórica, privilegiando la producción académico-política de la decolonialidad, sobre la necesidad de analizar la política de acción afirmativa en los programas de posgrado *stricto sensu* ofrecidos en los Institutos Federales (IFs) y las acciones para la permanencia de los estudiantes. Los estudios tienen universidades públicas privilegiado, por otro lado, entre los 4.602 programas acreditados en Brasil, 150 son ofrecidos por la Red Federal de Educación Profesional, de los cuales el 53% están en FI. Esta discusión fortalece la inclusión de los grupos étnico-raciales en la educación superior.

¹ Doutora em Sociologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil. E-mail: maria.auxiliadora@ifmt.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2595013276457529>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3443-5099>.

Palavras chave: Acción afirmativa. Decolonialidad. Posgrado. Institutos Federales.

Recebido em: 31 de outubro de 2022.

Aceito em: 17 de fevereiro de 2023.

Introdução

No Brasil, a desigualdade racial tem implicações no acesso e permanência na educação na educação básica e, com maior discrepância, na educação superior. Como exemplo, o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – mostrou que da proporção de pessoas com 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior, 31,1% eram brancas, enquanto apenas 12,8% eram pretas e 13,4% eram pardas (IBGE, 2010). Após 2012, com a instituição do processo de reserva de vagas para a população negra (preta e parda) nos cursos ofertados pelas universidades federais e instituições federais de ensino técnico, pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, os indicadores educacionais da população negra (preta e parda) passou a apresentar melhoras.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua publicada em 2018, entre 2016 e 2018 a proporção de pretos e pardos de 18 a 24 anos cursando ensino superior, passou de 50,5% para 55,6%. Embora, seja preciso salientar que esse patamar ainda ficou abaixo dos 78,8% de estudantes da população branca da mesma faixa etária nesse nível de ensino (IBGE, 2018). Como se vê, o aumento de pessoas negras (pretas e pardas) na universidade ainda não é suficiente para modificar a realidade de que as pessoas brancas continuam a representar uma intensa maioria entre os estudantes da educação superior, em um país como o Brasil, onde a sua população é majoritariamente negra, 54% conforme dados do IBGE.

Ademais, a PNAD Contínua realizada em 2019 mostra que das pessoas de 18 a 24 anos de idade, aquelas que idealmente estariam frequentando o ensino superior, 37,9% estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 28,8% das pessoas negras, com apenas 16,1% cursando uma graduação. Adicionalmente, 6 % dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os negros, apenas 2,8% (IBGE, 2020). Ainda conforme a PNAD Contínua, dentre o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, o abandono escolar é predominante entre as pessoas negras.

É fundamental fazer uma leitura atenta dessa realidade, especialmente no contexto da política de ação afirmativa, porque reconhecer a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças como compreender que, o que classificamos como mérito está marcado pelo privilégio branco – branquitude – pois em uma sociedade racializada, ser branco faz diferença, posto que as pessoas negras nas mesmas condições que pessoas brancas não têm as mesmas oportunidades e tratamentos (BENTO, 2014, ARRUDA, 2022). Essa autora argumenta ainda que uma leitura crítica da desigualdade racial desconstrói o argumento de que a adoção de reserva de vagas para negros na universidade estaria contrariando o princípio da meritocracia.

Há que se destacar que as políticas de ação afirmativa são tão necessárias para a democratização do acesso à educação superior e mudança no perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes, quanto o financiamento para a sua implementação, a exemplo da disponibilidade de recursos para a execução de programas de bolsa permanência aos estudantes. No Brasil, essas políticas convergem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inclui nos princípios do ensino nacional previstos no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial.

No Brasil contemporâneo, a adoção de políticas de ação afirmativa é resultado de estudos específicos acerca das desigualdades raciais desde os anos finais da década de 1970, da luta política do Movimento Negro e de eventos internacionais como a III Conferência Mundial das Nações Unidas realizada em Durban, África do Sul, no ano 2001 para discutir o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, que resultou no reconhecimento do racismo e urgência de execução de políticas globais de erradicação do racismo e da discriminação racial.

No contexto brasileiro, a política de reserva de vagas implementada pela Lei 12.711/2012, substituída pela Lei nº 13.409/2016 para incluir as pessoas com deficiência, visa combater as desigualdades educacionais entre os grupos étnico-raciais no acesso às universidades e instituições federais de ensino técnico. A lei estabelece que do mínimo de 50% das vagas em todos os cursos e turnos destinados aos egressos de escolas públicas, sejam reservadas vagas para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e para pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência considerando o último Censo Demográfico do IBGE.

Essa política de ação afirmativa, contribui para garantir a inclusão de estudantes negros na educação, à diminuição da diferença de anos de escolarização entre brancos e negros, desconstrução de hierarquias raciais e da branquitude como referente dominante, construção

de currículos multiculturais e o combate ao racismo institucional, preconceito e discriminação racial (BERNARDINO, 2002; SILVÉRIO, 2002; BENTO, 2014; SCHUCMAN, 2012; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016). Desse modo, por conta de sua relevância, essa legislação precisa ser constantemente monitorada e avaliada.

E ainda, possibilita às universidades, IFs e outras instituições que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT – fazer um debate acerca das desigualdades educacionais, uma vez que as políticas educacionais denominadas de universalistas não alcançaram a universalização do acesso e permanência na educação. Com efeito, orienta medidas concretas para o combate ao racismo e a hierarquização social de grupos étnicos-raciais historicamente discriminados em um país como o Brasil que tem a igualdade como princípio democrático, e, na mesma medida, expõe a posição de poder e privilégio da branquitude (HASENBALG; SILVA, 1992; SILVÉRIO, 2002; BERNARDINO, 2002; BENTO, 2014; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; MATTOS, 2018; ARRUDA, 2022).

Paralelamente à implementação das políticas de ação afirmativa na graduação, o sistema de pós-graduação brasileiro vem apresentando aumento na sua demanda no que concerne ao número de cursos, docentes e discentes, e, também, no número de bolsas. “Apesar dos indicadores de expansão (variação de 57% entre 2000 e 2010), a pós-graduação brasileira continua ostentando o mesmo perfil de desigualdade de acesso para as pessoas negras” (ROSEMBERG, 2013, p.96), o que justifica a implementação de ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* ofertada por diferentes instituições, bem como, reflexões sobre a questão.

Contudo, a implementação das políticas de ação afirmativa na graduação influenciou o crescimento das ações afirmativas na pós-graduação. Em 2016, a Portaria Normativa do MEC nº 13, de 11 de maio de 2016, dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação para a inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiências, e, por consequência, conforme Venturini e Feres Júnior (2020) as políticas de ações afirmativas na pós-graduação cresceram ainda mais a partir de 2017 nas universidades federais apontando para o papel indutor da referida portaria.

A pesquisa sobre o processo de criação de ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas brasileiras realizada por Venturini e Feres Júnior (2020), mostra que a pós-graduação é marcada por intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas, o que ensejou a criação de ações afirmativas em prol de estudantes pertencentes a grupos dela historicamente excluídos. Os dados da pesquisa apontam ainda que há uma difusão significativa desse tipo de política nos últimos quatro anos, com 26,4% dos programas de pós-graduação

acadêmicos de universidades públicas ofertando algum tipo de ação afirmativa em janeiro de 2018, na qual os principais beneficiários são os estudantes de grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas), o que demonstra uma mudança em relação à graduação, onde as cotas sociais são predominantes.

Nos dez anos da Lei 12.711/2012 completados em 2022, já está em ação o movimento cotas + 10, para que a política seja revisada e estendida por mais de dez anos. O professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos Valter Roberto Silvério, em entrevista concedida em 2021, destaca que a lei proporcionou uma democratização do acesso à universidade pública no Brasil, mas precisa ser avaliada, reestruturada e mantida com enfoque no financiamento para sua implementação. Todas as leis que tratam da inclusão étnico-racial no Brasil nascem com um problema: a falta de orçamento para implementação. O sociólogo argumenta ainda que a ação afirmativa em outros países, a exemplo da China, Malásia, Índia, EUA, foi aprovada com possibilidades de financiamento para a permanência dos estudantes, pois são pessoas que não têm recursos, uma vez que fazem parte de grupos sociais que foram obstaculizados na mobilidade social.

Assim, a presente investigação² tem por objetivo fazer uma discussão teórica, privilegiando a produção acadêmica-política da decolonialidade, sobre a necessidade de análise da política de ação afirmativa nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados nos Institutos Federais (IFs) e as ações para permanência dos estudantes. Os IFs são instituições criadas pela Lei 11.892/2008, no âmbito da RFEPCT, para a oferta de educação superior, básica e profissional. Justifica-se a importância dessa pesquisa porque os estudos sobre a ação afirmativa na pós-graduação têm privilegiado as universidades públicas, pois estas são responsáveis pela maior oferta dos programas.

Para isso, buscou-se identificar os programas de pós-graduação *stricto-sensu* ofertados pela RFEPCT no Brasil conforme a avaliação quadrienal 2017-2020, publicada em 2022 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Dentre os 4.602 programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil credenciados pela Capes, 150 são ofertados pelas instituições que compõem a RFEPCT (IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais e Colégio Pedro II), dos quais

² Essa investigação foi submetida à Capes – Edital 37/2020 – PDPG – Alteridade na Pós-Graduação. O projeto já está aprovado conforme o resultado preliminar, publicado no DOU dia 12/08/2022, edição 153, sessão 3, página 209.

79 (53%) tem oferta nos IFs. Vale dizer ainda que, a RFEPCCT é responsável pela oferta de aproximadamente 3% dos programas no Brasil.

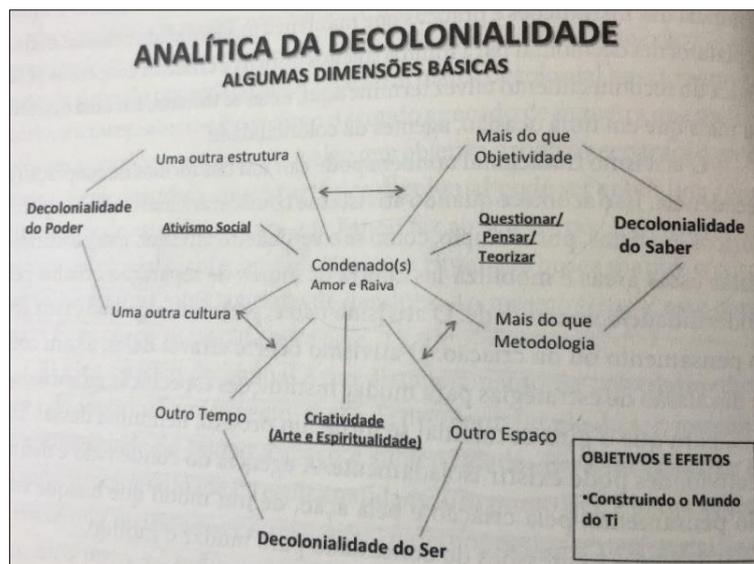
Mesmo que, em termos numéricos, esses dados possam indicar uma baixa representatividade dos IFs na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, argumenta-se pela urgência de refletir sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* e sobre a necessidade de programas para permanência dos estudantes no contexto de todas as instituições credenciadas pela Capes, a fim de que possa fortalecer a inclusão dos grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) na educação superior e impactar nas normas de acesso e permanência na pós-graduação, e, assim, fortalecer a busca de maior justiça social, equidade e combater o racismo estrutural nos âmbitos do ser, do saber e do poder, que organiza a desigualdade social histórica brasileira.

Uma compreensão da política de ação afirmativa no contexto da produção acadêmica-política da decolonialidade

A produção acadêmica-política da decolonialidade tem como questão central o saber, que por sua vez, foi produzido por um longo processo de colonialidade, ou seja, foi forjado no período colonial, reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. Assim, a decolonialidade busca apreender os processos de resistência nos mais de 500 anos de luta pela reexistência das populações negras e indígenas, bem como daqueles que Frantz Fanon nomeou como condenados da terra (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

O projeto-acadêmico-político da decolonialidade é heterogêneo, transdisciplinar e consiste em “esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 10). A decolonialidade é mais do que metodologia, é um projeto a ser feito, onde todos pensam, criam e agem juntos em suas variadas formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. O diagrama apresentado na Figura 1, mostra algumas das questões fundamentais que envolvem a decolonialidade.

Figura 1- Dimensões básicas para analítica da decolonialidade



Fonte: Maldonado-Torres, 2018.

Os teóricos da decolonialidade sistematizam o conceito de racismo como constitutivo de todas as relações de dominação da modernidade/colonialidade, isto é, do projeto moderno/colonial. Com efeito, essas relações vão desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, étnico-raciais, sexuais, religiosa, de gênero, de língua ou nacionalidade. Outro conceito sistematizado pelos teóricos da decolonialidade é o de geopolítica como crítica ao conhecimento desincorporado, desinteressado e sem pertencimento geopolítico, chamado também de universalismo abstrato, imposto pela longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo.

Nesse contexto, a classificação e hierarquização social da população a partir da ideia de raça é uma construção mental que se deu de modo global e constituiu a colonialidade do poder, do ser e do saber na modernidade, cuja racionalidade específica é o eurocentrismo. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, cria o termo colonialidade em 1989 e estuda as implicações dessa colonialidade do poder na América Latina e argumenta que a implementação desse novo padrão de poder, isto é, dessa nova estrutura de dominação, se estabeleceu 1) pela ideia de raça, ou seja, por uma suposta diferenciação natural de estrutura biológica que inferiorizava os povos colonizados e justificava a sua dominação, e 2) pelo controle/dominação do trabalho, dos recursos e dos produtos dos colonizados, em torno do mercado mundial. Essa expansão mundial da dominação colonial deu-se por parte dos brancos europeus que produziram novas identidades racistas aos povos colonizados e associaram a branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (QUIJANO, 2005).

Mignolo (2019), no artigo intitulado: A colonialidade está longe de ser superada, logo a decolonialidade deve prosseguir, ressalta que a decolonialidade é pluriversa, plural, ou seja, não existe um único modelo de reexistência, não é homogêneo e global, posto que os projetos de resistência surgiram a partir de várias geopolíticas específicas e histórias locais corpo - políticas ao se confrontarem com esquemas globais. Assim, os primeiros movimentos da decolonialidade devem ser os da desvinculação, em segundo lugar, o trabalho pela reexistência.

A geopolítica decolonial se refere às políticas de Estado lutando para se libertar da dependência econômica e política. As políticas do corpo também são articuladas na resposta de Fanon ao racismo ocidental: “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”. Quando Fanon diz “homem”, deveríamos ler “seres humanos”. Onde Descartes (1596-1650) dizia “mente”, Fanon disse “corpo”. Mas o corpo invocado por Fanon não é o corpo do homem vitruviano de Leonardo da Vinci (1452-1519), um corpo singular romano que se tornou o modelo do Homem/Humano universal. É um corpo negro em meados do século 20; é um corpo racializado; é um corpo humilhado; é o corpo desprezado que ele contestou e repudiou ao longo de todo o livro *Pele negra, máscaras brancas* (MIGNOLO, 2019, p.7).

Maldonado-Torres (2018) concorda com Quijano, afirmando que a atitude decolonial exige pensar o corpo como algo aberto, que questione criticamente e tenha várias visões do eu, dos outros e do mundo em contraposição aos conceitos da modernidade/colonialidade. “A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir” (MOLDONADO-TORRES, 2018, p. 48).

Assim, o pensamento decolonial se esforça para desvincular-se das dicotomias impostas: o sujeito e o objeto, teoria e práxis, assim como, a decolonialidade não é uma identificação étnica, nacional ou religiosa, é sim um projeto político (Quijano, 2019). Portanto, que a decolonialidade “não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas da dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser)” (GROSGOGUEL, 2018, pp. 67-68).

Desse modo, a decolonialidade é um pensamento crítico e emancipatório voltado à humanização dos sujeitos, inscrito também no pensamento de Frantz Fanon, ativista e intelectual anticolonial, que, apesar de não ter desenvolvido uma teoria educacional, inspira uma educação como prática social e histórica voltada ao desenvolvimento da desalienação (perda da capacidade de se autodeterminar como sujeito) e a emancipação humana. Fanon (2018) argumenta que quando uma pessoa toma posição contra qualquer tentativa de opressão, é um revolucionário, um desalienado. “Serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substanciada do Passado. Por outro

lado, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva” (FANON, 2008, p.187). Como se vê, Fanon (2008) argumenta que essa ação, ou seja, essa tomada de posição precisa ser realizada por todos os homens, ou seja, por toda a humanidade.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, cujo pensamento recebe influências de Frantz Fanon, tem o diálogo e a problematização como categorias norteadoras de uma educação crítica e emancipatória voltada à humanização e libertação autêntica dos sujeitos, e, portanto, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, epistemologicamente curioso, capaz de compreender a realidade social, apreender - construir e reconstruir - e superar a ideologia da opressão. Assim, dialogam, problematizam, isto é, fazem uma análise crítica da realidade concreta, e constroem conhecimento, porque “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1999, p.42).

Para Freire (1999), a prática dialógica não é racista, preconceituosa, e, por isso, tem o dever de desvelar, de fazer uma reflexão crítica acerca do racismo como transgressor da natureza humana e inerente ao contexto histórico de dominação econômica e social do colonizador branco. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1999, p.67).

Assim, o paradigma da crítica, progressista e libertadora freireana e suas categorias fundamentais como problematização crítica e diálogo, compreende os espaços educativos como essenciais para a formação humana, na medida em que promove o desenvolvimento da consciência crítica, de relações justas, de seres humanos sociais e históricos criadores e recriadores de suas formas de existência e se inserem eticamente na luta pela superação das formas de opressão existentes na sociedade contemporânea, a exemplo da luta antirracista, autenticando o caráter formador do espaço pedagógico, a exemplo das universidades e IFs.

A partir deste 2001 as universidades públicas brasileiras vêm sofrendo transformações por conta das políticas de ação afirmativa. A predominância da brancura nas universidades, que se diziam de acesso universal, vem se tornando colorida na graduação e, por sua vez, vem refletindo na pós-graduação (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Todavia, a pós-graduação brasileira ainda é marcada como um nível educacional com intensas desigualdades regionais, étnico-raciais e econômicas de acesso e permanência de grupos étnico-raciais dela historicamente excluídos, ao mesmo tempo em que o Sistema Nacional de Pós-graduação vive uma expansão intensiva sob responsabilidade da Capes (ROSEMBERG, 2013; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

O estudo sobre as políticas de ações afirmativas na pós-graduação em universidades públicas federais brasileiras realizado por Venturini e Feres Júnior (2020), aponta que: houve uma propagação dessa políticas a partir de 2017 em razão do papel indutor da Portaria Normativa n. 13/2016 e de sua interpretação como obrigatória por programas e universidades, o formato das políticas adotadas pelos programas de pós-graduação diferem em relação aos critérios, modalidades e grupos sociais beneficiados, e, predomina a modalidade de reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, além de da inclusão de novos grupos, como transexuais e travestis e portadores de visto humanitário (refugiados).

Os estudos acerca de ações afirmativas nas universidades vêm contribuindo para uma avaliação da equidade na pós-graduação *stricto sensu*. Uma busca rápida no portal de periódicos da Capes evidencia a ausência de um estudo sobre as políticas de ação afirmativa na pós-graduação ofertada pelos IFs. Argumenta-se que os IFs são instituições federais que também ofertam cursos de pós-graduação credenciados pela Capes. Portanto, o estudo completo sobre as ações afirmativas nesse nível de ensino precisa constar a análise dessa oferta nos IFs.

Os Institutos Federais e as ações afirmativas na pós-graduação

Os IFs e as instituições que compõem a RFEPCT têm origem em 1909, no contexto econômico da industrialização do país. Pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) voltadas ao ensino profissional para o trabalho manual, primário e gratuito. O artigo 1º do referido Decreto justificou a necessidade da oferta do ensino profissional, ou seja, de um ofício de trabalho manual aos menores desafortunados para torná-los aptos ao trabalho e afastá-los do vício, da ociosidade ignorante e do crime (BRASIL, 1909).

É pertinente ressaltar que, conforme o estudo de Arruda (2022), o texto legal não utiliza explicitamente a linguagem da ideia de raça, todavia, reproduz um discurso racializado presente no imaginário social brasileiro que remete aos negros. “Este discurso racializado está estruturado em um conjunto de oposições binárias. Há a poderosa oposição entre “civilização” (branco) e “selvageria” (negro)” (HALL, 2016, p.167).

As EAAs permaneceram no período de 1909 a 1942. Nesse mesmo período, Dávila (2006) realizou uma pesquisa sobre a política social e racial no Brasil entre 1917-1945, na qual mostrou que a expansão do sistema escolar público concebeu uma ideologia racializada com propósitos eugênicos – com a finalidade de manter a “raça pura”. As pessoas negras eram vistas como desajustadas no contexto da humanidade, e, portanto, degeneradas moral, social e

intelectualmente, apesar da presença ausente da raça no discurso público. Como exemplo, o Colégio Pedro II, que hoje integra a RFEPCT, era um espaço privilegiado na era Vargas. “Os alunos do Colégio não só eram versados nas teorias eugenistas, como também relacionavam os temas do nacionalismo, da eugenia e da educação de um modo que evocava o discurso político da elite” (DÁVILA, 2006, p.320).

Em 1942, as EAAs foram transformadas em escolas industriais e técnicas com oferta de ensino profissional de grau secundário – ensino médio – com adoção de exames de seleção para ingresso. Em 1959, essas escolas tornaram-se Escolas Técnicas Federais, com oferta de ensino profissional integrado à formação geral – propedêutica - com vistas à formação para o trabalho industrial especializado. Por conta da qualidade de formação ofertada essas escolas passaram a ser buscadas por grupos sociais privilegiados pelo ingresso garantido na universidade e não pela função profissionalizante (BRASIL/CNE/CEB, 1999). Esse fato para a implicar no acesso de grupos étnico-raciais (ARRUDA, 2022).

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. A partir de 1994, pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais são transformadas gradativamente em CEFETs. Essa mudança confere à essas instituições a oferta de educação tecnológica de nível superior, com cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em 2008, a maioria dessas instituições foi transformada em IF e passou a compor a RFEPCT por meio da Lei n. 11.892/2008 implementada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, visando a expansão e interiorização de oferta de vagas da educação profissional atrelada às demandas dos sistemas produtivos locais. Desse modo, os IFs vivenciaram uma expressiva expansão de seus campi e de oferta de vagas, no período de 2009 a 2016. De 1909 a 2002 (pouco menos de um século), existiram 140 escolas técnicas no país, enquanto que no período de 2009-2016 (pouco menos de 8 anos), foram construídas mais de 500 unidades. Atualmente, existem 644 campi e 38 IFs em todos estados ofertando cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (ARRUDA, 2022).

“Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008), com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, para todos os cidadãos e não mais apenas ensino primário para os desvalidos da sorte, conforme os propósitos para a gênese da educação profissional implementados através da EAA.

Nessa perspectiva de ofertar a educação profissional a todos os cidadãos, IFs de vários estados brasileiros, a partir de 2009 aprovaram resoluções em seus conselhos superiores, estabelecendo a adoção de ação afirmativa através do sistema de reserva de vagas de recorte social (estudantes oriundos de escola pública) em todos os cursos ofertados. Nota-se que o sistema de reserva de vagas foi implementado ao mesmo tempo nos cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação.

É pertinente salientar que “no Brasil, a segunda metade dos anos de 1990 é marcada, dentre outros temas, pela introdução do debate sobre a ação afirmativa (SILVÉRIO, 2002, p.228) com vistas a resolução dos conflitos resultantes das desigualdades raciais. Em 2001, a adoção da política de ação afirmativa na pós-graduação foi estimulada pela Fundação Carlos Chagas, a qual em parceria com a Ford Foundation no International Fellowships Program (IFP), criou o Programa de Bolsas na Pós-graduação executado até 2013 no Brasil, como o objetivo de conceder bolsas de mestrado e doutorado aos grupos sociais sub-representados e com menor acesso à pós-graduação brasileira e que atestassem compromisso com a justiça social. Essa experiência brasileira de ação afirmativa na pós-graduação envolveu 343 bolsistas distribuídos em oito seleções realizadas no Brasil, das quais originaram oito turmas de bolsistas, sendo a primeira iniciada em 2002 e a última em 2010 (ROSEMBERG, 2013).

Nas universidades brasileiras a política de ação afirmativa na pós-graduação já vinha sendo executada desde 2002. Nesse ano, a Universidade do Estado da Bahia estabeleceu uma política de ação afirmativa de recorte racial (negros e indígenas) em cursos de pós-graduação, sendo a primeira universidade no país a estabelecer esse tipo de política. Nesse mesmo ano, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro é a primeira a adotar ações afirmativas de configuração racial para o acesso à graduação. Pode-se dizer que tanto na pós-graduação quanto na graduação, essa política surgiu ao mesmo tempo, embora tenha sido inserida de maneira diferente na agenda governamental, bem como, executada de forma diversa pelas instituições do país (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

Ainda conforme esses autores, partir de 2012 começaram a surgir de maneira crescente as propostas de ações afirmativas para ingresso nesse nível educacional nas universidades federais. Em 2015, poucos programas possuíam algum tipo de ação afirmativa, já em 2018, de um universo de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas, 737 apresentavam algum tipo de ação afirmativa, o que representa 26,4% de todos os programas. A implementação dessa política se dá de maneira diversa entre os programas, com predominância da modalidade de reserva de vagas. Diferentemente dos cursos de graduação, onde os principais beneficiários são alunos egressos da rede pública de

ensino, na pós-graduação prevalecem os beneficiários pretos, pardos, indígenas e com deficiência, além de haver a inclusão de novos grupos, tais como pessoas transexuais e travestis e portadores de visto humanitário (refugiados) (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020).

A fim de identificar os programas de pós-graduação *stricto-sensu* ofertados pela RFEPCT no Brasil, buscou-se informações considerando a avaliação quadrienal 2017-2020, publicada em 2022 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Dentre os 4.602 programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais (mestrado e doutorado) no Brasil credenciados pela Capes, 150 (3%) são ofertados pelas instituições que compõem a RFEPCT (IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-Rio de Janeiro/RJ e de Minas Gerais/MG e Colégio Pedro II), dos quais 79 (53%) tem oferta nos IFs, conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais (mestrado e doutorado) ofertados pelas instituições da RFEPCT nas grandes regiões do Brasil

Instituições	Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ofertados pelas instituições da RFEPCT nas regiões do Brasil					Total
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
IFs	17	23	3	26	10	79
CEFET-RJ	-	-	-	9	-	9
Colégio Pedro II	-	-	-	1	-	1
CEFET-MG	-	-	-	10	-	10
UTFPR	-	-	-	-	51	51
Total						150

Fonte: Elaboração própria com base no Portal da Capes 2022

Ainda que, em termos numéricos, possa-se pensar em uma baixa representatividade dos IFs na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, argumenta-se pela necessidade de refletir sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela RFEPCT, sobretudo pelos IFs, avaliar os formatos de implementação, critérios, grupos étnico-raciais contemplados, como também, os programas de concessão de subsídios financeiros para permanência dos estudantes adotados, a fim de que se possa construir um panorama das ações afirmativas visando a equidade no contexto de todas as instituições federais (Universidade e

instituições da RFEPCT) credenciadas pela Capes, para fortalecer a inclusão dos grupos étnico-raciais na educação superior e impactar nas normas de acesso e permanência na pós-graduação, e, assim, fortalecer a busca de maior justiça social.

Ações afirmativas na pós-graduação: a urgência de política de assistência financeira para a garantia do acesso e permanência dos estudantes

O princípio de igualdade deve constituir o pilar do Estado de bem-estar social (SILVÉRIO, 2002). Desse modo, a construção social da ideia de raça como um critério de desigualdade social, torna as políticas de ação afirmativa essenciais. O racismo é internalizado por gerações, logo, é um dos problemas centrais e permanentes na sociedade multirracial brasileira (SILVÉRIO, 2002).

A partir de 2012, com a normatização da Lei 12.711, as universidades federais e IFs adotaram o sistema de reserva de vagas para a graduação e cursos de nível médio técnico, considerando como critério, primeiramente, ser egresso de escola pública seguido da comprovação de renda *per capita*, e, por fim, da autodeclaração étnico-racial (pretos, pardos e indígenas) e deficiência.

A regulação desses procedimentos não é observada na pós-graduação, onde se observa a adoção de variados formatos das políticas adotadas pelos programas. “Nas políticas para a pós-graduação prevalecem os beneficiários pretos, pardos, indígenas e com deficiência, além da inclusão de novos grupos, como pessoas transexuais e travestis e portadores de visto humanitário (refugiados)” (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020, p.904). Pode-se dizer que essa prática indica um giro decolonial, nas palavras de Maldonado-Torres (2018), por considerar todos os estudantes como potenciais agentes, e, conforme Catherine Walsh (2013), práticas como essa fratura a modernidade/colonialidade e torna possível outras maneiras de ser, estar, pensar, sentir e existir (WALSH, 2013, p.19).

Para os autores, a difusão dessas políticas a partir de 2017 nas universidades federais apontam o papel indutor da Portaria Normativa n.13/2016 e de sua interpretação como obrigatória por programas e universidades. A portaria trata da indução de ações afirmativas na pós-graduação pelas instituições federais de ensino, com vistas a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação.

Há que se destacar que as políticas de ação afirmativa proporcionaram uma democratização do acesso à universidade pública no Brasil, com mudança no perfil socioeconômico e étnico-racial dos estudantes e diversificação social e racial das instituições federais, todavia, as desigualdades ainda permanecem, o que justifica a

manutenção dessas políticas (SILVÉRIO, 2021; ZUCCARELLI; HONORATO, 2022). Nesse sentido, Silvério (2021) defende a continuidade das ações afirmativas com enfoque no financiamento para implementação, a exemplo da disponibilização de recursos para programas de permanência dos estudantes, que, por sua vez, compõem os grupos sociais que foram obstaculizados na mobilidade social por conta do racismo e discriminação racial, e, portanto, não têm recursos financeiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 tem como princípio do ensino nacional previsto no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os cidadãos na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial. Pode-se dizer que no texto da lei, acesso e permanência são conceitos indissociáveis. Nesses termos, garantir o acesso igualitário à educação implica em garantir, ao mesmo tempo, a permanência. Desse modo, os estudantes que constituem os grupos étnico-raciais teriam maiores condições de concluir a formação com a qualidade também garantida pela Lei.

Santos e Freire (2022) analisam os impactos esperados pelas políticas públicas de assistência estudantil e de ações afirmativas no acesso e permanência de alguns estudantes do ensino superior oriundos de camadas populares e concluem que muitos estudantes em situação de vulnerabilidade ainda não participam do programa de assistência estudantil, porque os processos seletivos têm quantitativos limitados de vagas. E ainda, dentre os motivadores de evasão, a dificuldade financeira para permanência no curso é o fator mais apontado pelos estudantes. Assim, as políticas de ações afirmativas para o acesso à educação superior implicam em políticas de assistência financeira voltada à permanência dos estudantes nos cursos.

Uma avaliação feita por Fúlvia Rosemberg acerca do processo de implementação do programa de concessão de bolsas de mestrado e doutorado para pessoas negras e indígenas, iniciado no Brasil em 2001 pelas Fundações Carlos Chagas e Ford, mostra que essa experiência de ação afirmativa foi bem-sucedida visto que possibilitou a equidade na pós-graduação. Os 343 bolsistas provenientes das regiões Norte ou Nordeste ou Centro-Oeste, finalizaram a formação confrontando uma particularidade da pós-graduação brasileira: a desigualdade no acesso e permanência (ROSEMBERG, 2013). Os grupos étnico-raciais são os que menos acessam esse nível educacional no Brasil (IBGE, 2020).

Assim, é importante ressaltar a necessidade urgente de construção de um panorama das políticas de ação afirmativa e de ações de permanência na pós-graduação *stricto sensu*, que mostre a sua forma de implementação nas instituições federais de ensino, como um todo. Percebe-se que já existem estudos apontando um panorama das universidades, porém, em relação às instituições que integram a RFEPCT, como os IFs, esse trabalho ainda precisa ser realizado. Essa avaliação pode subsidiar experiências voltadas à equidade na pós-graduação.

Considerações finais

Dentre os 4.602 programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais (mestrado e doutorado) no Brasil credenciados pela Capes, 150 (3%) são ofertados pelas instituições que compõem a RFEPCT (IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-Rio de Janeiro/RJ e de Minas Gerais/MG e Colégio Pedro II), dos quais 79 (53%) são ofertados pelos IFs.

Assim, argumenta-se pela urgência da necessidade de reflexão sobre a política de ação afirmativa na pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela RFEPCT, sobretudo pelos IFs, com a finalidade de analisar os formatos de implementação, critérios, grupos étnico-raciais contemplados e os programas adotados para a concessão de subsídios financeiros para permanência dos estudantes, a fim de que se possa construir um panorama das ações afirmativas visando a equidade no contexto de todas as instituições federais (Universidade e instituições da RFEPCT) credenciadas pela Capes. Essa avaliação pode subsidiar experiências voltadas à equidade na pós-graduação ofertada por todas as instituições federais de ensino superior.

Nesse viés, é pertinente ressaltar que, a decolonialidade confronta as lógicas eurocentradas modernas/coloniais de opressão, dominação e imposição dos padrões de poder, de saber e de ser que ainda persistem e se reciclam constantemente. Paulo Freire assim como os teóricos decoloniais, sugere que a colonialidade seja problematizada, apontando para uma educação libertadora, emancipadora, decolonial. Assim, as políticas de ação afirmativa na Pós-graduação podem ser respostas decoloniais organizadas pelo Estado para romper com as hierarquias sociais sustentadas na discriminação de grupos étnico-raciais, com vistas a garantir os princípios da equidade e a construção de diversos modos afirmativos de existência.

Referências

ARRUDA, M. A. de A. Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 12, n. 1, janeiro - abril 2022, p. 273-298. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/979/505>. Acesso em: 12 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2021031>.

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BERNARDINO J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 04.* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 12/05/2016, p. 47.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 29/12/2016, p. 3.
- DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).* Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/n6fJJnt3Yb945Fr8qTxq6ks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GROSGOQUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (Org.) Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

IBGE. *Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 set. 2022.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2022.

MALDONADO -TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.31-61.

MATTOS, W. R. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 319-339.

MIGNOLO, W. D. *A colonialidade está longe de ser superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. Museu de Artes de São Paulo, 2019.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, 2005.

ROSEMBERG, F. *Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o “branco”, o “encardido” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cad. Pesquisa*, n. 117, p. 219-46, nov. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/551>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVÉRIO, V. R. *Lei de cotas nasce com um problema: não tem dinheiro para implementação*. O Globo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/lei-de-cotas-nasce-com-um-problema-nao-tem-dinheiro-para-implementacao-diz-pesquisador-25144381>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, N. do V.; HASEMBALG, C. A. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

SANTOS, S. M.; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre o impacto das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 02, p. 260-280, jul. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200004>.

VENTURINI, A. N.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7491>. Acesso em: 22 dez. 2022.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

ZUCCARELLI, C.; HONORATO, G. Revisão da lei de cotas na educação superior: dados para o debate. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 11, n. 3, p. 999-1017, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65070>. Acesso em: 18 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-65070>.