

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MARIA AUXILIADORA DE ALMEIDA ARRUDA

**PRIVILÉGIO BRANCO E A (IM)POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS ANTIRRACISTAS: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO**

São Carlos, SP
2020

MARIA AUXILIADORA DE ALMEIDA ARRUDA

**PRIVILÉGIO BRANCO E A (IM)POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS ANTIRRACISTAS: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção de título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Professor Doutor Valter Roberto Silvério

São Carlos, SP
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Auxiliadora de Almeida Amada, realizada em 30/03/2020;

Prof. Dr. Valter Roberto Silverio
UFSCar

Profa. Dra. Lia Vainer Schucman
UFSC

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
UNEMAT

Profa. Dra. Maria Ines Rauter Mancuso
UFSCar

Prof. Dr. Fábio José Bechara Sanchez
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Valter Roberto Silverio Lia Vainer Schucman, Paulo Alberto dos Santos Vieira, Maria Ines Rauter Mancuso, Fábio José Bechara Sanchez e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Valter Roberto Silverio

AGRADECIMENTOS

Especialmente ao meu orientador, Professor Doutor Valter Roberto Silvério, por me ensinar a pensar criticamente o racismo, acompanhar e compreender o meu percurso de desenvolvimento, propor a ajuda necessária, por me instigar a dar os próximos passos. Por ser um mediador no meu processo de aprendizagem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, por oferecer em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, o Doutorado interinstitucional em Sociologia – PPGS/UFSCar/UNEMAT.

Ao Professor Doutor Valter Roberto Silvério, enquanto Coordenador Acadêmico do Doutorado Interinstitucional em Sociologia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Ao Professor Doutor Paulo Alberto dos Santos Vieira, enquanto Coordenador Operacional do Doutorado Interinstitucional em Sociologia Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Aos professores do PPGS/UFSCar: Maria da Glória Bonelli, Fábio José Bechara Sanchez, Fabiana Luci de Oliveira, Maria Inês Rauter Mancuso, Rodrigo Constante Martins, Gabriel de Santis Feltran e Valter Roberto Silvério, pelas aulas ministradas na UNEMAT em Cáceres-MT.

Aos professores Paulo Alberto dos Santos Vieira e Fabiana Luci de Oliveira pelos apontamentos feitos na qualificação deste trabalho.

Aos entrevistados, servidores e alunos do IFMT, que concordaram em falar sobre o tema aqui proposto, o que, por sua vez, possibilitou revelar a não neutralidade da branquitude na instituição.

À Lia Vainer Schucman, pelo encaminhamento de textos sobre a branquitude.

Ao Grupo de Estudos da Diáspora Africana (UFSCar), pelas reflexões teóricas e aos colegas de curso pela caminhada juntos neste processo de formação.

À CAPES e ao IFMT pelo auxílio financeiro.

À minha família, pela força, ajuda, compreensão, confiança e companheirismo, especialmente ao meu marido Reinaldo Gomes de Arruda.

A Deus, por ser a base de tudo e a força que me move.

RESUMO

O racismo e a discriminação racial são constitutivos da formação, das práticas e relações sociais brasileiras. A branquitude se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e, ao se apropriarem, acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem de outros. Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de reserva de vagas para o nível médio integrado à formação profissional, implementado no período de 2008-2018, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado pela Lei 11.892, de 2008 e, atualmente, constituído por 19 *campi* distribuídos em todas as mesorregiões de MT, com predominância na mesorregião Norte mato-grossense, onde há maior proporção de população branca e produção agrícola intensiva. O IFMT oferta educação profissional em todos os níveis e modalidades, sempre com o objetivo de atender ao mercado local, e, também é uma reserva limitada de educação pública de qualidade em MT, sobretudo na oferta de ensino médio integrado à formação profissional. A pesquisa foi realizada no IFMT – *Campus* Cuiabá, em uma abordagem qualitativa, na qual os métodos utilizados para geração de dados compreenderam análise documental, entrevistas com servidores e estudantes e observação. Concluiu-se que o processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT possibilitou oportunidades desiguais para brancos e negros e houve, ostensivamente, privilégios para o grupo branco, visto que, no período de 2009-2012, a reserva de vagas utilizou unicamente o critério socioeconômico e não racial. E, a partir de 2012, mostrou uma particularidade: o critério racial foi incluído com o uso de categorias de classificação oficial e local ou nativa, denominada de “outras etnias”, que, por sua vez, foi substituída em 2017 pelo termo não autodeclaração de cor/raça e, desde 2018, foi deslocada para os critérios escola pública e renda. Essa categoria reflete o imaginário social local de existência de uma democracia étnica e ou racial e de um estado racialmente homogêneo e harmônico, e que é marcado pelo problema de classe e não racial. Assim, a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT, de 2012-2018, manteve uma relação bastante ambivalente e próxima dos significados da branquitude, a saber: neutralidade racial, elogio à miscigenação, omissão da desigualdade e discriminação racial, silêncio em torno da questão racial, apoiada na estratégia de subsumir a raça na classe e na categoria denominada de outras etnias e no discurso eminentemente redistributivista, meritocrático e falacioso de igualdade racial. Essa política opera no contexto escolar do IFMT – *Campus* Cuiabá como um marcador de diferença que hierarquiza e divide os estudantes e posiciona aqueles considerados negros em cursos de menor prestígio e em turmas avaliadas como de menor desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Ideologia do branqueamento. Branquitude. Lei de reserva de vagas. Educação profissional. Desigualdades sociais.

ABSTRACT

Racism and racial discrimination are constitutive of Brazilian education, practices and social relations. A Whiteness refers to the way in which isolated whites are appropriate for the category race and racism in the constitution of their subjectivities and when appropriate that “being whitw” determines the moral, intellectual and aesthetic characteristics of individuals that differentiate others. Thus, the objective of this research was to understand the process of reserving vacancies for the integrated medium level of professional training, implemented in the period 2008-2018 by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso - IFMT, created by Law 11.892 / 2008 and currently consists of 19 campuses distributed in all mesoregions of MT, predominantly in the northern Mato Grosso mesoregion, where there is a higher proportion of white population and intensive agricultural production^o The IFMT offers vocational education at all levels and modalities aimed at the local market, and is also a limited reserve of quality public education in MT, especially in the provision of integrated secondary education to vocational training. The research was conducted at IFMT- Campus Cuiabá, in a qualitative approach in which the methods used for data generation were: document analysis, interviews with servers and students and observation^o It is concluded that the IFMT vacancy reservation process allowed unequal opportunities for whites and blacks and there were ostensibly privileges for the white group, since in the period 2009-2012 it used only the socioeconomic and non-racial criteria. And from 2012 onwards it showed a particularity: the racial criterion was included using official and local or native classification categories called “other ethnicities”, which in turn was replaced in 2017 by the term non-self-declaration of color / race and from 2018 shifted to the public school and income criteria. This category reflects the local social imaginary of the existence of an ethnic and or racial democracy and a racially homogeneous and harmonious state marked by the class and non-racial problem. Thus, the 2012-2018 IFMT vacancy reservation policy maintained a very ambivalent relationship close to the meanings of whiteness, namely: racial neutrality, praise for miscegenation, omission of racial inequality and discrimination, silence around racial issues supported by the strategy of subsuming race in the class and category of other ethnic groups and in the eminently redistributive, meritocratic and fallacious discourse of racial equality. This policy operates in the IFMT - Cuiabá campus school context as a difference marker that hierarchizes and divides students and positions black students in less prestigious courses and classes considered to have less cognitive development.

Keywords: Whitening ideology. Whiteness. Vacancy reservation law. Professional education. Social differences.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Conselho Estadual de Educação

CEFETMT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPI – Departamento de Política de Ingresso

EAAMT – Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

EAAAs – Escolas de Aprendizizes Artífices

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFMT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

IFs – Institutos Federais

IPDU – Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Secad – Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SGDE – Secretaria Geral de Documentação Escolar

SMDU – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFF – Universidade Federal Fluminense

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A distribuição dos campi e centros de referência no MT e suas mesorregiões	19
Figura 2 - A divisão do Estado de Mato Grosso-MT em Mesorregiões	20
Figura 3 - Mapa da distribuição espacial da população preta e parda em MT	24
Figura 4 - Mapa Classe de Renda do Bairros de Cuiabá-MT	31
Figura 5 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	75
Figura 6 - Reserva de vagas conforme a Lei 12.711, de 2012	89
Figura 7 - Reserva de vagas implementada pelo IFMT para ingresso nos cursos de ensino médio integrado à formação profissional no período de 2012 a 2016.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil profissional relativo aos cursos oferecidos pelo IFMT	27
Quadro 2 - Perfil das servidoras entrevistadas	35
Quadro 3 - Quadro legal normativo de evolução da Rede Federal de Educação Profissional para a expansão da política de oferta de vagas	73
Quadro 4 - Percentual de ingressantes na educação profissional de nível médio integrado do IFMT -2009-2018 por cotas em conformidade com a classificação local	77
Quadro 5 - Critérios e argumentos relacionados à implementação da categoria “outras etnias” no processo de reserva de vagas do IFMT, no período de 2012-2017	104
Quadro 6 - Como a diferença racial é marcada através de um repertório de representação sobre os cursos e os alunos.....	120
Quadro 7 - Formas de manifestação do racismo que podem ser percebidas nas “brincadeiras” feitas por estudantes brancos do IFMT – Campus Cuiabá	127

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção da população residente por cor ou raça no Brasil, Mato Grosso e Cuiabá/MT – 2010.....	22
Tabela 2 - Proporção da população residente por cor ou raça em MT e Mesorregiões – 2010	23
Tabela 3 - Vagas oferecidas no período de 2010-2018 nos cursos técnicos de nível médio oferecidos atualmente pelo Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.....	27
Tabela 4 - Classificação cor ou raça dos estudantes ingressos nos cursos técnicos de nível médio integrado - Informática e Agrimensura do IFMT - Campus Cuiabá no período de 2014-2017	29
Tabela 5 - Proporção de alunos por região administrativa de Cuiabá e cidades limítrofes, inseridos nos cursos técnicos de nível médio integrado no campus Cuiabá - período de 2014-2017	32
Tabela 6 - Classificação de cor/raça dos inscritos no processo seletivo do IFMT para ingresso nos cursos técnicos de nível médio integrado, no período de 2009 a 2017.....	83
Tabela 7 - Argumentos divergentes relacionadas à cota racial para acesso nos cursos de nível médio integrado à formação profissional no IFMT.....	95
Tabela 8 - Argumentos relacionados às categorias que deveriam ser consideradas na implementação do sistema de reserva de vagas no IFMT	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I – PERCURSOS DA PESQUISA	17
1.1 O local da pesquisa.....	18
1.2 O IFMT – Campus Cuiabá	25
1.3 O processo de investigação.....	32
CAPÍTULO II – A BRANQUITUDE: SEUS LUGARES E MOVIMENTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS	41
2.1 Estudos sobre a branquitude no Brasil	43
2.2 O conceito de branquitude.....	47
2.3 Racialização, racismo e a política de ação afirmativa na educação: relações com a branquitude	53
CAPÍTULO III – DIMENSÕES DA BRANQUITUDE NA POLÍTICA DE OFERTA DE VAGAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE MATO GROSSO.....	66
3.1 A política de oferta de vagas adotada pelo IFMT e a construção da branquitude.....	68
3.2 Caracterização da composição populacional ingressante no IFMT pelos critérios nativos	75
CAPÍTULO IV – TENSÕES NO USO DE CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO NA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS DO IFMT: A BRANQUITUDE EM AÇÃO.....	86
4.1 A reserva de vagas e as categorias de classificação racial no IFMT.....	89
4.2 O deslocamento da branquitude na classe	92
4.3 A categoria “outras etnias” e os deslocamentos da branquitude na política de acesso à educação profissional, científica e tecnológica de Mato Grosso.....	102
4.4 Classificações étnico-raciais no imaginário social brasileiro: o estado de Mato Grosso .	108
CAPÍTULO V – IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO CONTEXTO DO IFMT- CAMPUS CUIABÁ: A PRESENÇA OCULTA DA BRANQUITUDE	115
5.1 A diferenciação racial: negros/cotistas e brancos/não cotistas.....	116
5.2 Um curso de brancos/não cotistas: o lugar simbólico de poder da branquitude.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista.....	142
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144

INTRODUÇÃO

Na educação brasileira, a diferença no acesso a níveis de ensino pela população é segmentada por cor/raça e é intensificada nos anos e níveis mais avançados da escolarização (IBGE, 2010). Portanto, a categoria raça não é socialmente neutra, mas trata-se de um critério de hierarquização social, de modo que as oportunidades educacionais e as chances de vida inferiores a que estão expostos aqueles considerados não brancos em decorrência do racismo e discriminação racial, passado e presente, os acompanham ao longo de toda a sua trajetória de vida (SILVA; HASEMBALG, 1992). O branco ocupa um lugar de poder e privilégio racial – branquitude – e reconhecer que a desigualdade entre brancos e negros é fruto do racismo e da discriminação racial tem levado à implementação de políticas de ações afirmativas que visam corrigir o efeito dessa discriminação (BENTO, 2011).

A adoção de políticas públicas de ação afirmativa no Brasil é decorrente de estudos sobre desigualdades raciais produzidos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, da ação política do Movimento Negro e das agendas internacionais antirracistas, como a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada no ano de 2001 pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, que reconheceu a existência do racismo e a necessidade de implementação de políticas globais voltadas à igualdade plena e erradicação do racismo e da discriminação racial. Assim, atualmente, a política mais relevante, no contexto das desigualdades educacionais entre grupos étnico-raciais e socioeconômicos, é a reserva de vagas para o acesso às universidades e IFs, implementada pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012¹, conhecida como a lei de cotas ou de reserva de vagas.

O racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade (GROSFOGUEL, 2018). Dessa forma, o racismo e a discriminação racial são constitutivos da formação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano institucional e estrutural (SILVÉRIO, 2002). O racismo opera o processo de racialização, no qual a “raça” “deve ser considerada como constitutiva, e não como desdobramento e/ou consequência, ou mesmo uma anomalia da modernidade” (SILVÉRIO, 2018, p. 278).

¹ Ao longo do texto, também faz-se referência a essa lei usando o termo reserva de vagas, constante na própria lei, como forma também de reforçar um direito e não um “benefício” aos grupos racialmente discriminados, reconhecido por uma lei federal.

Nesse contexto, a raça é uma construção social de representações baseadas em um processo ontológico cindido que estabelece a condição de superioridade àqueles considerados brancos e, aos negros, a inferioridade nas zonas do ser, do saber e do poder (DU BOIS, 1999; GILROY, 1993; FANON, 2008; HALL, 2016, SILVÉRIO, 2018; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; RAMÓN GROSGOUEL, 2018).

Desse modo, a branquitude é uma construção social de significados e entendida como um lugar de neutralidade racial do branco, bem como de expressão de poder e privilégio racial, econômico, político, social, material e simbólico (AZEVEDO, 1987; APPLE, 1998; GIROUX, 1999; FRANKENBERG, 2004; BENTO, 2011, 2014a, 2014b; SCHUCMAN, 2012; PIZA, 2014; CARONE, 2014, ROSEMBERG, 2014;). Um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial, que se desloca dentro de denominações étnicas ou de classe (FRANKENBERG, 2004; BENTO, 2011, 2014a), e que é protegido por um silêncio que não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído, ou seja, pelo silêncio da opressão (BENTO, 2011).

Ademais, a branquitude, neste trabalho, se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e ao se apropriarem acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem de outros.

Em razão disso, a orientação que permeou esta pesquisa é proveniente dos estudos de Du Bois (1999) e Fanon (1968; 2008), por demonstrarem os impactos da construção social da raça, no contexto da modernidade ocidental, sobre a população de origem africana no processo de escravidão, na formação dos estados nacionais a partir de um empreendimento colonial de estrutura racista que codificou a branquitude como norma, modelo de humanidade, autoridade, racionalidade, civilização e cultura, tornando-se, dessa forma, uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos e autóctones, bem como a própria colonização e a expansão do capitalismo.

Os teóricos destacam que o modelo colonial, além de significar a imposição da força, domínio e supremacia branca, implicou na negação do ser àquele que foi designado de negro. E, por consequência, a opressão racial, a dupla consciência e a degradação social do negro (DU BOIS, 1999), bem como a imersão do negro em um complexo de inferioridade (FANON, 2008) e a afirmação da supremacia dos valores brancos mediante a violência em estado bruto, e que é usada para explorar, oprimir, deformar, aniquilar e destruir a cultura do negro e, conseqüentemente, hierarquizá-lo (FANON, 1968).

Desse modo, sem utilizar precisamente o termo colonialidade, é possível encontrar a ideia que gira em torno desse conceito em toda a tradição do pensamento negro, como de Du Bois (1999) e Fanon (1968; 2008), na medida em que mostram que a diferença, a desigualdade e a hierarquização entre os povos colonizados deu-se a partir da ideia de raça, pelo projeto eurocêntrico da modernidade. Ou seja, do sistema-mundo moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2016; BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL 2018). Diante disso, os estudos Decoloniais, Pós-coloniais e da Diáspora nos ajudam a pensar que as diferenças precisam ser reinventadas a partir de um diálogo crítico das identidades marcadas.

Assim, também fazem parte do corpo teórico desta pesquisa estudiosos mais contemporâneos que, segundo Faustino (2015), mobilizam o pensamento de Frantz Fanon em suas diversas abordagens teóricas², a saber: Estudos Pós-coloniais e da Diáspora: Stuart Hall, Paul Gilroy, Valter Roberto Silvério, Antônio Sérgio Guimarães; Decoloniais: Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres; e Branquitude: Maria Aparecida Bento.

Igualmente como Maria Aparecida Bento, pesquisadoras como Azevedo (1987), Piza (2014), Carone (2014), Rosemberg (2014) e Schucman (2012) realizam um estudo crítico da branquitude no Brasil, destacando o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento como características centrais da sociedade brasileira quando se trata de relações raciais, e, portanto, como mecanismos racistas de produção de desigualdades sociais que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais elevadas na hierarquia social, sem que isso fosse considerado como poder e privilégio racial.

Por conseguinte, a implementação da política de ação afirmativa na modalidade reserva de vagas, na qual a cor/raça é um critério ao lado de outros, é compreendida como uma ação potencialmente importante para garantir o acesso equânime de estudantes à educação, desconstruir hierarquias sociais baseadas na ideia de raça, resolver os conflitos resultantes das desigualdades raciais, em especial, a desigualdade educacional, combater o racismo (SILVÉRIO, 2002) e desmontar a branquitude fundamental, mas silenciosa, de nossas instituições e práticas sociais (BERNARDINO, 2002; SILVÉRIO, 2002; BENTO, 2011; SCHUCMAN, 2012; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016). Desse modo, por conta de sua relevância, essa legislação precisa ser constantemente monitorada e avaliada.

Então, esta pesquisa de abordagem qualitativa se propôs a pensar a branquitude no contexto da política de reserva de vagas de uma instituição de educação profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. Desse modo, ela tem

² O estudo de Faustino (2015) traz as apropriações do pensamento de Frantz Fanon no Brasil a partir da década de 1950 em suas diversas abordagens teóricas.

por objetivo compreender o processo de reserva de vagas para o nível médio integrado à formação profissional, científica e tecnológica do IFMT, implementada no período de 2008-2018, tendo como questão norteadora: de que forma a implementação da política de reserva de vagas do IFMT, a partir das classificações raciais locais opera para legitimar o privilégio racial branco?

E ainda, no percurso da pesquisa, outras perguntas importantes e complementares à questão norteadora foram suscitadas: em que medida o uso combinado do critério de classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da classificação informal/local influi na aplicação dos objetivos da Lei 12.711, de 2012? Como o uso de categorias de classificação informais/locais interferiram no processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT a partir do ano de 2012? Se a população de MT foi apontada, em 2010, pelo IBGE como constituída de 60% de negros, por que não foi disponibilizado o percentual de 60% para a reserva de vagas, ao invés de fazê-lo apenas a partir de 2018? Esse contexto pode ser lido como uma busca de branqueamento e de encobrimento institucional do racismo como implicações da ideologia da democracia racial?

Ademais, qual é o significado da discrepância entre os termos/categorias utilizados nos editais de seleção e no questionário eletrônico preenchido pelos candidatos em relação à pergunta: qual é sua raça? Que significados são atribuídos aos termos negro, mestiço/moreno e outra, apresentados como opção ao candidato no questionário? Os editais destacam que as informações obtidas no questionário subsidiarão o desenvolvimento de políticas institucionais. Se é assim, o questionário seria um suporte para deslocamentos na política de reserva de vagas do IFMT?

Assim, no Capítulo I, intitulado *Percurso da pesquisa*, buscou-se fazer um relato dos caminhos percorridos na investigação voltado aos propósitos: 1) compreender a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2008-2018, colocando a branquitude como questão central; 2) articular a discussão da branquitude com as categorias de classificação implementadas no processo de reserva de vagas do IFMT; e 3) identificar as implicações da política de reserva de vagas do IFMT no cotidiano escolar do IFMT – *Campus Cuiabá*, especificamente nos cursos de nível médio integrado à formação profissional: Informática e Agrimensura.

No Capítulo II, intitulado *Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso*, discute-se brevemente sobre a política de oferta de vagas executada na trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e com maior atenção àquela adotada pelo IFMT, no período de 2008-

2018, sobretudo para o nível médio integrado à formação profissional, procurando estabelecer uma relação com a construção da branquitude. Ademais, foi realizado um estudo de como o IFMT, em seu contexto institucional e cultural específico, vem implementando a reserva de vagas com inclusão de critério racial, para ingresso nos cursos de ensino médio integrado à formação profissional.

No Capítulo III, intitulado *Um estudo sobre a branquitude: seus lugares e movimentos nas relações sociais*, foi feita uma revisão conceitual crítica, destacando-a como *lócus* de poder e privilégio material e simbólico silencioso, gerador de racismo, discriminação racial e desigualdades sociais. E ainda, colocando-a como central na discussão da política pública de ação afirmativa, especificamente em relação à reserva de vagas racial, por considerar que a branquitude é institucionalmente formatada nas políticas públicas, uma vez que estas não são neutras e, portanto, podem reproduzir o poder e privilégios em contextos institucionais locais e específicos.

No Capítulo IV, nomeado *Tensões no uso de categorias de classificação na política de reserva de vagas do IFMT: a branquitude em ação*, foi desenvolvida uma análise e discussão da política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2012 a 2018, sobretudo no que concerne à implementação simultânea de categorias de classificação racial: oficiais e informais, bem como na sua relação com a branquitude e seus modos dinâmicos de deslocamentos.

No Capítulo V, designado *Implicações da política de reserva de vagas no contexto do IFMT- Campus Cuiabá: a presença oculta da branquitude*, fez-se uma análise de como a branquitude opera nas ações realizadas no IFMT – Campus Cuiabá e como se materializa na execução prática do processo de reserva de vagas e exerce poder sobre as ações práticas decorrentes da reserva de vagas, marcando a diferenciação e hierarquização racial dos estudantes no cotidiano educacional.

Nas considerações finais buscou-se fazer um diálogo entre os capítulos, destacando os principais resultados da pesquisa.

CAPITULO I – PERCURSOS DA PESQUISA

O estudo das políticas de ação afirmativa, com enfoque na branquitude, ou seja, nos traços da racialidade branca brasileira, pode ajudar a desvelar a sua presença silenciosa na regulação de políticas públicas e práticas institucionais e individuais que reforçam a reprodução do racismo, da discriminação racial e das desigualdades raciais nas relações sociais cotidianas.

A raça, como uma categoria sociológica, é fundamental para a compreensão das relações sociais cotidianas, por sua vez, permeadas por um regime racializado de representação estruturado na dominação (HALL, 2016) que tem efeitos concretos em diferentes dimensões da vida social local, nacional e mundial.

Os teóricos da decolonialidade consideram a raça como uma dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial que estabeleceu hierarquias sociais a partir do contraponto homem branco, europeu, civilizado (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018), como “um marcador de diferença sociogeneticamente gerado” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 33) e articulado ao capitalismo histórico (GROSGOUEL, 2018). E, também, desenvolvem a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como uma crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo que deu origem à ideia de universalismo abstrato³operante em todos os âmbitos da vida (MIGNOLO; ESCOBAR, 2010 *apud* BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Essas perspectivas ajudam a pensar a adoção de políticas de ação afirmativa, que no caso desta pesquisa está relacionada ao processo de reserva de vagas para acesso aos cursos ofertados pelo IFMT, sobretudo, de nível médio integrado à formação profissional, como uma forma de contribuir para a compreensão dessa política como uma prática de combate ao racismo institucional, de justiça social, de reconhecimento positivo dos sujeitos representados como negros, de correção das desigualdades raciais omitidas pelo imaginário social de um estado democrático na questão racial. E, portanto, de promoção da equidade entre os diferentes grupos populacionais que compõem o estado de Mato Grosso no acesso à educação, bem como a todos os cursos ofertados pelo IFMT, para além da relação hierárquica entre os cursos e turmas formadas, que estabelece quais cursos e turmas devem ser frequentados por estudantes qualificados como brancos/não cotistas e por estudantes desqualificados como negros/cotistas.

³ O chamado universalismo abstrato constitui vários âmbitos da vida: política, produção do conhecimento, estética, economia, subjetividade, relação com a natureza etc. desconsiderando qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados por sujeitos que habitam a zona do não ser (FANON, 2008). Se estabelece como hegemônico disfarçado de universal e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

1.1 O local da pesquisa

O estado do Mato Grosso localiza-se na Região Centro-Oeste do Brasil e possui uma área de 903 mil km², integrando a Amazônia Legal, e é composto pelos biomas: Amazônia, Cerrado e Pantanal, sendo o bioma amazônico o predominante. Sua capital, Cuiabá, é localizada na mesorregião Centro-Sul do estado. As suas divisas políticas estão dispostas da seguinte forma: a Leste com os estados de Goiás e Tocantins; ao Norte com Pará e Amazonas; a Oeste com Rondônia e a República da Bolívia; e ao Sul com Mato Grosso do Sul.

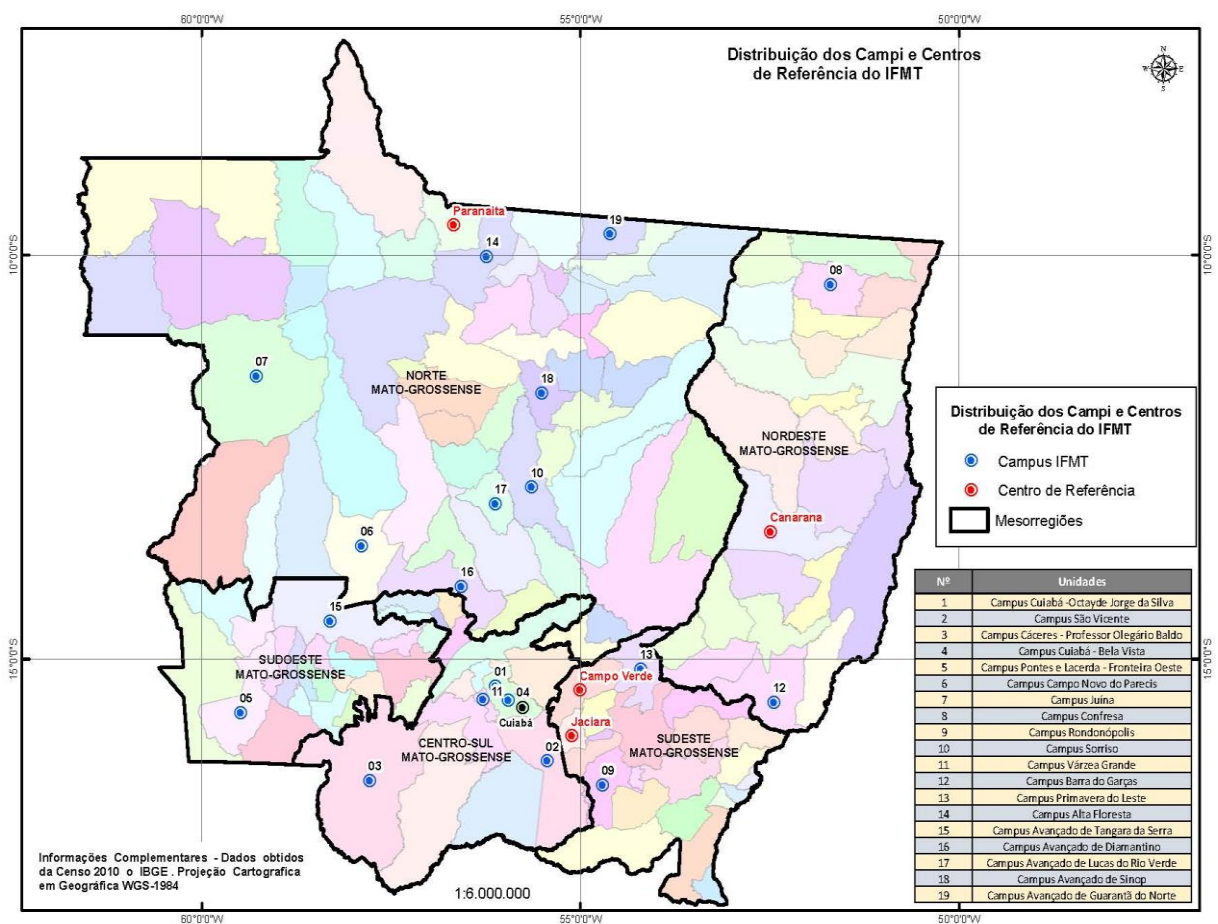
Mato Grosso teve sua ocupação efetivada por meio da mineração no século XVIII, poaia⁴ e erva-mate no século XIX e borracha e pecuária no início do século XX. Em 1930, a política de colonização Marcha para o Oeste financiou a migração branca do Sul do Brasil para MT, por ser representada como civilizada, dotada de mentalidade empresarial europeia e experiente com a terra (SIQUEIRA *et al.*, 2017). A partir de 1970, Mato Grosso especializou-se na produção de *commodities* agrícolas para o mercado internacional e, atualmente, a base da sua economia é o agronegócio aliado a um processo desigual de desenvolvimento social (FARIA, 2013; SANTOS *et al.* 2017).

Conforme a Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso, a agricultura continua sendo um importante propulsor do crescimento econômico no Estado. Ademais, dentre os 141 municípios de MT, 13 possuem PIB superior a R\$ 1 bilhão, concentrando 49% da população regional. Os principais municípios agropecuários com PIB superior a R\$ 1 bilhão são: Sorriso, Sinop, Lucas do Rio Verde, Nova Mutum, Sapezal e Campo Novo do Parecis (Mesorregião Norte), Campo Verde, Primavera do Leste (Mesorregião Sudeste), Tangará da Serra (Mesorregião Sudoeste). Outros municípios com PIB acima de R\$ 1 bilhão são Rondonópolis, que mantém uma economia agroindustrial, e Alto Araguaia, que possui um terminal logístico ferroviário, sendo os dois municípios da Mesorregião Sudeste. Duas economias com PIB acima de R\$ 1 bilhão são diversificadas: Cuiabá e Várzea Grande (Mesorregião Centro-Sul). Na mesorregião Nordeste não há nenhum município com PIB acima de R\$ 1 bilhão. Cerca de 82% da população reside no espaço urbano e 18% no espaço rural. (FARIA, 2013).

⁴ Poaia é uma raiz de um pequeno arbusto, rica em emetina, substância que compõe os ingredientes de diversos medicamentos fabricados para o tratamento da coqueluche, bronquite e até mesmo disenterias. No final do século XIX, as indústrias farmacêuticas da Europa estavam muito interessadas na compra da poaia para a fabricação de medicamentos. As qualidades medicinais dessa raiz já eram conhecidas entre os índios da América do Sul, que a usavam na cura de muitas doenças (SIQUEIRA, 2017, p. 107).

Esta pesquisa foi realizada no IFMT – *Campus Cuiabá*, situado na capital do Estado. Atualmente, a instituição possui 19 *campi* e quatro Centros de Referência (Figura 1) distribuídos nas cinco mesorregiões de MT da seguinte forma: Centro-Sul: *Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva*, *Campus Cuiabá Bela Vista*, *Campus Várzea Grande* e *Campus São Vicente* e *Campus Cáceres*; Sudeste: *Campus Rondonópolis*, *Campus Primavera do Leste* e os Centros de Referência de *Juara* e *Campo Verde*; Sudoeste: *Campus Pontes e Lacerda* e *Campus Avançado Tangará da Serra*; Nordeste: *Campus Confresa*, *Campus Barra do Garças* e o Centro de Referência de *Canarana*; e Norte: *Campus Alta Floresta*, *Campus Sorriso*, *Campus Juína*, *Campus Campo Novo do Parecis*, *Campus Avançado Sinop*, *Campus Avançado Lucas do Rio Verde*, *Campus Avançado Guarantã do Norte*, *Campus Avançado Diamantino* e o Centro de Referência de *Paranaíta*.

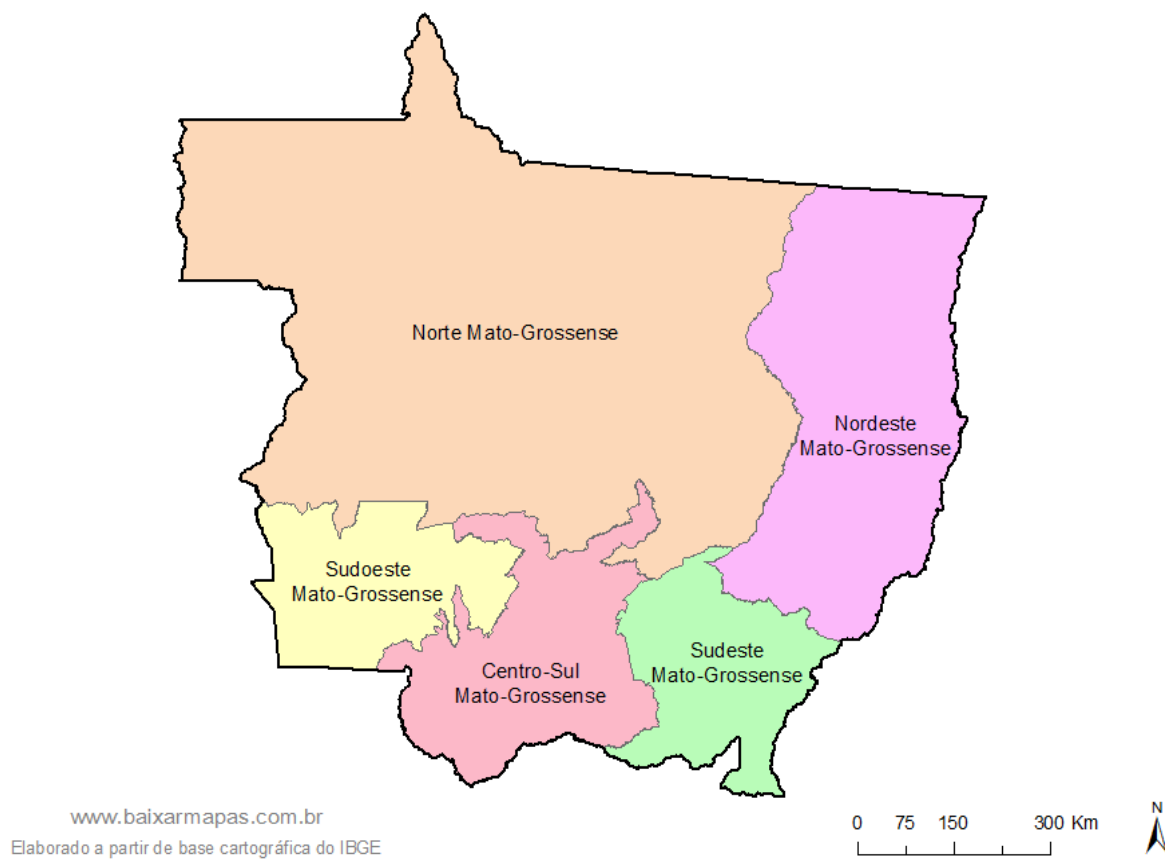
Figura 1 - A distribuição dos campi e centros de referência no MT e suas mesorregiões



Em MT, o IFMT foi criado pela integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá (CEFET-MT e CEFET-Cuiabá), e da Escola

Agrotécnica Federal de Cáceres. Assim, até a criação do modelo IF, a educação profissional federal era ofertada apenas na Mesorregião Centro-Sul Mato-Grossense em três cidades: Cuiabá, Santo Antônio do Leverger (microrregião Cuiabá) e Cáceres (microrregião Alto Pantanal). Os 141 municípios de MT estão integrados a cinco mesorregiões (Figura 2), a saber: Centro-Sul, Sudeste, Sudoeste, Norte e Nordeste. Vale destacar que, entre os anos de 2008 a 2018, foram criados 16 *campi* e quatro centros de referência, em atendimento ao Plano de Expansão da RFEPCT. Nesse período, foram ofertadas aproximadamente 21.500 vagas, com previsão de oferta de 23.548 vagas em 2019. No período de 2009-2018, foram disponibilizadas 50%, ou seja, 10.860 de vagas para os cursos técnicos de nível médio em conformidade com o artigo 8º da Lei 11.892, de 2008.

Figura 2 - A divisão do Estado de Mato Grosso-MT em Mesorregiões



Fonte: www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-de-mato-grosso

E ainda, o IFMT tem a Reitoria como órgão executivo central, situada também na capital do estado, composta por um reitor, cinco Pró-Reitorias (Administração, Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação, Desenvolvimento Institucional) e três diretorias: Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas, Diretoria Sistêmica de Relações Internacionais e Diretoria de Gestão de

Tecnologia da Informação. O Departamento de Política de Ingresso (DPI) está instalado na Reitoria, e é onde é feita a coordenação, elaboração e a publicação dos editais e a emissão dos resultados dos processos seletivos para os 19 *campi* do IFMT.

Os *campi* foram assumindo gradativamente o papel que lhes foi conferido, que é o de apoiar a estruturação do desenvolvimento de territórios, com oferta de cursos técnicos de formação inicial, de nível médio, superior de tecnologia, bacharelado e licenciaturas articulados ao mundo do trabalho. A oferta dos cursos técnicos e tecnológicos é organizada conforme o Eixo Tecnológicos e suas áreas definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) instituído pela Portaria MEC 870, de 16 de julho de 2008, mesmo ano de criação dos IFs.

O CNCT estabelece os referenciais e condições para funcionamento, oferta e obtenção de resultados, regulamenta as denominações dos cursos, define os perfis profissionais, determina alguns requisitos para desenvolvimento e avaliação de projetos pedagógicos, e também reconhece o caráter e a validade nacional dos diplomas. Atualmente, o CNCT classifica os cursos técnicos de nível médio em 13 eixos tecnológicos. O IFMT oferece cursos de nível médio integrado em oito Eixos Tecnológicos: 1) Ambiente e Saúde; 2) Controle e Processos Industriais; 3) Gestão e Negócios; 4) Informação e Comunicação; 5) Infraestrutura; 6) Produção Alimentícia; 7) Recursos Naturais; e 8) Turismo, Hospitalidade e Lazer. Os Eixos Tecnológicos não contemplados são cinco: Desenvolvimento Educacional e Social, Militar, Produção Cultural e *Design*, Produção Industrial e Segurança.

Os Eixos Tecnológicos mais contemplados nos *campi* são: Recursos Naturais (cursos: Agropecuária e Agricultura), Gestão e Negócios (cursos: Administração, Secretariado e Recursos Humanos), Controle e Processos Industriais (cursos: Eletroeletrônica, Química, Automação Industrial e Eletromecânica), Informação e Comunicação (cursos: Informática e Manutenção e Suporte em Informática), Ambiente e Saúde (cursos: Meio Ambiente, Controle Ambiental e Biotecnologia) Infraestrutura (cursos: Edificações, Agrimensura e Desenho de Construção Civil) são os cursos mais contemplados pelos *campi* à população mato-grossense.

A população de MT é de 3.035.122 habitantes (IBGE, 2010) e atualmente está estimada em 3.484.466 habitantes (IBGE, 2019). Ao se considerar a composição da população do Brasil e de MT por cor ou raça (Tabela 1) constata-se que, em MT, 1.590.707 pessoas se autodeclararam como pardas (52,4%), dado que está acima da média nacional (43,1%), ao passo que 1.137.150 pessoas se autodeclararam como brancas (37,5%) sendo menor que a média nacional (47,7%). E, ainda, 229.890 se autodeclararam como pretas (7,57%). Assim, o percentual da população negra (composta pelas categorias de classificação parda e preta) em MT é de (60%), portanto, superior à média da população negra no Brasil (50,7%). O Censo

Demográfico de 2010 aponta, ainda, que a proporção da população de MT autodeclarada branca é a menor da Região Centro-Oeste e a proporção da população autodeclarada negra é a maior da Região Centro-Oeste (IBGE, 2010).

Tabela 1 - Proporção da população residente por cor ou raça no Brasil, Mato Grosso e Cuiabá/MT – 2010

Brasil, Unidade da Federação e Município	Cor ou Raça (%)					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Brasil	100,00	47,73	7,61	1,09	43,13	0,43
Mato Grosso	100,00	37,47	7,57	1,14	52,41	1,40
Cuiabá (MT)	100,00	33,23	10,81	1,37	54,29	0,30

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Cuiabá é a cidade mais populosa de MT. No último censo, apresentou uma população de 551.098 pessoas, das quais 183.104 se autodeclararam como brancas (33,23%), 59.600 como pretas (10,81%), 7.574 como amarelas (1,37%), 299.166 como pardas (54,29%) e 1.644 indígenas (0,30%) (IBGE, 2010). A população branca de Cuiabá é menor que a média estadual e nacional, enquanto a população negra (65,1%) é superior à média estadual e nacional. Vale destacar que a não declaração praticamente desaparece em relação à cor ou raça no censo realizado em 2010 (IBGE, 2010).

É pertinente salientar que a composição populacional de MT reflete seus movimentos relacionados à dinâmica econômica e à história de ocupação de seu território por populações autóctones (indígenas) caçadas pelas bandeiras paulistas, por africanos escravizados nas atividades mineradoras e agrícolas, por nordestinos assalariados, pelo processo de colonização implementado como política de estado em 1930, denominado de Marcha para o Oeste, que objetivava preencher os espaços considerados vazios. Assim, foram oferecidos estímulos para colonos migrantes da Região Sul do Brasil, vistos como civilizados, produtivos e ordeiros. Com efeito, migrantes brancos que possuíam uma mentalidade empresarial, europeia, e, sobretudo, experiência no trato com a terra (SIQUEIRA *et al.*, 2017).

Ademais, MT, que teve sua ocupação efetivada inicialmente por meio da mineração, continuou recebendo grandes contingentes de migrantes dos estados do Sul e do Nordeste, que, por sua vez, vêm se fixando na mesorregião Norte do estado, a partir da modernização da agricultura de grãos em áreas de Cerrado e Amazônia, o que ajuda explicar as diferenças na composição por cor ou raça da população do Estado (IBGE, 2007). O Pantanal, situado na

mesorregião Centro-Sul mato-grossense, também tem sua biodiversidade e sua população tradicional ribeirinha afetadas pela migração em função da mineração e monocultura de grãos.

A mesorregião Centro-Sul mato-grossense é a mais populosa, com 1.047.416 habitantes, e é onde está situada a capital de MT, Cuiabá, a qual, por sua vez, se forem consideradas as cinco mesorregiões de MT, é a que apresenta menor proporção de população branca (30,04%), 314.647 pessoas, maior proporção de população preta (10,18%), 106.657 pessoas, bem como de população parda (58,24%), 610.020 pessoas.

Tabela 2 - Proporção da população residente por cor ou raça em MT e Mesorregiões – 2010

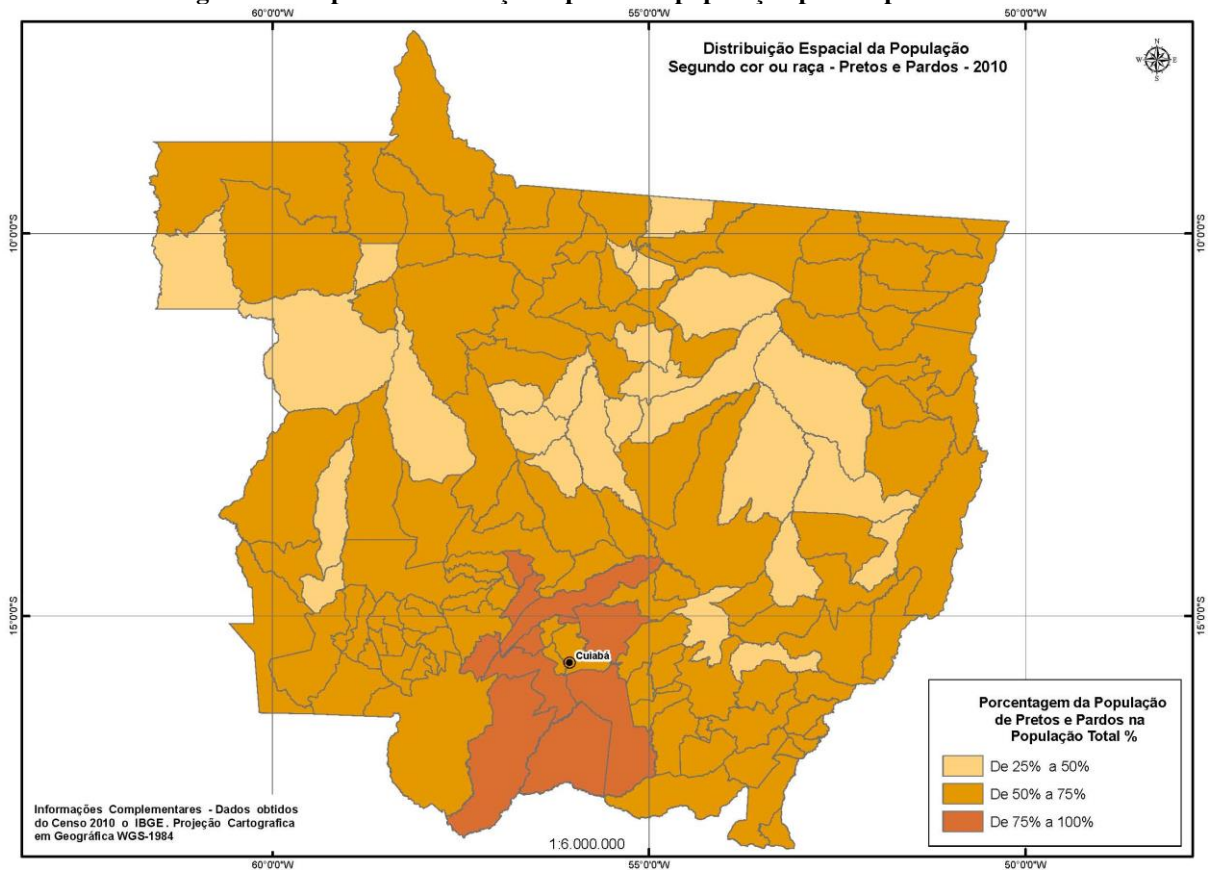
Unidade da Federação e Mesorregião Geográfica	Cor ou Raça (%)					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Mato Grosso	100,00	37,47	7,57	1,14	52,41	1,40
Norte (MT)	100,00	45,02	5,69	0,94	46,89	1,44
Nordeste (MT)	100,00	33,75	6,42	0,31	51,07	1,44
Sudoeste (MT)	100,00	38,91	6,82	1,15	52,29	0,82
Centro-Sul (MT)	100,00	30,04	10,18	1,26	58,24	0,27
Sudeste (MT)	100,00	40,19	6,70	1,16	51,29	0,65

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

O mapa da distribuição espacial da população segundo a cor ou raça pretos e pardos (Figura 3), também permite observar a dinâmica da população negra em MT. A mesorregião Norte mato-grossense, por exemplo, é a que apresenta a maior população autodeclarada branca de MT (45,02%), que por sua vez, não é superior à sua população negra (52,52%), na qual se autodeclararam como parda (46,89%) e (preta 5,69%). Nessa mesorregião, o nível de instrução da população negra é inferior ao da população branca (IBGE, 2010).

Ademais, é importante dizer que dentre as cinco mesorregiões mato-grossenses, a mesorregião Norte não é a mais populosa. Porém, é a maior em extensão territorial, pois corresponde a 53,55% dos 903.357,7 km² do território de Mato Grosso, e é onde está concentrada a maior parte da população mato-grossense autodeclarada branca (45,02%). Nessa mesorregião estão situados oito *campi* e um centro de referência do IFMT.

Figura 3 - Mapa da distribuição espacial da população preta e parda em MT



Fonte: IBGE (2010)

As características demográficas ajudam a compreender as relações sociais estabelecidas nesses espaços, porque “a branquitude se materializa em um espaço e localização” (SCHUCMAN, 2012, p. 66). Essas relações são permeadas por apropriações simbólicas, dimensões da branquitude, que fortalecem o grupo branco em detrimento dos demais, legitimando sua supremacia econômica, política e social, e, portanto, justificando as desigualdades sociais (BENTO, 2014a).

A mesorregião Norte mato-grossense, por exemplo, onde há maior proporção de população branca, também é destaque na produção de grãos, especialmente da soja, o que contribui para a consolidação do título atribuído a Mato Grosso de fronteira agrícola do país. Santos *et al.* (2017), no estudo sobre desenvolvimento e crescimento econômico em MT, destacam que os avanços tecnológicos e de infraestrutura, bem como a migração de sulistas que detinham conhecimento produtivo de lavouras temporárias, a partir da década 1970, permitiram a MT tornar-se a fronteira agrícola do país. Nesse contexto, o branco significou a ideia de liberdade, progresso, civilização, portador das virtudes do trabalho disciplinado, responsável e regular, ou seja, a mesma ideia criada pela elite branca do século XIX que se considerava os

bem-nascidos e bem-pensantes, por conta do medo que temia de uma população majoritariamente negra no Brasil (AZEVEDO, 1987).

Santos *et al.* (2017) e Faria (2013) em estudos sobre desenvolvimento e crescimento econômico em MT, concordam que o estado de MT, a partir dos anos 1970, foi se especializando na produção de *commodities* agrícolas para o mercado internacional, e, no século XXI, a base da sua economia foi consolidada no agronegócio. Todavia, os autores também ressaltam que a relação entre o crescimento econômico e o processo de desenvolvimento não é simétrico, e, portanto, questionam esse modelo de desenvolvimento concentrador de renda e limitado às elites estabelecidas. Conforme Faria (2013), o mosaico de *commodities* em MT inclui soja, milho, madeira, algodão, cana-de-açúcar, arroz, pecuária bovina, suína, ovina e avícola, sendo a sojicultura o principal vetor de ocupação de terras agrícolas e formação de renda regional.

Nesse sentido, Faria (2013) aponta a necessidade de reflexão sobre ao menos duas questões relacionadas ao vetor de expansão econômica de MT: 1) o desmatamento, que por sua vez, causa a perda de biodiversidade e degradação socioambiental; e 2) a estrutura fundiária que sustenta a produção, visto que as atividades agropecuárias desenvolvem-se em uma situação fundiária representativa de forte desigualdade e sobre a exploração do trabalho oriunda do processo histórico de ocupação do território e das políticas de colonização implantadas, predominando em MT, quanto à extensão territorial, a concentração de grandes propriedades, ou seja, de uma estrutura agrária socialmente injusta que, também, tem consequência na assimetria entre produtores familiares e empresários, desde o controle do espaço territorial de produção, estoque de capital, tecnologia, acesso ao crédito e assistência técnica até os canais de comercialização.

É pertinente destacar que é nesse contexto da política de desenvolvimento econômico de MT, visando ao fortalecimento e à consolidação de seus arranjos produtivos, que se deu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei 11.892, de 2008, através da qual a oferta de educação profissional seria voltada às demandas do mercado e aos arranjos produtivos locais.

1.2 O IFMT – Campus Cuiabá

O IFMT – *Campus* Cuiabá está localizado em Cuiabá. Conforme o Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano de Cuiabá – IPDU (2007), a cidade está situada na margem esquerda do rio que possui o mesmo nome da cidade, no bairro Centro-Norte, Região

Oeste de Cuiabá. Conforme a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU (2013), o bairro Centro-Norte foi criado em 1973 através da primeira Lei Municipal de abairramento 1.315 que criou, delimitou e nomeou 15 bairros na capital, dos quais, nove na Região Oeste e seis na Região Leste.

Em 1994, foram criadas quatro grandes regiões administrativas dividindo a macrozona urbana de Cuiabá, nas quais atualmente estão distribuídos 115 bairros e outras formas de ocupação urbana existentes definidas pela SMDU, como: loteamentos regulares, irregulares, clandestinos ou fechados, desmembramentos, assentamentos informais, conjuntos ou núcleos habitacionais, condomínios verticais ou horizontais.

Ademais, a Região Oeste, onde está situado o *Campus* Cuiabá, abrange 24 bairros; a Região Norte, área onde está localizada a maioria dos prédios da administração pública estadual, tem dez bairros; a Região Leste conta com 48 bairros; e a Região Sul, a única que não é limítrofe com a Região Oeste, reúne 33 bairros. Dessa forma, o IFMT – *Campus* Cuiabá, atualmente está situado na área central da cidade, pois o Bairro Centro-Norte localiza-se na Região Oeste, que por sua vez, também é a região central da capital mato-grossense.

O IFMT – *Campus* Cuiabá, “é reconhecidamente um importante centro de produção e difusão de conhecimento e tecnologias, por meio de numerosas atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação” (BRASIL, 2014, p. 31). Ainda conforme o PDI 2014-2018, sua previsão de alunos matriculados para 2018 é de 5.159, distribuídos em 33 cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, a saber: dois cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado), 11 cursos de graduação, seis cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, cinco cursos técnicos de nível médio na modalidade Proeja, seis cursos técnicos de nível médio integrado. A Instituição oferece também o ensino a distância com cursos superiores através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

As vagas oferecidas anualmente tiveram um aumento contínuo no período de 2010-2018, de maneira que, atualmente, para os cursos técnicos de nível médio integrado (Tabela 3), o *Campus* Cuiabá oferece 400 vagas anuais para os cursos técnicos de nível médio integrado, a saber: Agrimensura, Edificações, Eletroeletrônica, Informática, Eventos e Secretariado. Os cursos de Agrimensura e Edificações são oferecidos no período vespertino, o de Eventos no período Matutino e os cursos de Eletroeletrônica⁵, Informática e Secretariado são oferecidos em período integral.

⁵ O curso de eletroeletrônica substituiu os cursos de Eletrotécnica e Eletrônica que ofereciam 35 vagas anuais por curso. Os cursos costumam ser remodelados para se adequarem às demandas do mercado local.

Tabela 3 - Vagas oferecidas no período de 2010-2018 nos cursos técnicos de nível médio oferecidos atualmente pelo Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva

Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio	Vagas oferecidas anualmente									Duração do curso
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Agrimensura	60	60	35	35	25	25	50	50	50	04 anos
Edificações	60	60	60	60	50	50	50	50	50	04 anos
Eletroeletrônica	-	-	-	-	-	-	70	90	90	03 anos
Eventos	35	70	70	70	70	70	70	70	70	03 anos
Informática	-	-	-	35	35	70	70	70	70	03 anos
Secretariado	70	70	70	70	70	70	70	70	70	03 anos
TOTAL	225	260	235	270	250	285	380	400	400	

Fonte: editais de seleção publicados no período de 2009-2018.

E ainda, em conformidade com a Política Nacional de Educação Profissional que estabelece o conjunto de eixos tecnológicos dos cursos técnicos no CNCT, que abrange os setores produtivos e econômicos, o *Campus Cuiabá* oferece cursos técnicos de nível médio em cinco Eixos Tecnológicos, a saber: Infraestrutura (Agrimensura e Edificações), Controle e Processos Industriais (Eletroeletrônica), Turismo, Hospitalidade e Lazer (Eventos), Informação e Comunicação (Informática) e Gestão e Negócios (Secretariado). O CNCT é um instrumento de gestão que contribui para organizar a oferta dos cursos técnicos, definindo perfis profissionais, estabelecendo referenciais de qualidade e auxiliando na definição de investimentos. Portanto, os projetos pedagógicos de cada curso devem ser orientados pelos referenciais estabelecidos no referido catálogo.

Quadro 1 - Perfil profissional relativo aos cursos oferecidos pelo IFMT

Curso	Perfil
Agrimensura	Executar levantamentos geodésicos e topográficos, fazer a locação de obras de sistemas de transporte, civis, industriais e rurais e delimitar glebas.
Edificações	Planejar a execução e a elaboração de orçamento de obras.
Eletroeletrônica	Planejar e executar a instalação e manutenção de equipamentos e instalações eletroeletrônicas industriais.
Eventos	Projetar, planejar, organizar, coordenar, executar e avaliar serviços de apoio técnico e logístico a eventos.
Informática	Instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para <i>desktop</i> e servidores, realizar manutenção de computadores de uso geral, instalar e configurar redes de computadores locais de pequeno porte.
Secretariado	Organizar a rotina diária e mensal da chefia ou direção para o cumprimento dos compromissos agendados, controlar e arquivar documentos, preencher e conferir documentação de apoio à gestão organizacional.

Fonte: Brasil (2016)

Como se vê, do perfil profissional relativo aos cursos oferecidos pelo IFMT – *Campus* Cuiabá segue a direção de uma educação profissional que possibilite a formação para o mercado de trabalho. A palavra executar é constante em todos os perfis, de maneira que uma questão essencial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio é aprender a execução de atividades técnicas, rápidas, operacionais e práticas do dia a dia dos setores produtivos e econômicos. O resultado seria um profissional técnico qualificado para exercer determinada ocupação no mercado de trabalho.

É importante lembrar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida na forma integrada ao ensino médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio definem como finalidade dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 02).

A caracterização dos alunos ingressantes nos seis cursos técnicos de nível médio integrado do IFMT – *Campus* Cuiabá foi realizada a partir do acesso às 1.277 pastas individuais dos alunos ingressantes no período de 2014 a 2017 arquivadas na SGDE. As pastas individuais contêm a ficha de matrícula assinada pelo aluno com informações acerca do curso, foto 3x4, nome completo, cor/raça, sexo, data e local de nascimento, endereço, telefone dos responsáveis, forma de ingresso (pela reserva de vagas ou pelo acesso universal), e, espaço para a escolaridade dos pais (não preenchida). E ainda, as pastas possuem documentos pessoais, histórico do ensino fundamental, documento de conclusão do curso, solicitação de transferência e processos tramitados pelos alunos.

As informações contidas nas fichas individuais dos alunos foram inseridas em uma tabela do programa Excel e foram organizadas por ano e curso. Dessa maneira, foi possível construir dados a respeito das características dos estudantes inseridos nos cursos técnicos de nível médio integrado (Agrimensura, Edificações, Eletroeletrônica, Informática, Eventos e Secretariado) ofertados pelo IFMT – *Campus* Cuiabá. Assim, do total de alunos ingressos nesses cursos no período de 2014-2017, mais de 70% se autodeclararam negros com predominância de pardos e, em média, 92% estão na composição etária de 14-16 anos.

Em relação ao sexo, a inserção de pessoas do sexo masculino e feminino mostra uma variação conforme o curso, haja vista que, nos cursos de Informática e Eletroeletrônica, a média de estudantes do sexo masculino é de 74%, nos cursos de Agrimensura e Edificações o ingresso é mais equilibrado, sendo que em Agrimensura a maioria (55%) é masculina e em Edificações

a maioria (51%) é feminina. E, por fim, entre os seis cursos técnicos ofertados pelo IFMT – *Campus Cuiabá*, existem dois cursos nos quais a predominância é feminina, a saber: Secretariado e Eventos, com a média de 87% de ingresso de estudantes do sexo feminino.

Especificamente nos cursos de Informática e Agrimensura (Tabela 4) é pertinente destacar que no curso de Informática, o mais concorrido do IFMT, o ingresso de estudantes autodeclarados brancos e pardos é maior, com a predominância de pardos, embora seja o curso técnico de nível médio integrado com a maior inserção de brancos. No curso de Agrimensura é predominante o ingresso de estudantes pardos e pretos. Em nenhum desses cursos, bem como em todos os cursos técnicos de nível médio integrado ofertados pelo IFMT – *Campus Cuiabá*, foram identificadas matrículas de estudantes indígenas.

Tabela 4 - Classificação cor ou raça dos estudantes ingressos nos cursos técnicos de nível médio integrado - Informática e Agrimensura do IFMT - Campus Cuiabá no período de 2014-2017

Ano	Curso de Informática				Curso de Agrimensura				Total
	Classificação cor/raça				Classificação cor/raça				
	Branca	Parda	Preta	Amarela	Branca	Parda	Preta	Amarela	
2014	26%	68%	6%	-	24%	67%	8%	1%	100%
2015	32%	63%	5%	-	29%	62%	10%	-	100%
2016	24%	57%	19%	-	20%	52%	28%	-	100%
2017	35%	58%	7%	-	34%	58%	8%	-	100%

Fonte: dados gerados na pesquisa realizada nas fichas de matrículas dos alunos.

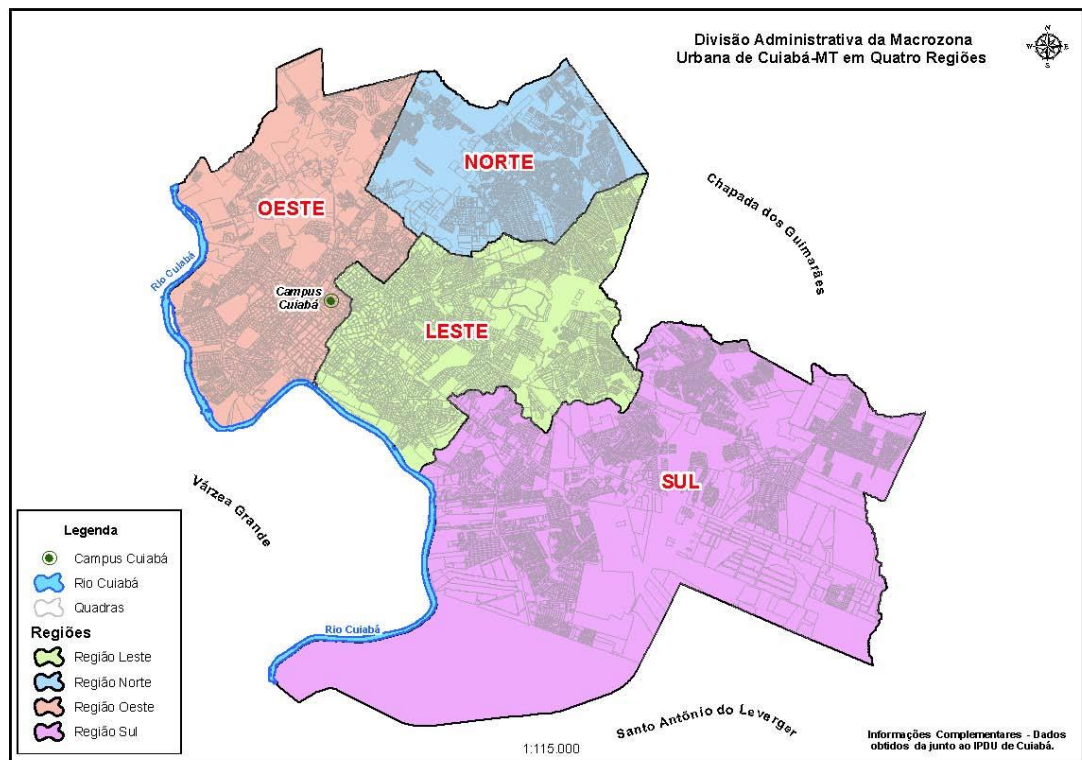
É interessante destacar também que a renda mensal domiciliar *per capita* média dos estudantes ingressos no curso de Informática pelo sistema de reserva de vagas é, predominantemente, maior do que 1,5 salário mínimo. E ainda, 41% de estudantes de Informática ingressaram pela reserva de vagas, e destes, 77% optaram pela categoria “Outras etnias”/não declaração da cor/raça no ato da inscrição, em outras palavras, nesse curso, a opção pela categoria “Outras etnias” e/ou não autodeclaração de cor ou raça prevaleceu no período de 2014-2017.

As análises dos dados declarados pelos alunos na ficha de inscrição revelam que a categoria “Outras etnias”, em todos os cursos técnicos de nível médio integrado ofertados pelo IFMT – *Campus Cuiabá*, é composta por estudantes autodeclarados de cor/raça branca, parda, negra e amarela. Não há, nessa categoria e tampouco nas categorias de classificação P.P.I. nenhum registro de autodeclaração de estudantes indígenas.

Em relação à origem dos estudantes, em média, 73% são de Cuiabá, enquanto 27% são de cidades próximas a Cuiabá, sendo a maioria (19%) de Várzea Grande, município que faz conurbação com a capital mato-grossense. Os bairros onde residem os estudantes se distribuem pelas quatro regiões administrativas de Cuiabá e cidades limítrofes (Figura 5), com

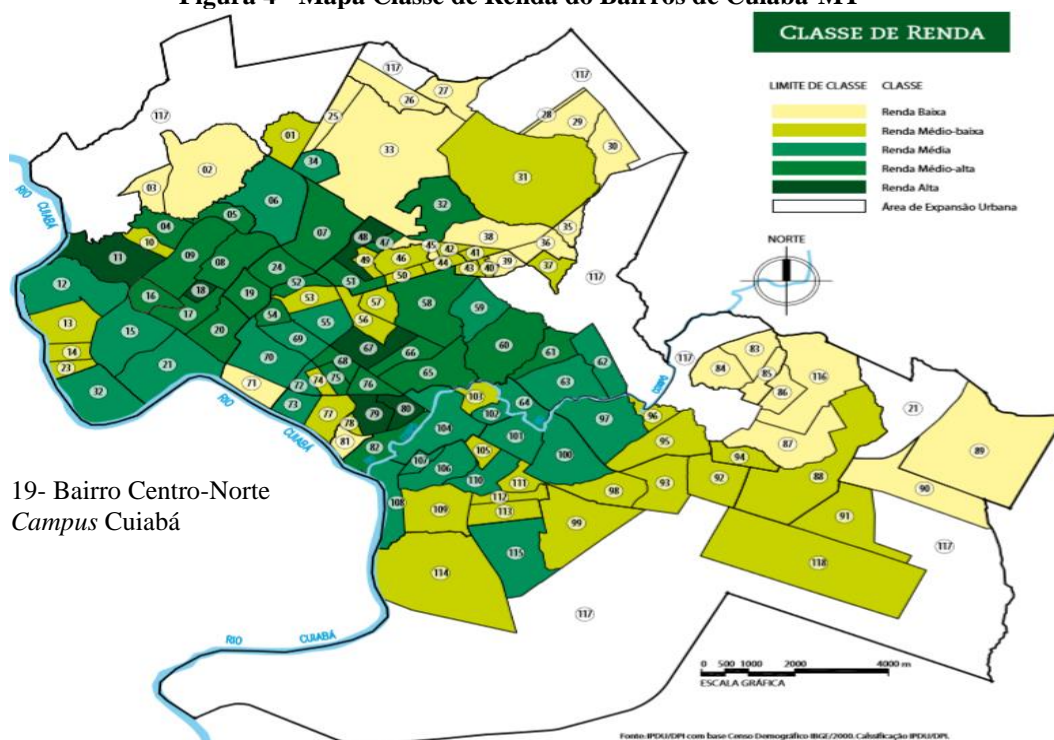
concentração maior nos bairros da Região Administrativa Oeste, Região Central da cidade e onde está situado o *Campus Cuiabá*, no Centro-Norte, um bairro de renda médio-alta (Figura 4).

Figura 4 - Localização do Campus Cuiabá na Divisão Administrativa da Macrozona Urbana de Cuiabá-MT



Fonte: elaborado a partir de dados publicados pela IPDU (2007) de Cuiabá-MT.

Figura 4 - Mapa Classe de Renda do Bairros de Cuiabá-MT



Fonte: Censo (2000) e IPDU (2007) de Cuiabá-MT.

Conforme o IPDU (2007), a Região Oeste possui áreas nobres, unidade de conservação aberta ao público, concentração de diversos edifícios residenciais, hospitais particulares, escolas particulares, ruas pavimentadas e iluminadas, e, além disso, alguns edifícios comerciais, empresas, restaurantes tradicionalmente frequentados pela elite cuiabana e, inclusive, dois *shoppings centers*.

O IPDU de Cuiabá limitou cinco classes de rendimento com base no salário mínimo (S.M.), a saber: 1) renda baixa abaixo de 2,91 S.M.; 2) renda médio-baixa de 2,91 S.M. a 5,65 S.M.; 3) renda média de 5,66 S.M. a 11,65 S.M.; 4) renda médio-alta de 11,66 S.M. a 21,94 S.M.; e 5) renda alta acima de 21,94 S.M. E, ainda, identificou o bairro Centro-Norte como de renda médio-alta. A média da renda dos responsáveis pelos domicílios é de 21,23 salários mínimos. “O bairro apresenta predominância de pessoas com rendimentos na faixa de mais de 20 salários mínimos (S.M.)” (IPDU, 2007, p. 21).

Os residentes nos 24 bairros da Região Oeste estão distribuídos em dez bairros classificados como de renda médio alta, dois bairros de renda alta, cinco bairros de renda média, cinco bairros de renda médio-baixa e dois de renda baixa, e são estudantes predominantemente pardos, seguidos dos brancos. Ademais, dos 24 bairros classificados como de renda médio-alta, dez são da Região Oeste e 13 da região limítrofe Leste e um da Região Limítrofe Norte, sendo

que a Região Sul não contempla bairros com renda alta e médio-alta. A maioria dos bairros é de renda médio-baixa e a renda da maioria dos estudantes que vive nessa região é média-baixa. A maior proporção de estudantes (Tabela 5) é das duas regiões administrativas centrais de Cuiabá: Oeste e Leste, sendo significativa também a região Sul, a mais afastada da área central, com maior extensão territorial e estudantes predominantemente negros (pardos e pretos).

Tabela 5 - Proporção de alunos por região administrativa de Cuiabá e cidades limítrofes, inseridos nos cursos técnicos de nível médio integrado no campus Cuiabá - período de 2014-2017

Região Administrativa Cidade Limítrofe	Área (km ²) das Regiões	Distribuição de bairros por região	Proporção de alunos
Oeste	49,23	24	23% (294)
Norte	30,70	10	13% (170)
Leste	46,01	48	22% (280)
Sul	128,63	33	22% (275)
Várzea Grande	-	-	19% (239)
Chapada dos Guimarães	-	-	1% (19)

Fonte: elaboração da autora com base no Perfil Socioeconômico de Cuiabá (2012).

Por fim, buscar entender o contexto socioespacial dos estudantes no cotidiano do *Campus* Cuiabá, as características demográficas e de localização deles, como bem afirma Schucman (2012), também ajuda a perceber padrões de diferenciação social e de separação que variam na cidade e estruturam a vida pública e o relacionamento dos grupos nos espaços sociais, e, portanto, entender que a branquitude se objetifica, materializa e opera de forma dinâmica e de modos diversos em um espaço e localização, marcando inúmeros tipos de marginalização daqueles racialmente inferiorizados, ou seja, os negros.

1.3 O processo de investigação

Para atender ao objetivo e a questão central deste trabalho, foram definidos três objetivos específicos: 1) compreender a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2008-2018; 2) articular a discussão das categorias de classificação implementadas no processo de reserva de vagas do IFMT com a branquitude; e 3) identificar as implicações da política de reserva de vagas do IFMT no cotidiano escolar do *Campus* Cuiabá, especificamente nos cursos de Informática e Agrimensura.

A abordagem qualitativa foi utilizada por ser “considerada um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social” (CRESWELL, 2010, p. 26), que neste estudo se refere à reserva de vagas implementada pelo IFMT e sua relação com a construção da branquitude. A abordagem qualitativa procura formas para compreender o processo pelo qual se constroem significados sobre um determinado

problema e os descrevem. “Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Em outras palavras, o processo de pesquisa qualitativa envolve dados tipicamente gerados no ambiente do participante com foco no significado e na perspectiva individual (CRESWELL, 2010) e, portanto, na relação entre sujeito/objeto e na forma como os participantes se relacionam com os acontecimentos que experienciam (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002).

Ademais, na investigação social, o delineamento da pesquisa qualitativa envolve princípios estratégicos como o estudo de caso e métodos de coleta de dados, tais como a entrevista, a observação e a busca de documentos (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). Dessa forma, nesta pesquisa, o estudo de caso foi utilizado como estratégia de investigação e os métodos utilizados para geração de dados foram: 1) análise documental; 2) entrevistas; e 3) observação.

A análise de documentação foi feita em três momentos. Fez-se uma busca de documentos oficiais (Leis, Decretos, Regulamentos, Instruções Normativas, Projeto de Expansão da RFEPCT) e bibliográfica (estudos realizados sobre a educação profissional) para compreender o contexto da pesquisa, ou seja, a trajetória da RFEPCT no Brasil e em MT, desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices (1909-1941) até a expansão da RFEPCT com a criação dos IFs pela Lei 11.892, de 2008, e as implicações dessa trajetória na política de oferta de vagas da educação profissional aos diferentes grupos sociais.

Foram acessados os editais dos processos seletivos para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, executados pelo IFMT no período de 2009-2018 e das Leis, Decretos e Resoluções, citados em tais documentos, para justificar a legitimidade do processo de reserva de vagas adotado pela instituição. E ainda, nessa fase da pesquisa, foi identificado que no ato de inscrição no processo seletivo, é solicitado aos candidatos o preenchimento de um questionário eletrônico com uma pergunta acerca da autodeclaração de cor/raça. Diante disso, buscou-se junto ao Departamento de Política de Ingresso do IFMT o resultado da autodeclaração de cor/raça dos inscritos nos processos seletivos do período de 2009-2018.

O terceiro momento da pesquisa documental foi realizado no IFMT – *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, onde, na Secretaria Geral de Documentação Escolar, foram acessadas as fichas preenchidas e assinadas no ato da matrícula pelos candidatos aprovados para as vagas e cursos ofertados pelo referido *Campus*, a fim de construir uma caracterização dos alunos. Esse trabalho na Secretaria foi realizado de novembro de 2017 a maio de 2018, uma semana por mês, totalizando 42 dias e 336 horas. A partir disso, foi construído um perfil dos alunos matriculados

nos seis cursos técnicos de nível médio integrado do *Campus* Cuiabá, a saber: Agrimensura, Edificações, Eletroeletrônica, Informática, Eventos e Secretariado.

As entrevistas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro estruturado com uma série de perguntas predeterminadas (Apêndice A) relacionadas com os objetivos da pesquisa, com a intenção de perceber como os sujeitos pensam e falam sobre o sentido da classificação de cor/raça e em relação ao significado da branquitude em um universo racializado, a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT e algumas implicações dessas questões no cotidiano escolar. Desse modo, a entrevista é compreendida como um método qualitativo que ajuda a identificar os pontos de vista, os sentidos ou significados atribuídos pelos sujeitos ao processo de reserva de vagas do IFMT na sua relação com a branquitude. “A entrevista, estruturada ou não, é método conveniente e estabelecido de pesquisa social” (BAUER, 2002, p. 189).

Hall (2016) faz uma abordagem construtivista da representação e argumenta que os significados ou sentidos que compartilhamos são criados socialmente e na cultura, como resultado de um conjunto de convenções sociais que formam a ideologia social – crenças gerais, quadros conceituais e sistemas de valores da sociedade – que apreendemos e, inconscientemente, internalizamos. Essa abordagem construtivista introduz o domínio simbólico da vida, em que palavras e coisas funcionam como signos, no coração da própria vida social (HALL, 2016, p. 54).

Desse modo, a entrevista qualitativa é um processo de interação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) entre o pesquisador e pesquisado, no qual significados sobre o tema são compartilhados. Considera-se que o mundo social não é um dado natural, sem problemas, é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, edificando o seu mundo vivencial. Assim, a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação e “tem como objetivo uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 64).

Nesse viés, foram entrevistadas seis servidoras efetivas no IFMT e 25 estudantes. Dentre as servidoras efetivas há mais de dez anos na instituição, uma trabalha como responsável pelo Departamento de Políticas de Ingresso (DPI) situado na Reitoria no período de 2008-2017, e cinco trabalham no *Campus* Cuiabá em setores diferentes, sendo três servidoras da Secretaria Geral de Documentação Escolar (SGDE), uma coordenadora do curso de Informática e uma

coordenadora do curso de Agrimensura. O Quadro 1 mostra o perfil das servidoras entrevistadas.

Quadro 2 - Perfil das servidoras entrevistadas

Idade	Auto classificação cor/raça	Cidade de origem	Formação	Cargo e Função	Tempo na instituição
68 anos	Branca	Rio Verde-MS	Licenciatura Letras	Professora: Chefe do DPI	44 anos
51	Preta	Cuiabá-MT	Licenciatura Letras	Assistente Administrativo: Coordenadora da SGDE	14 anos
58 anos	Preta	Cuiabá-MT	Licenciatura História	Assistente Administrativo na SGDE	26 anos
35	Parda	Cuiabá-MT	Enfermagem	Assistente Administrativo na SGDE	10 anos
41 anos	Parda	Nortelândia-MT	Licenciatura Pedagogia	Assistente Administrativo: Coordenadora do Departamento de Informática	10 anos
43 anos	Branca	Cuiabá-MT	Engenharia	Professora: Coordenadora do Departamento de Agrimensura	15 anos

Fonte: dados gerados na pesquisa.

Além dessas servidoras entrevistadas, fizeram parte desta pesquisa servidores (técnicos e docentes) com os quais foram realizadas conversas informais na diretoria de ensino e nos departamentos dos cursos de Informática, Agrimensura e Edificações e Secretariado. Essas conversas ajudaram, inclusive, na decisão de quais cursos seriam buscados para realização de entrevistas com alunos. Um exemplo de como as conversas informais colaboraram com a definição de quais cursos seriam focados nesta pesquisa foi uma ocasião em que me apresentei na direção de ensino do *Campus* Cuiabá e justifiquei o motivo da minha pesquisa para uma servidora efetiva, branca, e que trabalha há 26 anos no *Campus*, que apontou:

Então, você deve buscar o pessoal do curso de Informática, porque os alunos desse curso são brancos. Teve um ano que deu um problema [...] os alunos acharam que foi feita uma separação dos brancos e dos cotistas [...] enfim [...] mas, não é bem assim. Foi pra fazer um trabalho pedagógico diferenciado com os cotistas porque eles têm dificuldades de aprendizagens. (Servidora, 48 anos)

E ainda, uma outra situação vivenciada no departamento do curso de Secretariado também contribuiu sobremaneira para esta pesquisa, pois uma professora do curso, branca, e há

28 anos no *Campus*, após saber do motivo da minha pesquisa, disse: “Você já foi no departamento de Informática? Agora, se você também quiser falar com negros, você deve ir ao curso de Agrimensura. É um curso mais ligado ao serviço braçal, né? Tem uma grande inserção de negros, de cotistas, né?”.

São falas que fazem sentido quando se discute a branquitude, porque indicam sua localização simbólica e concreta, espacial na sociedade e em contextos específicos. Essa explicação dada pelo trabalho de Ruth Frankenberg se baseia na definição da branquitude a partir do significado de ser branco em um mundo racializado: um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial, um ponto de vista, a partir do qual nos vemos e vemos os outros, uma posição de poder não nomeada, mas vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e a partir do qual se atribui ao outro o que não se atribui a si mesmo, e, também, um lugar relacional atravessado pela ideia de subordinação do outro racializado (FRANKENBERG, 2004).

Para Piza (2014), os estudos de Ruth Frankenberg oferecem um quadro de como essa falácia ideológica se institui em um modo de pensar e sentir o mundo racializado à sua volta, e de como ela se sustenta através da cotidiana repetição dos padrões da ideologia de raça. “Muitos de nós, brancos, já experimentaram alguns desses traços de conforto, cuja característica mais evidente encontra-se na sensação de não representar nada além de nossas próprias individualidades” (PIZA, 2014, p. 71).

As falas informais das servidoras levam a um pensar sobre o IFMT – *Campus* Cuiabá como um universo educacional onde os cursos ofertados representam lugares marcados e formatados a partir da ideia de raça. O curso de Informática, apontado como o curso acessado e demarcado por estudantes brancos, dentre os seis cursos técnicos ofertados pelo *Campus* na forma integrada ao nível médio, é o curso de nível médio mais concorrido do IFMT, conforme estatística de demanda por cursos publicada internamente pelo IFMT.

No momento em que fui nas salas de aula para conversar com os estudantes sobre a pesquisa e convidá-los a participarem dela, outra conversa informal com um professor do curso de Informática presente na sala de aula, de 53 anos, classificado por mim como de cor branca, me levou a pensar na prática, na materialização da política de reserva de vagas no cotidiano, no espaço escolar, em que algumas ações operam como estratégias de exclusão socioespacial dos estudantes considerados cotistas. O professor disse:

Olha, aqui tem duas turmas de Informática: A e B. A turma A é de não cotistas e a maioria é branca. A turma B é na maioria cotista e mais negra. Se você está estudando cotas, não seria melhor você perguntar ao Departamento por que eles fazem essa separação por cota? (Servidor, 53 anos)

As coordenadoras de curso entrevistadas também afirmam a ideia de subordinação racial que permeia o acesso aos cursos ofertados pelo IFMT – *Campus* Cuiabá. Para a coordenadora do curso de Informática, “o curso é muito concorrido e tem muitos alunos brancos” enquanto a coordenadora do curso de Agrimensura enfatiza que esse “é um dos cursos menos concorridos porque é o curso dos negros, com alunos negros e com baixo desempenho escolar [...] a maioria é cotista [...] que de regra entra a questão racial porque eles são mais escuros [...] pensam em desistir o tempo todo”.

Os estudantes entrevistados são dos últimos anos dos cursos de Informática e Agrimensura. O curso de Informática tem duas turmas no último ano do curso, enquanto o curso de Agrimensura tem apenas uma turma, porque, em decorrência do número elevado de desistências, as duas turmas iniciais foram transformadas em uma única turma composta por apenas 15 estudantes.

Foram entrevistados 25 estudantes do último ano dos cursos apontados, dos quais 10 são do curso de Agrimensura e 15 são do curso de Informática. Em outras palavras, dentre os 25 estudantes do último ano do ensino médio integrado à formação profissional do *Campus* Cuiabá, 60% são do curso de Informática e 40% do curso de Agrimensura. Os estudantes entrevistados foram os que me procuraram após minha explicação nas salas de aula sobre estar desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado sobre o processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT com foco na branquitude, sobre ser branco. Dos 15 estudantes do curso de Agrimensura, dez se prontificaram a falar. Percebi que esses dez estudantes eram os que frequentavam as aulas assiduamente, pois os cinco restantes praticamente não apareciam nas aulas.

No início das entrevistas, foi apresentado e assinado pelos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Os estudantes menores de idade levaram o formulário para os pais assinarem, sendo esta uma condição para a realização da entrevista. Algumas entrevistas não foram realizadas por falta das assinaturas. As entrevistas foram gravadas com consentimento e, feita a transcrição, foram apagadas. Os nomes dos sujeitos não foram ou serão expostos no trabalho e nas publicações.

Para descrever os estudantes, foi inserido no roteiro de perguntas questões como: nome, sexo, idade, autodeclaração de cor/raça, naturalidade, endereço e escolaridade dos pais. Assim, a maioria dos estudantes entrevistados é do sexo feminino (60%), com idade variando entre 17 e 19 anos, de cor/raça autodeclarada branca (60%), amarela (4%), parda (24%), preta (12%), a maior parte é natural de Cuiabá, onde são residentes em bairros localizados na Região Oeste, de localização do *Campus*, e nas regiões Norte e Leste, que fazem divisa com a Região Central,

na qual o *Campus* está localizado. E, também, os estudantes entrevistados são, em grande parte, oriundos de famílias em que a mãe possui formação superior (52%).

As respostas verbais ao roteiro, bem como as não verbais: hesitações, ênfases e alterações de voz obtidas durante a interação, puderam ser correlacionadas com as informações gerais dadas pelo estudante e com os dados sobre ele. Procurei fazer apenas uma transcrição por dia, primeiramente por conta da escuta atenciosa a fim de categorizar o conteúdo das respostas conforme os objetivos da pesquisa, e também para compreender a fala do estudante de modo preciso.

E, por fim, o segundo motivo para a realização de apenas uma transcrição atenta diariamente foi o fato das entrevistas durarem entre uma e duas horas. Isso porque, quando as entrevistas “acabavam”, os estudantes pareciam fazer retomada do roteiro, e, de maneira mais espontânea, começavam a dar exemplos de situações vividas por conta da racialização, a reelaborar as respostas, contavam sobre suas vidas, frustrações, conquistas, enfim, falavam como se as conversas não tivessem sendo gravadas. Talvez, essas entrevistas ocorreram dessa forma porque a maioria delas foi realizada nos corredores – espaços de interação intensa e de isolamentos –, sentados no chão, nos bancos de cimento espalhados pelo *Campus*, nos lugares solitários, em intervalos de aulas, horários de almoço, durante aulas não assistidas etc.

Tanto os documentos quanto as entrevistas forneceram dados que, por sua vez, foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC), que é definida por Bauer (2002) como um método híbrido de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Um texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém (BAUER, 2002), por isso, a AC foi feita em congruência com a teoria utilizada na pesquisa, com os materiais pesquisados e os objetivos desta pesquisa.

É pertinente salientar que, nesta pesquisa, a busca e a análise documental foram realizadas no ano de 2017, a caracterização dos alunos matriculados nos seis cursos técnicos de nível médio integrado à formação profissional nos anos de 2014 a 2018 e as entrevistas realizadas com servidoras lotadas na SGDE. Para isso, a permanência no *Campus* deu-se em uma semana por mês. Nesse período foi iniciado também o método da observação. Este, portanto, continuou sendo feito durante o tempo dedicado às entrevistas com mais servidores e alunos, ou seja, de outubro de 2018 a março de 2019.

A fim de perceber se o processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT teria ou não algum tipo de implicação nas interações entre os estudantes, sobretudo, em relação às formas como a branquitude entra em ação nas experiências diárias dos sujeitos e nas relações

raciais no contexto escolar, alguns aspectos foram considerados para orientar o olhar durante a observação e ajudar na organização dos dados, a saber: heteroclassificação da cor dos sujeitos, observação de seus modos de falar e agir, de como se inserem nos grupos e nos locais observados, comportamentos frequentes, anotações de ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Foi possível perceber a existência de espaços que são marcados como lugares onde estudantes brancos frequentam e interagem entre si. A lanchonete do *Campus* é um desses lugares. E essa observação também é reforçada pelas falas de uma servidora e estudante negra do curso de Informática:

Eu vejo a balança subir e descer aqui. É muita divergência [...] tem aluno que tem muito dinheiro, tem aqueles que não tem dinheiro nem pra comer direito e ficam aqui período integral. É um extremo, os que têm dinheiro ainda parece que gostam de esfregar na cara do outro, esses têm condições de frequentar a lanchonete, de ir pra casa almoçar [...]. (Servidora, 41 anos)

Eles têm dinheiro pra comprar lanche, a gente não. A gente não tem essa condição, por isso fica muito difícil. Eu prefiro nem passar perto da lanchonete porque eu não tenho condições de gastar com lanche. Não é pra gente que é cotista! É pra eles! E isso não faz diferença pra ninguém aqui, porque quando se é privilegiado não enxerga que o outro não é. (Estudante, 18 anos)

Nessa mesma direção, os corredores que dão acesso às salas de aula são espaços de interações, onde a branquitude se materializa. Os corredores do térreo possuem bancos de cimento onde os estudantes estão agrupados ou solitários, visualmente em função da cor/raça. Nos corredores dos pisos superiores, não há bancos. Por isso, os estudantes ficam agrupados ou solitários, sentados ou deitados no piso. São espaços dinâmicos. Um exemplo disso são as variações em relação à predominância da permanência de estudantes brancos e negros nesse espaço, ou seja, o intervalo de almoço é quando os corredores são predominantemente frequentados por estudantes negros. Dentre estes, alguns trazem a marmita de casa, todavia, a maioria come “bobeiras”, como eles mesmos dizem. Assim, no horário de almoço, é frequente a existência de grupos formados por estudantes negros almoçando juntos, sentados no piso dos corredores, e, muitas vezes, dividindo suas marmitas entre si.

Nos corredores, são frequentes “brincadeiras” como: Oh, seu preto! Vem aqui! Nos grupos formados por negros e brancos que conversam sobre os conteúdos estudados, constantemente se escuta um branco dizer em tom de “brincadeira”: Ei, deixa eu falar? Dá licença? Eu não sou cotista! A fala da estudante do curso de Agrimensura, negra de 18 anos, ajuda a descrever o relacionamento nesse espaço social formatado pela questão racial: “A gente passa no corredor e vê uma pessoa negra sozinha [...] os brancos se relacionam mais entre eles

mesmos. No intervalo de almoço, se vê mais pessoas negras, elas não têm condições de ir pra casa e retornar à tarde para as aulas”.

Portanto, a realização das observações permitiu compreender que as interações socioespaciais entre os estudantes nos corredores do *Campus* Cuiabá materializam padrões de diferenciação racial, econômica e de formas de ingresso na instituição (ser “cotista” ou “não cotista”), que, por sua vez, estruturam o relacionamento entre os grupos nesse espaço social, estabelecendo hierarquias raciais e levam a situações de discriminação na interação entre as pessoas.

A forma de registro das observações variou um pouco, a depender da situação específica de observação, por exemplo, na lanchonete, nos departamentos de curso e na secretaria, foram registradas imediatamente no Macbook, assim como as conversas realizadas. Nos corredores, nos espaços abertos do *Campus*, as observações foram discretamente gravadas no celular. Feito isso, foi construído um diário de campo com as observações anotadas e feita a transcrição daquelas que foram gravadas para análise.

CAPÍTULO II – A BRANQUITUDE: SEUS LUGARES E MOVIMENTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

A separação social das raças tratava-se da ruptura súbita de quase todas as relações entre brancos e negros no trabalho, no governo, na vida familiar. Desde então, tem-se propagado um novo ajustamento de relações em questões econômicas e políticas – um ajustamento sutil e difícil de compreender e, contudo, singularmente engenhoso, em que ainda persevera aquele temível abismo do preconceito cuja transposição é extremamente arriscada. (DU BOIS, 1999, p. 150-151)

Os estudos críticos sobre a branquitude (*critical whiteness studies*) fazem uma inversão epistemológica, ou seja, um movimento de deslocamento do grupo social racializado como negro para o centro sobre o qual foi construída a ideia de raça, isto é, para o branco. Isso porque, por certo, a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que essas desigualdades constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado, e, portanto, uma forma de impedir o avanço da luta por uma sociedade mais igualitária (BENTO, 2014a).

Ademais, esses estudos também se formam como um campo transnacional, visto que corresponde à história das formações e construções de Estados-Nação da Modernidade, ou seja, a história do colonialismo europeu e seu sistema mundo colonial racista, segregado, opressor, violento e escravista. É nesse processo histórico que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam a sua identidade racial como norma e padrão e, dessa forma, outros grupos aparecem como inferiores.

A ideologia, para Stuart Hall, se refere a uma força material, ou seja, uma construção mental de práticas discursivas, de representações e categorias imaginárias que constituem o campo social e que são uma forma de poder e dominação com efeito na fixação das massas em um lugar de subordinação na formação social. Assim, as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais, bem como no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas. “Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica” (HALL, 2014, p. 109).

Du Bois foi um dos estudiosos da identidade racial branca nos Estados Unidos. Sua concepção de branquitude como terror e supremacia, denuncia o terror racializado e racializante durante e pós-escravidão e a cumplicidade da racionalidade com as contradições da modernidade. Para Gilroy (1993), o *status de* primeiro sociólogo negro e pioneiro da disciplina na América é uma importante razão para a importância do estudo de Du Bois, pois sua sociologia também traz a marca de sua ambivalência, pelo fato de que “ele também era um negro americano e os

problemas da ontologia e da identidade racializada – a tensão entre ser e tornar-se negro - estão, portanto, profundamente gravados na própria vida de Du Bois” (GILROY, 1993, p. 115-116).

Em *The Souls of Black Folk* (As Almas da Gente Negra), livro publicado em 1903, aos 35 anos, que o converteu em líder dos negros americanos, Du Bois fala da experiência dos negros na América, um povo envolto nas dobras do véu da cor, fala diretamente aos brancos americanos, desafiando seu sentido de civilização e de cultura nacional, codificadas pela cor, e também, à comunidade transnacional tanto no presente quanto no futuro (GILROY, 1993).

O entendimento de Du Bois da relação entre raça, nação e cultura e a atenção dada à dinâmica específica da subordinação racial produziu uma teoria da ação política na qual era rejeitada a prioridade das relações de classe e era demonstrada a autonomia dos fatores culturais e ideológicos em relação à determinação econômica (GILROY, 1993). Assim, Du Bois inicia e termina o capítulo II afirmando que o problema do século XX é o problema da barreira racial, que, por sua vez, impediu a oportunidade humana, de ser, tanto aos negros quanto aos brancos. Assim, a identidade racial branca assumiu a condição humana por meio das leis e dos costumes enquanto classificava o negro como semi-homem, portanto, como uma classe servil segredada com direitos e privilégios restritos. No capítulo III, Du Bois critica o programa de educação técnica industrial para os negros proposta por Booker T. Washington, como limitada, ajustada à política de submissão do negro e contrária ao direito inalienável de todos à educação, inclusive, à educação superior cuja finalidade é a cultura e o desenvolvimento humano.

Nos capítulos IV a IX, de foco sociológico, Du Bois (1999) faz reflexões sobre os sentidos do conceito de progresso, considerou-o necessariamente feio e não mais significativo que a vida de amor, luta, esforço e fracasso na interação dos negros, e, ao mesmo tempo, tão humana e real. Ademais, usa as expressões: Sombra do Véu, Linha de Cor e Cinturão Negro, para desenvolver uma crítica à segregação racial e seus efeitos na vida, bem como na educação dos negros dentro de uma sociedade branca com ideias e valores brancos. Nesse contexto, Du Bois (1999) argumenta que os preconceitos de raça, os quais mantem os homens escuros e negros em seus “lugares”, são aliados da ambição e adoecimento dos seres humanos que lutam. “E, sobretudo, escuta-se diretamente que uma educação que estabeleça como meta os locais mais elevados e que privilegie como finalidades a cultura e o caráter em vez do ganha-pão constitui o privilégio dos brancos” (DU BOIS, 1999, p. 149).

Aliado a isso, nos últimos capítulos do livro, Du Bois destaca a importância do deslocamento, do movimento nos relatos de suas viagens pelo Sul, acentuado por expressões como o trem, o vagão dos negros, o cabineiro, a continuidade da viagem, as curvas na estrada, o ziguezague dos trilhos, as terras Sem-Cerca. Nesse viés, Du Bois oferece um meio para lê-lo

como uma narrativa de emersão da particularidade racial. “O mais importante é que essa parte do livro pode ser interpretada como um convite à fuga não apenas do Sul ou mesmo da América, mas dos códigos fechados de todo entendimento restritivo ou absolutista da etnia” (GILROY, 1993, p. 269). Dessa forma, a crítica de Du Bois (1999) ao racismo e ao preconceito como representação estereotipada e negativa do negro na sociedade branca norte-americana, é também uma luta pela transformação e realização do ser e estar negro no mundo.

2.1 Estudos sobre a branquitude no Brasil

A identidade racial branca também foi pensada criticamente por Frantz Omar Fanon, filósofo e psiquiatra na França, que foi um ativista, revolucionário, militante de esquerda na Martinica e conhecido internacionalmente como intelectual anticolonial, participando ativamente dos debates internacionais sobre a libertação dos países colonizados. Se designava como um antilhano de origem, originário de várias colônias, neto de escravos e que chegou neste mundo sem verdades decisivas no ano de 1925, em uma colônia francesa no Caribe chamada Martinica. Morreu em 1961, com 36 anos, nos Estados Unidos.

Faustino (2015), no estudo *Por que Fanon, por que agora?* discute as diferentes apropriações do pensamento de Fanon no Brasil a partir da década de 1950 e constata que o legado de Fanon é reivindicado de maneira diversa por perspectivas teóricas distintas que se configuram em seis subcampos: 1) Estudos Pós-coloniais e da Diáspora; 2) Negritude; 3) Decoloniais; 4) Branquitude; 5) Psicologia; e 6) Ethos Nacional. Para esse autor, os estudos sobre branquitude no Brasil fazem referência a Fanon, sendo o mais antigo o trabalho de Maria Aparecida Bento, de 2002, que retoma Fanon para problematizar a introjeção do medo e dos estereótipos racistas em relação aos negros por parte dos brancos. Na perspectiva decolonial, há aproximação de Fanon em estudos de Paulo Freire e Guerreiro Ramos. Assim, Fanon não é buscado apenas como informante a ser analisado, mas também como referencial privilegiado para pensar os conflitos contemporâneos (FAUSTINO, 2015).

As obras de Fanon, como: *Peau noire, masques blancs* (Pele negra, máscaras brancas) publicado em 1952 e *Les damnés de la terre* (Os condenados da terra) publicado em 1961, são consideradas por Lewis R. Gordon como clássicas e com presença no cânone filosófico da Diáspora Africana. Sua concepção de branquitude como superioridade branca, terror e opressão colonial mostra os efeitos do colonialismo na desestruturação da vida das populações autóctones colonizadas a partir da ideia de raça.

Segundo Fanon, o colonialismo é estruturalmente racista, de modo que o racismo está inscrito na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais e racializou as posições sociais ao classificar as pessoas com base em um modelo de homem branco/europeu/ocidental/colonizador. Desse modo, na perspectiva fanoniana, o racismo é um dos elementos de opressão inerentes à dominação colonial, usado para transformar o colonizado em objeto dos propósitos do colonizador e, assim, afirmar a superioridade racial branca.

O colonizado é estereotipado negativamente como negro, tem sua originalidade cultural e dimensões humanas negadas e é levado a um processo de epidermização da sua inferioridade em relação ao branco colonizador que se apropriou da condição de ser humano, portanto, de superioridade (FANON, 1968; 2008). O resultado dessa ontologia cindida seria um sentimento de superioridade racial dos brancos em relação aos não brancos e a não realização do branco e do negro enquanto ser. Fanon mostra que o colonialismo firmou a supremacia dos valores brancos através da violência em estado bruto usada para explorar, oprimir, deformar, aniquilar, e desumanizar o colonizado. E ainda, dividiu o mundo colonial em dois campos: o branco e o negro, por sua vez, dicotômicos, segregados, destrutíveis e de exclusão recíproca.

Fanon ajuda a entender que a ideia de raça determina a cultura. Argumenta que o colonialismo esvaziou o cérebro do colonizado de toda forma e conteúdo para provocar a alienação cultural, ou seja, uma perda de si subordinada ao colonialismo que resultaria no desejo do negro em embranquecer, em tornar-se branco. Assim, a supremacia da cultura branca se impôs à incultura dos outros racializados. Não satisfeito, “o opressor ainda se esforça para levar o colonizado a confessar a inferioridade de sua cultura transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade de sua nação e, finalmente, o caráter inorganizado e inacabado de sua própria estrutura biológica” (FANON, 1968, p. 198).

Essa relação entre colonizador (branco) e colonizado (negros) também foi discutida no Brasil pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos ao estudar a branquitude como invisibilização e normalização na sociedade brasileira, bem como os efeitos do racismo e da ideologia do branqueamento para o próprio branco brasileiro. Guerreiro Ramos, em *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*, publicado em 1957, elaborou no terceiro capítulo uma discussão intitulada *Patologia social do “branco” brasileiro*, onde faz uma proposta de inversão no estudo das relações sociais no Brasil, ou seja, do “problema do negro” para o “branco” brasileiro. Isso porque, nas condições de formação colonial da sociedade brasileira, a ideologia da brancura era dominante como critério de estética social enquanto a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, da associação desta cor ao feio, ao degradante, a um sistema de estereótipos e a posições

inferiores, apresentava-se como normal, ao mesmo tempo em que se constituíam como um dos suportes psicológicos da espoliação por parte de uma minoria branca europeia (RAMOS, 1957).

A idealização da brancura, na sociedade brasileira, ainda sobrevive e é sintoma de escassa integração social de seus elementos, é sintoma de que a consciência da espécie entre os que a compõem mal chegou a instituir-se. Este, porém, é um processo social normal que não poderá ser definitivamente obstaculizado. Apenas uma situação colonial temporária tem embaraçado este processo. (RAMOS, 1957, p. 191)

Ademais, para Guerreiro Ramos, o estudo do negro como objeto e não como sujeito pela sociologia da época também seria uma patologia social, visto que “o problema do negro” é reflexo da patologia social do “branco” brasileiro, de sua dependência psicológica” (RAMOS, 1957, p. 192). E, ainda, o autor traz no título a palavra branco entre aspas para enfatizar que, no Brasil, o branco puro, sem nenhuma mistura cultural e biológica com a cultura afro-brasileira é excepcional, e a patologia seria uma tendência a negação dessa condição étnica por parte do branco brasileiro. Esse imaginário social brasileiro da ideia de superioridade da identidade racial branca tenderia ao branqueamento, ou seja, o brasileiro pardo com certo grau de instrução, tenderia a se classificar como branco, o negro como pardo-moreno e a recusa do branco à mistura biológica e cultural com o negro como uma forma de fugir aos estereótipos negativos que posicionavam os negros como inferiores na hierarquia social brasileira.

Feres Júnior (2015) argumenta que a reflexão sobre relações raciais no Brasil feitas por Guerreiro Ramos na década de 1950, como a crítica à branquitude ligada a um projeto emancipador de nação, continuam atuais, visto que elementos desse conceito como a invisibilidade e normalização da ideologia da superioridade racial dos brancos vinculada a um sistema de pseudojustificações de estereótipos que perpetuam a inferiorização e a discriminação da maioria, ainda são hegemônicos.

Guerreiro Ramos critica a invisibilização, universalização e normalização da nacionalidade branca europeizante e ocidentalizante no Brasil incutidos pelo processo de colonização e escamoteados através de mitos como o da democracia racial, uma versão de branquitude reputada a Gilberto Freyre, que idealizava uma nação etnicamente homogênea ao mesmo tempo em que preservava as diferenças raciais (FERES JÚNIOR, 2015).

Portanto, Feres Júnior (2015) argumenta que, para Guerreiro Ramos, o branco, ou seja, a versão 2.0 e otimizada de colonizador europeu e muito mais sofisticada, produzida aqui no Brasil, é um obstáculo ao progresso da nação, à emancipação do Brasil como povo capaz de escolher seu próprio destino.

A historiadora Célia Maria Marinho Azevedo, em sua obra *Onda negra, medo branco* (1987), fala do ideal de branqueamento brasileiro atrelado ao medo. Desse modo, investigou a

dimensão histórica do medo “de brancos “esfolados” bem-nascidos e bem-pensantes que, durante todo o século XIX, realmente temeram acabar sendo tragados pelos negros malnascidos e mal pensantes” (AZEVEDO, 1987, p. 18). Pode-se dizer que a autora desenvolve uma concepção de branquitude como a superioridade do padrão racial dominante branco, alimentada pelo imaginário do medo e forjada pela ideia da inferioridade racial da população nacional (majoritariamente ex-escrava de origem africana e afrodescendente) em termos biológicos certificados por teorias raciais científicas e relacionada à representação negativa do negro no sentido de tendente ao crime, barbárie, imoralidade, irracionalidade, vagabundagem, indisciplina, ociosidade e à incapacidade ao trabalho.

Como resultado, conforme Azevedo (1987), esse medo gerou uma política racista e preconceituosa de incentivos e favorecimentos continuados à imigração europeia por parte do Estado brasileiro no final do século XIX, cuja consequência foi trazer para o Brasil milhões de imigrantes europeus, vistos como civilizados, racionais, inteligentes, enérgicos, responsáveis. O imigrante europeu seria o trabalhador ideal, livre e qualificado para a industrialização do país ou o tipo racial adequado para a substituição do negro, a purificação da raça brasileira e a formação de uma identidade nacional etnicamente purificada, sendo a purificação racial entendida como “a substituição do negro pelo branco nos setores fundamentais da produção, como também, a esperança de um processo de miscigenação moralizadora e embranquecedora” (AZEVEDO, 1987, p. 144).

Para Azevedo (1987), nesse contexto, esboçava-se a tese do branqueamento, apontando para o momento em que o elemento considerado racialmente superior conseguiria ser predominante na população nacional. E, ainda, começava-se a delinear muito nitidamente a figura do brasileiro como resultado da mistura racial tão vividamente descrito por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*. E, dessa forma, a imagem de um país imerso em ódios sociorraciais, que negou ao negro a condição de sujeito da história, era assim substituída em um curto espaço de tempo por outra, radicalmente distinta, a de um paraíso racial. Todavia, a sociedade brasileira era dividida racialmente, ou seja, era discriminatória em termos raciais.

Como bem lembra Fanon (2008), o processo de branqueamento imposto ao negro tem em seu cerne o preconceito e a discriminação racial como meio de manutenção da superioridade da raça branca. Nesse sentido, “embranquecer a raça, salvar a raça, mas não no sentido que poderíamos supor: não para preservar “a originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para assegurar sua brancura” (FANON, 2008, p. 28).

Ainda sobre o branqueamento como uma dimensão da branquitude, Iracy Carone, no estudo sobre as relações raciais no Brasil, intitulado *A formação psicológica do legado social do*

branqueamento-um estudo sobre a negritude em São Paulo, desenvolvido no período de 1992 a 1996 financiado pela Unesco, constata a falsa democracia racial na realidade brasileira e a presença da ideologia do branqueamento já deslocada da visão de Gilberto Freyre. Com efeito, o branqueamento pode ser entendido como resultado da miscigenação entre brancos e negros no período colonial responsável pelo aumento superior de mestiços em relação a negros e brancos na composição racial da população brasileira, e, também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a abolição da escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como condição para ter aceitação e mobilidade social na nova ordem social (CARONE, 2014).

A miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Gilberto Freyre como um embrião da ‘democracia racial’ brasileira e base de nossa identidade nacional – ‘povo mestiço’, ‘moreno’ – foi parte da escravidão colonial. Mas o cruzamento racial não foi um processo natural, e sim determinado pela violência e exploração do português de ultramar contra o africano sob o cativo. (CARONE, 2014, p. 14)

2.2 O conceito de branquitude

Sou branco, quer dizer que tenho para mim a beleza e a virtude, que nunca foram negras. Eu sou da cor do dia [...] (FANON, 2008, p. 56)

A definição de branquitude e quem são os sujeitos que ocupam lugares sociais e subjetivos da branquitude está presente em estudos recentes no Brasil. Pesquisas realizadas por Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento, Edith Piza, Lia Vainer Schucman, dentre outros na área da Psicologia Social, vêm abrindo novas possibilidades de investigação sobre a constituição da branquitude no Brasil, ou seja, da identidade racial do branco brasileiro – “um continente a ser explorado por aqueles que reconhecem a importância política de se focalizar cientificamente o preconceito e a discriminação racial nas relações sociais” (CARONE, 2014, p. 22). E, ainda, conforme Iracy Carone, o ano de 1994 marca o início de uma interpretação da realidade racial brasileira já deslocada da visão luso-tropicalista de Gilberto Freyre, bem como da literatura corrente escrita por brancos a respeito de negros no Brasil nos anos de 1950. Esse deslocamento possibilitou uma mudança na busca do conhecimento: o foco da discussão é o lugar que o branco ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras.

Foi aí que começamos a descobrir os segredos da branquitude. Retratos dessa jornada branquitude adentro permitiram esboçar os privilégios nunca ditos, os medos paranoicos, as pulsões negadas e projetadas para fora, os racismos inconfessos dos sujeitos brancos. (CARONE, 2014, p. 22)

Bento (2014a) aborda as dimensões da branquitude a partir do tema branqueamento e branquitude no Brasil, explorando questões relacionadas ao padrão ideal de branqueamento

inventado pela elite branca, e, por esta, apresentada à sociedade brasileira como um problema do negro. Para isso, a elite fez uma apropriação simbólica de si como referência humana como meio de legitimar sua supremacia econômica, política e social, ao mesmo tempo em que investiu na construção de um imaginário social negativo sobre o negro, com a finalidade de destruir a sua identidade racial, danificar sua autoestima e responsabilizá-lo pela discriminação sofrida e, por fim, justificar as desigualdades raciais.

Nesse estudo, o conceito de branquitude é abordado como a supremacia econômica, política e social do branco brasileiro e suas características e mecanismos de preservação da discriminação racial e manutenção das desigualdades raciais. Bento (2014a) aponta algumas características, aspectos importantes da branquitude que se constituem como estratégias de preservação da discriminação e desigualdade racial, que podem ser identificadas como:

1) os pactos narcísicos entre os brancos de não se reconhecerem como parte essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. Um pacto de invisibilidade, silêncio, omissão e distorção acompanhado de um investimento na imposição do modelo de si mesmo, isto é, da identidade racial branca como referência da condição humana. Com efeito, esse tipo de acordo tem implicações. “No contexto das relações raciais visa justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2014a, p. 31).

2) o medo gerado pelo negro na elite branca brasileira é outra característica importante da branquitude, pois o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos, para legitimar a perpetuação das desigualdades, de relações raciais hierarquizadas, de elaboração de políticas institucionais racistas e preconceituosas, como as políticas de imigração europeia no final do séculos XIX com vistas à exclusão total dos negros libertos do processo de industrialização e ao propósito de branqueamento do Brasil. “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios” (BENTO, 2014a, p. 39).

Fanon (2008), no estudo *O preto e a psicopatologia*, diz que a estigmatização do negro e o processo de projeção na construção do preconceito racial do branco contra o negro é resultado da situação colonial, em que, de forma lenta e sutil, por meio da educação, dos livros escolares, do cinema, das revistas ilustradas infantis escritas por brancos e lidos por nativos, o preto ou o índio é representado pelo Lobo, Diabo, Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, e havendo identificação com o vencedor, o preto se comporta subjetivamente e intelectualmente como o branco e, assim como o branco, passa a correr o risco de ser devorado pelo negro. Fanon (2008) enfatiza também

que o medo do europeu era o medo da sexualidade projetada sobre o negro. O preto é representado no plano do imaginário como perigo biológico, a potência genital acima da moral. Portanto, “ter fobia do preto é ter medo do biológico” (FANON, 2008, p. 143).

3) a invisibilidade do branco nos estudos sobre relações raciais no Brasil, o papel que o branco ocupa, como branco, na perpetuação das desigualdades raciais e dos privilégios simbólicos e materiais da branquitude, é uma característica da branquitude (BENTO, 2014a). Em virtude disso, os estudos sobre o branqueamento no negro associam-no ao desejo de ascensão social como se a sociedade de classes fosse um mundo dos brancos onde o negro não pode penetrar. Bento (2014a) esclarece que, no Brasil, a teoria do branqueamento, a industrialização e uma população majoritariamente negra e liberta, se coincidem gerando o medo do diferente que poderia monopolizar os postos de trabalho. Assim, o negro “foi tratado como um ser despreparado para integrar a sociedade de classes ou como um trãnsfuga que manipulava sua condição racial para poder ascender” (BENTO, 2014a, p. 52).

Edith Piza (2014) também aponta a invisibilidade como uma característica da identidade racial branca, que consiste no não reconhecimento do branco como ser racializado e do negro como raça. Essa compreensão é tida como natural, e é construída na relação social, que, por sua vez, é racista. As consequências dessa posição de invisibilidade, não se identificando como raça e parte responsável na relação preconceituosa, é a sua representação como um ser superior, portanto, modelo de aparência e de condição humana, e, para o negro, a sua inferioridade racial, social e moral.

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para os negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como ‘natural’, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana. (PIZA, 2014, p. 72)

Desse modo, o processo de construção da branquitude envolve aspectos como: vantagem, e privilégio racial não associados à raça, o silêncio sobre sua racialidade e exposição da racialidade do outro, poder real e simbólico de apelo ideológico, posição de superioridade cotidianamente confirmada, evidência da raça do outro como diferença e hierarquia, preservação da individualidade nas relações cotidianas e não reconhecimento como agente no processo discriminatório. E, essas consistências são oferecidas pelo cotidiano, ou seja, nas relações sociais racistas (PIZA, 2014).

Piza (2014), estudiosa brasileira e Frankenberg (2004), estudiosa da branquitude norte-americana, argumentam que a invisibilidade, ou seja, a não-marcação da branquitude, se caracteriza pela falta de percepção do próprio branco como ser racializado. Frankenberg (2004)

sugere que é somente na medida em que se chega a determinados tipos de hegemonia da supremacia racial (poder, privilégio e dominação branca) que a branquitude aproxima-se da invisibilidade, diluindo-se em uma falsa neutralidade, universalidade e normatividade. Todavia, quando se trata da política de ação afirmativa, por exemplo, a branquitude é marcada e reconhecida pela maioria dos brancos para se mostrarem injustiçados em função das vantagens obtidas pelos africano-americanos e, vez por outra, pelos latinos, nas chamadas cotas raciais.

Desse modo, nos últimos dez anos de seu trabalho sobre a branquitude, Ruth Frankenberg faz uma contribuição para a visibilidade ou marcação da branquitude, definindo oito pontos que indicam sua localização nas sociedades, que são estruturadas na dominação. São eles:

- 1) A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
- 2) A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
- 3) A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais.
- 4) A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.
- 5) Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria.
- 6) Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam.
- 7) A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
- 8) O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313)

Lia Vainer Schucman, em pesquisa realizada para compreender de que forma a ideia de branquitude é apropriada e construída pelos sujeitos brancos da cidade de São Paulo, também considera que, de fato, a branquitude é construída socialmente como lugar de privilégios materiais e simbólicos em que sujeitos considerados brancos transitam soberanos, em sociedades estruturadas pelo racismo, demarcando fronteiras hierarquizadas entre brancos e outras construções racializadas (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014; PIZA, 2014).

A branquitude é entendida como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, p. 07)

E, ainda, afirma a existência de demarcadores espaciais simbolizados como bairros, ambientes e lugares considerados como “lugar de branco”. “Há, por assim dizer, padrões de diferenciação social e de separação, que variam na cidade e estruturam a vida pública e o relacionamento dos grupos raciais no espaço social” (SCHUCMAN, 2012, p. 108).

A invisibilidade também constitui a branquitude. Contudo, a invisibilidade não significa que a identidade racial branca seja invisível, mas que ela é revelada ou encoberta conforme os interesses em disputa (FRANKENBERG, 2004; SCHUCMAN, 2012; PIZA, 2014), como por exemplo, quando se fala na política de reserva de vagas para negros, os brancos veem a sua branquitude para argumentar que as cotas oferecem privilégio aos negros e os excluem porque “o problema do Brasil e da desigualdade é um problema de classe social que pode atingir a todos, e aí o discurso do mérito de que todos somos iguais reaparece” (SCHUCMAN, 2012, p. 77).

Observa também que, na construção social e diária da branquitude, as características raciais inscritas sobre o corpo, marcam o sujeito, ou seja, aqueles classificados socialmente como brancos adquirem significados positivos associados à inteligência, beleza, educação, progresso, moralidade e poder, que acarretam o privilégio simbólico da superioridade racial. A consequência dessa ideologia racista é a crença de que a superioridade moral, intelectual e estética construída pelo racismo biológico do século XIX ainda continua sendo um aspecto da branquitude no Brasil (SCHUCMAN, 2012).

Para Fanon (2008), a superioridade é uma característica da branquitude construída em função da imposição de um esquema corporal ao negro com a finalidade de inferiorizá-lo, ou seja, racializá-lo negativamente. Assim, quando se diz: Olhe, um preto! Estou com medo! Demonstre que no plano do imaginário, o negro não tem resistência ontológica, pertence a uma raça inferior e possui a maldição corporal significada como: preto é animal, ruim, malvado, feio. Dessa forma, “o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial” (FANON, 2008, p. 105).

O corpo externa a cor, que é o sinal exterior mais visível da raça para os negros, e, por isso, torna-se o critério através do qual são oprimidos e submetidos ao preconceito de cor, enquanto aos brancos a cor assegura privilégios e vantagens. O estudo de Schucman (2012) também demonstra essa relação quando, ao comparar brancos pobres com negros pobres, percebe

que os significados construídos em torno da pertença racial branca asseguram aos brancos, mesmo em situação de pobreza, privilégios e vantagens em diversos setores sociais.

Os privilégios materiais da branquitude na sociedade brasileira são demonstrados nas pesquisas das relações e das desigualdades raciais realizadas por Carlos Hasenbalg nos anos de 1970. Para Hasenbalg (1992), até a segunda metade dos anos de 1970, as desigualdades raciais são tratadas como: 1) um não-problema em decorrência da ideologia da democracia racial freyreana, até 1930; 2) um problema de classe influenciado pela perspectiva reducionista de Freyre, nas décadas de 1940-1950; 3) um reflexo epifenomênico da estrutura econômica (classe social, estrutura e dominação de classe), ou como um meio usado pela classe dominante para dividir os trabalhadores, na década de 1960; e 4) a partir de 1970, como um esquema classificatório e um princípio de seleção racial que está na base da persistência e reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre brasileiros brancos e não brancos. Nesse viés, a variável raça não é socialmente neutra e sem consequências, é, por certo, fator determinante nas oportunidades de vida e na hierarquização social.

Partindo desta nova ótica, é possível propor a ideia de que a raça ou a filiação racial deve ser tratada como uma variável ou critério que tem um peso determinante na estruturação das relações sociais, tanto no sentido objetivo quanto subjetivamente. Objetivamente, na medida em que a raça é um determinante importante das chances de vida das pessoas. Subjetivamente, no sentido do pertencimento racial (mesmo não sendo, no caso do Brasil, um atributo unívoco e sim mais relacional e situacional) estar associado a identidades raciais que implicam uma socialização e aprendizado do lugar de diferentes grupos raciais no espaço e hierarquização sociais. (HASENBALG, 1992, p. 11-12)

Nesse sentido, Hasenbalg e Silva (1992) estudam a relação entre raça e oportunidades educacionais no Brasil a partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982, e mostram a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e negros e os efeitos acumulados do racismo e da discriminação racial no âmbito da educação formal. Desse modo, apontam que, entre os brancos, a taxa de analfabetismo é duas vezes menor do que a dos negros, a dificuldade de acesso às escolas, ingresso tardio, permanência e continuidade nos estudos é maior entre os negros, mesmo quando na mesma origem social ou renda familiar *per capita* que os brancos, e, estes, apresentam sete vezes mais probabilidade que os negros de completarem os estudos universitários. Com efeito, esses mecanismos racistas fazem com que os brancos ocupem o topo da hierarquia social e posições na estrutura de classes que contêm privilégios materiais e simbólicos mais almejados (HASENBALG; SILVA, 1992).

O resultado do censo nacional ainda afirma a desigualdade racial, posto que, no Brasil, 5,9% das pessoas de 15 anos ou mais de idade que se declararam brancas são analfabetas, enquanto a proporção é de 14,4% para pretos e 13,0% para pardos. Essa diferença foi observada

também nas cinco grandes regiões, que do mesmo modo, apresentam diferenças, sendo a Região Nordeste a detentora das maiores taxas, e a Região Sul, das menores (IBGE, 2010). E ainda, o acesso a níveis de ensino pela população é segmentada por cor ou raça. A PNAD contínua – módulo educação – do IBGE, aponta que, em 2017, na população de 18 a 24 anos, a frequência escolar líquida ao ensino superior pelos brancos é de 32,9%, enquanto pelos negros é de 16,7%. Esse resultado, majoritariamente branco, já alcança a meta 12 do Plano Nacional de Educação que é elevar a taxa líquida de matrículas no ensino superior para 33% da população de 18 a 24 até 2024.

Henriques (2001)⁶ realizou um estudo sobre a desigualdade racial no Brasil na década de 1990, no qual mostra a relação entre desigualdades raciais e econômicas e reconhece a importância significativa do pertencimento racial na estruturação das desigualdades econômicas e sociais entre brancos e afrodescendentes no país. Porém, Silvério (2002) recoloca o problema da desigualdade social entre brancos e negros como uma dimensão fundamental da explicação da desigualdade entre ricos e pobres e argumenta que esse tipo de estudo explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos no país, sendo a outra parte explicada pelo racismo e discriminação racial configurados como racismo institucional legitimado pelo Estado.

Por fim, é necessário pensar que as desigualdades raciais não estão dissociadas da construção social da branquitude, ou seja, de um imaginário social em torno da ideia de raça que faz com que sujeitos considerados brancos obtenham diferentes dimensões de privilégios em uma sociedade estruturalmente racista. Assim sendo, essa construção pode ser mais bem compreendida a partir de um pensar acerca do conceito de raça e racismo, bem como do racismo institucional, produzidos em nossa sociedade.

2.3 Racialização, racismo e a política de ação afirmativa na educação: relações com a branquitude

A raça parece ser uma concepção dinâmica e não uma concepção estática, e as raças típicas estão em contínua mudança e desenvolvimento, mistura e diferenciação [...] estamos estudando a história da parte mais escura da família humana, que não é apartada do resto da humanidade por nenhuma linha física absoluta e nenhum traço mental definido, mas que, não obstante, forma, como massa, uma série de grupos sociais mais ou menos distintos na história, na aparência e em dotes e realizações culturais. (DU BOIS *apud* GILROY, 2001, p. 223)

⁶ Do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisa realizada em parceria com o PNUD, para analisar os determinantes, consequências e impactos socioeconômicos da desigualdade racial e gerar propostas de desenho de políticas públicas de combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil.

O conceito de raça ou de formação de raça é entendido nesta pesquisa como uma construção social, histórica, cultural e dinâmica que está presente no imaginário social com significados variados e imprecisos. Para além disso, é possível dizer que a ideia de raça ou racialização é utilizada pela humanidade para classificar e hierarquizar os grupos humanos e as relações sociais a partir da definição de diferenças observáveis, com implicações no privilegiamento do grupo branco nessa escala hierárquica.

Os estudos de Frantz Fanon mostram os efeitos do colonialismo, ou seja, do modelo colonial estruturalmente racista, segregacionista e violento, do qual, o racismo “é um dos elementos de opressão usado para transformar um povo em objeto dos propósitos da supremacia racial branca” (FANON, 1968, p. 175). Com efeito, na discussão sobre a Cultura Nacional⁷, Fanon (1968) compreende que o racismo origina da ideia de que a raça determina a cultura e, como resultado, afirma a superioridade do homem branco/europeu/ocidental/civilizado/cristão como expressão do ser humano universal em relação aos outros povos racializados (compreendidos como negros) provocando a alienação cultural⁸ e a destruição da cultura oprimida. Desse modo, “o opressor ainda levou o colonizado a confessar a inferioridade de sua cultura transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade de sua nação e, finalmente, o caráter inorganizado e inacabado de sua própria estrutura biológica” (FANON, 1968, p. 198).

Nesse contexto, Fanon (1968) desenvolve o conceito de racialização como um processo de dimensão global implementado pelo colonialismo, juntamente com um debate sobre o papel e os desafios dos intelectuais africanos no processo de luta pela descolonização e construção de uma cultura nacional autêntica no pós-colonialismo, a fim de “romper as rédeas do colonialismo (FANON, 1968, p. 172). Argumenta, portanto, que o colonialismo reservou igualmente ao negro um complexo de inferioridade, e ao branco um complexo de superioridade na hierarquização social, que deve ser combatido globalmente. Nessa perspectiva, é possível compreender que raça é uma categoria construída e inerente ao projeto de dominação colonial, ou seja, do colonialismo, pois não haveria outra razão para as pessoas se pensarem em termos raciais.

⁷ Em *Os Condenados da Terra*, capítulo 4 intitulado: Sobre a cultura Nacional, Frantz Fanon desenvolve o conceito de racialização.

⁸ Ver sobre alienação colonial na obra: *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Frantz Fanon. Faustino (2013) ressalta que a alienação para Fanon não se resume, como ocorre no senso comum, a uma falta de conhecimento sobre algo ou sobre si, mas sim, a uma perda de si ou da capacidade – implicada em situações sociais concretas - se autodeterminar como indivíduo ou grupo social, subordinado ao colonialismo.

Rámon Grosfoguel argumenta que o sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista, ao longo do século XVI incluiu em seu discurso racista que o povo colonizado é um povo sem religião, portanto, um povo sem alma, e que impõe a seguinte lógica de pensamento: “1- se você não tem religião, você não tem Deus; 2- se você não tem deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3- se você não tem alma, não é humano, mas animal” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37).

Assim, o corpo colonizado não tem alma, ou seja, não tem humanidade. Esse imaginário dominante legitimou a dominação e exploração do outro, sobre o qual, a “civilização ocidental” se assumiu como superior e destruiu todas as outras civilizações. Desse modo, “a modernidade não existe sem a colonialidade, elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierarquias de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2018, p. 60). Esse autor argumenta, ainda, que não existe “civilização ocidental” antes da expansão colonial europeia, pois a modernidade é um processo civilizatório, isto é, é a civilização que se cria a partir da expansão econômica colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não ocidente”.

Conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o colonialismo é um projeto do sistema-mundo moderno/colonial criado a partir da expansão colonial em 1492, que organizou as diferenças e as desigualdades entre os povos, a partir da ideia de raça. Assim sendo, o colonialismo foi uma condição essencial na formação da Europa e da própria modernidade, possuindo em seu cerne o conceito de colonialidade do poder, compreendido como “a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal/cristão-cêntrico/ocidental-cêntrico” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17). Estes autores ainda afirmam que esse imaginário fez parte do discurso colonial, da formação das humanidades, como também das ciências sociais. Aliado a esse discurso que primeiro inventou, classificou e subalternizou povos africanos, populações indígenas, muçulmanos e judeus, está a negação dessa história da modernidade nas descrições feitas pela Europa sobre a modernidade.

Estudiosos, ativistas e intelectuais que integram o projeto de investigação modernidade/decolonialidade discutem a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo⁹ moderno colonial e o racismo como um princípio constitutivo que organiza

⁹ Para Ramón Grosfoguel (2018), o conceito de “sistema-mundo” é uma alternativa ao conceito de “sociedade”. Na visão decolonial, ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um “Estado-nação”. Nas ciências sociais eurocênicas, o conceito de

todas as relações de dominação da modernidade, que estabelece desde uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de ser e de viver, e os que não o têm, a exemplo do genocídio da juventude negra nas periferias das grandes cidades brasileiras, até as hierarquias de dominação: raciais, sexuais, de gênero, religiosas e epistêmicas. Ou seja, o racismo é também um princípio organizador daqueles que podem formular um saber científico legítimo e daqueles que não o podem, de modo que a hierarquia epistêmica resulta em negação ontológica. E, por isso, sistematizam o conceito de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; MIGNOLO; ESCOBAR, 2010).

Stuart Hall desenvolve sua análise política da cultura a partir de uma abordagem construtivista da representação, sendo esta concebida como uma construção social, histórica e cultural de significados que produzem sentido pela linguagem usando os sistemas representacionais: conceitos e signos. Os conceitos são formados na mente e classificam e organizam o mundo em categorias inteligíveis, e, os signos, por sua vez, são as representações dos conceitos, sentimentos e ideias, que traduzem os conceitos em linguagem, se tornando mapas de sentido compartilhados, aprendidos e inconscientemente internalizados (HALL, 2016).

Nesse viés, Hall (2016) interpreta os signos nos termos da ideologia social, que se refere aos referenciais mentais – crenças gerais, linguagens, quadros conceituais, categorias e sistemas de valores da sociedade – que sustentam tanto o poder e a dominação quanto a subordinação de grupos sociais. E, ainda, Hall argumenta que a construção de conceitos e signos é arbitrária¹⁰ e produzida em contextos históricos e culturais específicos e, que, portanto, o sentido ou o conceito muda historicamente e nunca é fixado de forma definitiva, e, por conta disso, o processo de representação deve ser ativamente lido, interpretado e contestado como forma de levar à emancipação.

“sociedade” é equivalente a “Estado-nação” – uma forma de autoridade política particular do mundo moderno/colonial cuja identidade está restrita à identidade da população dentro de suas fronteiras. Nesse viés, as ciências sociais eurocentradas subordinam e limitam suas análises científico-sociais às lógicas temporais e espaciais dos Estados-nações. Contrário a isso, a ideia de “sistema-mundo” considera que existem processos, estruturas sociais e experiências de dominação e exploração com temporalidades e espacialidades que transcendem e atravessam transversalmente as fronteiras dos “Estados-nações”, ou seja, que vivemos em temporalidades e espacialidades de “sociedades globais” e não de “sociedades nacionais”.

¹⁰ No Capítulo sobre o papel da representação, Stuart diz que “os signos são arbitrários. Esse termo significa que não existe uma relação natural entre o signo e seu sentido ou conceito” (HALL, 2016, p. 52) e, por ser arbitrário, o signo é totalmente sujeito à história. Nesse sentido, argumenta que os signos não possuem um sentido fixo ou essencial, se modificam historicamente. Enfim, todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura, por isso, eles nunca podem ser fixados, estão sempre sujeitos à mudança, tanto de um contexto cultural ao outro, quanto em diferentes períodos.

Hall, no capítulo intitulado *O espetáculo do outro*, faz uma análise do regime ideológico e racializado da representação e suas práticas representacionais conhecidas como estereotipagem, e que são usadas na marcação da diferença e para significar o “Outro” racializado na cultura ocidental. Além dos efeitos essencializadores, reducionistas naturalizadores e oposições binárias da estereotipagem, que reduzem as pessoas a algumas características essenciais representadas como fixas por natureza, Hall examina mais quatro aspectos:

1) A construção da alteridade e exclusão – reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença, e, por consequência, estabelece uma cisão entre o que é considerado norma e patologia ou o Outro carregado de estereótipos negativos, que passa a ser excluído e submetido a um processo violento de hierarquização social. 2) Estereótipos e poder – o poder hegemônico e simbólico exercido por um grupo para marcar, atribuir, classificar e excluir, ou estabelecer relações desiguais. 3) O papel da fantasia – as representações racializadas não ditas e nem mostradas, mas fantasiadas, a exemplo da sexualidade dos negros, tão temida e secretamente invejada pelos brancos. 4) O fetichismo – a substituição do sujeito por uma coisa (um objeto, um órgão, uma parte do corpo) a força, o poder do negro são deslocados pela visão racializada do branco (HALL, 2016).

No livro *The Black Atlantic* (1993), o sociólogo inglês Paul Gilroy aspira por um movimento político contemporâneo contra as obsessões da pureza racial e a representação do corpo humano como repositório fundamental da ordem da verdade racial, resultantes em sociedades racialmente estruturadas e relações sociais de subordinação racial e impostas pelos Estados-nações modernos e ocidentais. Assim, propõe a desterritorialização da cultura devido à hibridez, ao movimento, à troca e ao inacabamento contínuo das identidades, em oposição à ideia de uma cultura fechada e codificada no corpo. Nesse sentido, a imagem do navio remete a “um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento e concentra a atenção nos vários projetos de retorno redentor para uma terra natal africana, na circulação de ideias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chaves: panfletos, livros, registros fonográficos e coros” (GILROY, 2001, p. 38).

Ademais, no capítulo 4, Gilroy (2001) aborda a teoria da dupla consciência (a tensão entre ser e tornar-se negro) elaborada por Du Bois, bem como as questões de viagem, o movimento, deslocamento e relocação e os estudos na Europa, os quais transformaram seu entendimento da “raça”¹¹ e do lugar deste conceito no mundo moderno. Desse modo, a partir

¹¹ Paul Gilroy usa a palavra raça entre aspas como uma crítica à ideia de raça e à sua manutenção como princípio de cálculo político e moral, e, portanto, para mostrar a irrealidade e a instabilidade do termo.

da Sociologia e vida de Du Bois, o autor desenvolve sua crítica ao modo pelo qual a modernidade estrutura a cumplicidade entre a racionalidade, a prática do terror supremacista branco e o do “racismo moderno que tem negado a capacidade cognitiva do negro, o caráter histórico da experiência negra e a integridade das culturas negras” (GILROY, 2001, p. 224). Assim, o racismo racional e científico que justificou a escravidão racial capitalista era interno à modernidade e intrinsecamente moderno.

Gilroy (2001) analisa a política cultural do Atlântico Negro e a dispersão africana no hemisfério ocidental, a partir do conceito de diáspora, importado de inconfessadas fontes judaicas e utilizado não como uma dispersão catastrófica, e sim como um processo que redefina a dinâmica cultural e histórica do pertencimento. Representa a desracialização global do pensamento com ruptura temporal, espacial e ontológica e a recriação de sujeitos e culturas apagados. “Sob a chave da diáspora nós poderemos então ver não a ‘raça’, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem” (GILROY, 2001, p. 25). E, ainda, permite construir uma “resposta ao racismo que não reifique o conceito de raça e premiar a sabedoria gerada pelo desenvolvimento de respostas ao poder do absolutismo étnico, que não tente fixar absolutamente a etnia, mas a veja como um processo infinito de construção da identidade” (GILROY, 2001, p. 415).

Celia Maria Marinho de Azevedo, historiadora com estudos sobre a escravidão no Brasil, racismo e antirracismo, dentre outros, mostra que, em mais de três séculos de dominação portuguesa, ou seja, de colonialismo no Brasil, foi construída uma estrutura social de racialização explícita “na forma de regimentos militares de pretos, pardos e brancos, de irmandades religiosas segregadas, de cemitérios separados, de estatutos clericais de pureza de sangue e também das restrições ao acesso de cargos públicos impostas àqueles com ‘defeitos de cor’” (AZEVEDO, 2005, p. 301). Além disso, no contexto colonial no Brasil, os afrodescendentes encontravam impedimentos legais de teor abertamente racista para alcançar os degraus superiores da escala social. Portanto, a sociedade colonial era formalmente racista com o cenário de uma sociedade hierárquica em que a mobilidade social obedecia aos critérios de nascimento e de suposição de pertencimento racial (AZEVEDO, 2005).

Decerto, conforme Azevedo (2005), em termos gerais, pode-se dizer que o Estado português, auxiliado pela Igreja Católica, estabeleceu ao longo dos séculos de colonização no Brasil uma sociedade escravista cujos segmentos livres da população organizavam-se em termos de uma hierarquia racial pública. Logo, a hierarquia racial fazia parte da colonização portuguesa. Assim, “a categoria de raça enquanto termo chave das práticas racistas – abertas ou

veladas – é um fardo da história do qual precisamos urgentemente nos liberar se ainda quisermos concorrer para o futuro da humanidade” (AZEVEDO, 2005, p. 316). Pode-se dizer que o Brasil é um país historicamente racista, tendo suas origens no colonialismo.

Silvério (1999) argumenta que algumas observações feitas por Fanon sobre o racismo continuam amplamente discutidas, a saber: 1) o racismo não é um fenômeno estático, mas sim constantemente renovado e transformado; 2) o racismo primitivo se afirmou no terreno da Biologia correspondendo a uma fase do colonialismo e tem sido substituído por um racismo cultural; e 3) o racismo foi um aspecto central da dominação colonial, o qual, em conjunto com outros mecanismos, intencionava transformar a população colonizada em objetos usados para os propósitos do colonizador.

Sobre a racialização, Silvério (1999) diz que o conceito está relacionado ao modo como os autores concebem raça. Para alguns, a racialização é uma característica erradicável das sociedades humanas, e, para outros, ela aparece como um processo lógico-ideal constitutivo da modernidade, afirmando ainda que, desde o século XVIII, a população mundial tem sido classificada no pensamento europeu em “raças”, não em termos de definição, mas em termos de processos de formação racial. Assim, “se raça não é algo natural ou inato ou uma ilusão, importa saber as razões e condições nas quais o discurso sobre raça é empregado na tentativa de rotular, constituir, excluir ou incluir subalternamente coletividades sociais” (SILVÉRIO, 1999, p. 09). Nesse sentido, o conceito teórico de raça é removido definitivamente do reino biológico para o reino social, onde a branquitude continua sendo uma matéria de preocupação.

Jerry Dávila, no livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, traz um estudo das relações raciais no Brasil a partir da educação, no qual mostra a relação entre raça e políticas públicas na área educacional no Brasil entre o período da Primeira República e a Era Vargas (1917-1945). A justificativa para esse estudo é o fato de a educação pública ser um universo de políticas públicas, no qual estudiosos da questão racial no Brasil investiram na construção de uma nação social e culturalmente branca e, que, portanto, apresentam as formas pelas quais as ideias desses intelectuais instituíram práticas sociais. Logo, a educação pública oferece subsídios históricos para se pensar os padrões de desigualdades raciais no Brasil e as contradições das relações de raça e nação.

Esse estudo mostra que as políticas educacionais conduzidas pela elite intelectual brasileira, a saber: educadores, intelectuais, cientistas sociais e médicos, criaram novas oportunidades no sistema escolar público como um todo para alguns grupos da população historicamente excluídos, visando à brancura da nação, fosse em sua cultura, higiene, comportamento e, eventualmente, na cor da pele, como meio de livrar o Brasil de uma suposta

degeneração de sua população, causada pelas pessoas pobres e/ou de cor. A branca representava a virtude, progresso, beleza, saúde, cultura, ciência e modernidade.

Assim, Dávila (2006) constata que as políticas estatais ampliaram as oportunidades educacionais no ensino público, porém, desfavoreceram a população negra, produzindo desigualdades raciais. Em outras palavras, para Domingues (2008), Jerry Dávila conclui que o sistema educacional brasileiro do período da Primeira República à Era Vargas (1917-1945) foi refratário à inclusão racial, limitou as oportunidades educacionais de crianças e jovens de cor e legitimou as desigualdades sociais entre pessoas brancas e negras no Brasil.

Nas escolas, “quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas” (DAVILA, 2006, p. 25). Desse modo, na educação pública, questões de raça, classe e gênero estavam presentes de forma dissimulada e ou deslocada em uma retórica médica, científica, técnica e meritocrática “em todos os seus níveis: do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção; testes e medidas; seleção e treinamento de professores; programas de saúde e higiene (DAVILA, 2006, p. 363). Um estudo de caso no Colégio Pedro II, considerado modelo na oferta de educação pública na época, exemplifica bem esse processo, pois constatou-se que a educação secundária ofertada por essa instituição qualificava um grupo reduzido de pessoas cujos sonhos de ascensão social eram permeados pelos valores da branca.

É importante ressaltar que as tensões contidas nas lutas políticas contra as desigualdades raciais e oportunidades desiguais justificadas pela ideia de raça não podem ser ignoradas. Michael W. Apple, da pedagogia crítica na área de Currículo, Ensino e Estudos de Política Educacional, no artigo intitulado *Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais*, argumenta que os discursos conservadores que circulam atualmente com tanto poder desconsideram as barreiras à igualdade social e à igualdade de oportunidades e os privilégios dos brancos, tornando a política da branquitude terrivelmente eficiente na formação de identidades brancas regressivas, que se traduz em discursos contra as políticas de ação afirmativa, segundo os quais os “não brancos” estariam sendo privilegiados e levando os brancos a reivindicar o *status* de vítimas.

As implicações disso tudo são profundas, tanto do ponto de vista político quanto cultural. Porque, em razão do uso cínico das identidades raciais pela direita, em razão dos medos e das ameaças econômicas que muitos cidadãos experimentam e em razão do poder histórico da raça sobre a psique norte-americana e sobre a formação das identidades em muitos outros países, muitos membros dessas sociedades podem desenvolver formas de solidariedade baseadas em sua ‘branquitude’. Isso, no mínimo, tem consequências em termos das lutas que se travam em torno de significados e identidades e pela caracterização e controle de nossas principais instituições. (APPLE, 2001, p. 65)

Nesse sentido, para Apple (2001), as políticas de ação afirmativa, como o sistema de reserva de vagas, podem ter efeitos contraditórios, pois podem possibilitar o reconhecimento do poder diferencial e da natureza racializada de todos, mas, pode servir também para outros propósitos além de desafiar a autoridade do Ocidente branco. Desse modo, a política da branquitude deve ser colocada como uma dinâmica central nas políticas educacionais, tanto porque suas dimensões se encontram no próprio âmago da política e da prática educacionais, como porque as políticas hegemônicas da direita operam para convencer que as políticas são tecnologias neutras. Essa é uma forma de assegurar que um foco na mesma não se torne mais uma desculpa para recolocar no centro as vozes dominantes e ignorar as vozes e os testemunhos daqueles grupos cujos sonhos, esperanças, vidas e mesmo corpos, têm sido destruídos pelas relações atuais de exploração e de dominação (APPLE, 2001).

Paulo Freire, educador crítico brasileiro, também argumenta contra o poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias, a neutralidade. “O discurso ideológico nos ameaça de anestesiá-la mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 1999, p. 149). Nesse sentido, para Freire (1999), reconhecer que é a educação é ideológica, é um posicionamento crítico essencial na desconstrução de discursos ideológicos como: a ciência comprova que o negro é geneticamente inferior ao branco. O pensar crítico, problematizador, epistemológico adverte contra o poder fatalista e imobilizante do discurso ideológico.

Silvério e Trinidad (2012), no trabalho intitulado: *Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo*, apontam que a Constituição de 1988, a aprovação da Lei 10.639, de 2003 (que trata da obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana) e suas diretrizes, resultam no reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social, que, por sua vez, contraria o mito da democracia racial. A educação escolar de qualidade, como política pública e como direito, vem adquirindo centralidade na luta pela inclusão social e pelo resgate da contribuição das culturas africanas para a formação social brasileira, principalmente na ação cultural e política do movimento negro, que acredita no potencial da educação formal para o fim das desigualdades educacionais e sociais geradas pelas práticas históricas de racismo e discriminação direcionados aos não brancos.

Ademais, os autores ressaltam que o cenário político-acadêmico brasileiro tem feito re(a)propriações do termo raça, rejeitando a ideologia científicista e essencialista europeia, que durante o século XIX impregnou o pensamento social por meio da Biologia e da Antropologia Física, na qual a ideia de raça passou a ser entendida como parte de um sistema de classificação

usado para interpretar as diferenças visíveis – fenotípicas e socioculturais – da espécie humana e transformá-las em desigualdade social, e, que, portanto, legitimou o racismo. Contrário a isso, está a (re)apropriação do termo raça como uma categoria histórica e socialmente construída vem demonstrando o seu potencial no desvelamento da racialização pretérita da sociedade brasileira. Nesse sentido, a racialização é conceituada como:

A ideia de ‘racialização’ ou ‘formação de raça’ se baseia no argumento de que a raça é uma construção social e categoria não universal ou essencial da biologia. Raças não existem fora da representação. Em vez disso, elas são formadas na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político. O conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 910)

É importante destacar que a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul, no início do século XXI (2001), foi fundamental no reconhecimento da existência do racismo e na implementação de políticas voltadas a sua eliminação. O artigo 18 da Declaração de Durban afirma que a pobreza, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão estreitamente vinculadas ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas que, por sua vez, geram mais pobreza. Assim sendo, é necessário que sejam tomadas medidas e estratégias nos níveis nacional, regional e internacional para alcançar a igualdade plena e que sejam voltadas para a erradicação do racismo e da discriminação racial.

Assim, no Brasil, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada em 2003, a Lei 10.639 (MEC), que alterou a Lei 9.394, de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹² e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, foram criadas a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, vinculadas ao MEC. Essas ações de Estado evidenciam a questão da racialização e a necessidade de adoção de ações políticas afirmativas que revertam os efeitos perversos de séculos de preconceito, discriminação e racismo fundados na manutenção de privilégios exclusivos para o grupo racial branco. Em outras palavras:

¹² No documento publicado pelo MEC em 2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a compreensão de relações étnico-raciais está relacionada a reeducação das relações entre negros e brancos.

Políticas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, [...] na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 12)

A ação afirmativa orienta medidas concretas que visam à desconstrução de hierarquias sociais hegemônicas e excludentes que se fundam em desigualdades e discriminações historicamente instituídas em sociedades que, contemporaneamente, têm nos princípios republicanos da democracia, da justiça social e da cidadania, os fundamentos de seu desenvolvimento (SILVÉRIO, 2002; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; MATTOS, 2018).

Portanto, segundo esses autores, a ação afirmativa tem por objetivo instituir igualdades de oportunidades e de condições, reconhecimento da diferença cultural e representação política para a constituição de agência, de maneira que os grupos sociais historicamente discriminados “possam ter garantido o princípio da equidade nos processos de construção de uma vida digna, saudável e com perspectiva de um futuro, individual e coletivo, de acordo com os padrões gerais médios satisfatórios de qualquer sociedade” (MATTOS, 2018, p. 321).

A forma mais eficaz da aplicação da ação afirmativa é através das políticas públicas. Sem exclusão de outros formatos com o mesmo objetivo, a eficácia das políticas públicas de ação afirmativa – principal reivindicação e conquista do Movimento Negro contemporâneo – reside na possibilidade de sua institucionalização através de instrumentos legais e normativos que resultem na interiorização cultural e perene da sua necessidade nos processos contemporâneos de construção da igualdade (MATTOS, 2018). Um exemplo das políticas públicas de ação afirmativa é a lei de reserva de vagas para o acesso às universidades e IFs. E, especificamente, as políticas públicas de ação afirmativa racial têm o potencial de ajudar “a focar a luta por cidadania na desmontagem de padrões culturais e institucionais racistas que os segregam e discriminam, ou seja, desmontar a branquitude fundamental mas silenciosa de nossas instituições e práticas sociais” (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 288).

Silvério (2002), em artigo intitulado *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*, faz uma análise do debate sobre ação afirmativa a partir da seguinte questão: como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, visto que as políticas universalistas não têm alcançado o resultado desejado? Essa questão é desenvolvida no artigo a partir de aspectos considerados pelo autor como fundamentais no debate concernente às políticas de ação afirmativa, a saber: 1) o princípio de igualdade; 2) a discussão sobre o estatuto da raça como uma categoria válida para explicação e compressão das desigualdades sociais; e

3) a discussão em torno das políticas de ação afirmativa como uma via alternativa de resolução de conflitos resultantes das desigualdades raciais.

Conforme Silvério (2002), o princípio de igualdade deveria ser o pilar do Estado social, entretanto, o Estado consolida uma sociedade desigual, excluindo segmentos sociais, em especial, a população negra, por meio da legitimação do racismo institucional. A raça é construída socialmente, e, portanto, é um fator gerador de desigualdades sociais. As políticas de ação afirmativa são necessárias, uma vez que o racismo é internalizado e propagado intra e intergerações, e, portanto, “esse fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes em sociedades multirraciais como a brasileira” (SILVÉRIO, 2002, p. 242). Assim, o autor sugere que os jovens negros precisam ser mantidos em escolas de qualidade por meio de políticas de ação afirmativa e de formação de professores a partir de parâmetros multiculturais, para combater com eficácia o racismo institucional e a discriminações impregnadas nas relações sociais.

Em entrevista concedida a Guimarães (2006, p. 267), Hasenbalg afirmou que o racismo e a discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais e a disparidade de renda entre brancos e negros é o aspecto mais gritante das desigualdades. Nesse sentido, a primeira razão de peso para ser favorável ao sistema de cotas é porque essas políticas estão atreladas ao papel crucial da educação no processo de mobilidade social. Isso, por sua vez, deverá socavar os estereótipos negativos que delimitam os “lugares apropriados” para os não brancos. Trata-se de acelerar significativamente a incorporação de não brancos em papéis que propiciem modelos de identificação.

Com efeito, para Hasenbalg (1992), raça não é socialmente neutra e sem consequência, pois por meio dela o racismo persiste, serve aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente e, portanto, à manutenção das desigualdades raciais, que poderia ter seu efeito diminuído com a implantação de políticas de ação afirmativa, como o sistema de reserva de vagas para negros. Aliado a isso, Hasenbalg (1992) expõe sua preocupação em relação a possíveis dificuldades na sua implementação no Brasil, como a definição das categorias de classificação, por exemplo, de quem seria considerado negro para poder participar da reserva de vagas. Outra preocupação é em relação à reação negativa de grupos brancos que sentiram afetados nos seus interesses, pois nessa situação, como bem diz Frankenberg (2004), a branquitude é marcada, ou seja, visível.

Em suma, é importante enfatizar que a instituição do sistema de reserva de vagas raciais pelo Estado seria dispensável, caso fossem implementadas políticas universalistas que igualassem as chances de vida para todos, desafiando o regime racializado de representação,

como por exemplo, através da garantia de acesso e permanência à educação pública e de qualidade e em todos os níveis, alcançando a todos. Todavia, na sociedade brasileira, o racismo persiste como um fenômeno que estabelece as diferenças sociais, oportunidades educacionais desiguais, privilégios, dominação e poder, hierarquia social entre grupos, preconceitos e desigualdades materiais e simbólicas entre os seres humanos a partir da ideia de raça, marcada no corpo, no fenótipo e aliada a estereótipos sociais e morais.

CAPÍTULO III – DIMENSÕES DA BRANQUITUDE NA POLÍTICA DE OFERTA DE VAGAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE MATO GROSSO

A discriminação racial e o racismo são constitutivos da nossa formação social. O racismo é um princípio organizador de todas as relações sociais e de hierarquias de dominação da modernidade, de tal maneira que, em escala global, divide tudo entre as formas e os seres superiores (homem branco, europeu, civilizado, acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, abaixo da linha do humano), estabelecendo o privilégio racial da brancura (GROSFOGUEL, 2018).

Esse reconhecimento implica em contrapor às desigualdades educacionais causadas pela distribuição desigual da riqueza econômica aliada ao não reconhecimento de grupos sociais que fazem parte de nossa formação social, do círculo vicioso do racismo institucional impregnado nas políticas públicas, instituições e práticas cotidianas (SILVÉRIO, 2002), bem como da branquitude fundamental e silenciosa de nossas instituições e práticas sociais (BENTO, 2014).

Desse modo, a raça, categoria construída socialmente, é um marcador de diferença, hierarquização e desigualdade de oportunidades, portanto, de construção de relações sociais racializadas, que precisa ser confrontada, questionada e reposicionada, de modo a não ser enclausurada em um conjunto de categorias raciais fixas utilizadas para justificar a opressão, exclusão e extermínio de grupos sociais racialmente inferiorizadas nas zonas do ser, em escala planetária (DU BOIS, 1999; GILROY, 1993; FANON, 2008; HALL, 2016; GROSFOGUEL, 2018). “Dessa forma, a ‘raça’, na chave da racialização, deve ser considerada como constitutiva, e não como desdobramento e/ou consequência, ou mesmo uma anomalia da modernidade” (SILVÉRIO, 2018, p. 278).

Historicamente, a educação profissional enquanto uma política educacional de Estado, responde a objetivos e finalidades de um dado contexto e organização local, voltados ao fortalecimento do poder político, cultural e econômico e seus arranjos produtivos locais e à formação de trabalhadores pertencentes a grupos sociais inferiorizados. Em sua trajetória inicial, possibilitou o treinamento técnico e manual, visando à exploração de trabalhadores através de políticas educacionais criadas e financiadas pelo Estado (FREITAG, 1980, AZEVEDO, 1987).

A educação profissional é uma política pública voltada à formação de força de trabalho para o mercado no Brasil. Na comemoração dos 100 anos da RFEPCT, o Ministério da Educação (MEC) publicou um histórico da formação do trabalhador no Brasil (BRASIL, 2008)

no qual ressalta que, no período colonial, a oferta da educação profissional foi dirigida aos negros e reconhece o enfoque preconceituoso e excludente contido nas suas primeiras legislações, afirmando a tentativa de sua superação, especialmente através da expansão da RFEPCT e dos IFs criados em 2008.

É pertinente salientar que, ao longo de sua trajetória, a RFEPCT, foi regulada pelo Estado à lógica do mercado e ajustada às demandas apresentadas pela sociedade. Todavia, à medida que oferecia o ensino técnico integrado à educação geral-propedêutica¹³, passava a ser alvo de interesse de grupos sociais privilegiados devido à qualidade da formação ofertada que permitiria o seu ingresso na universidade e nunca pela sua função profissionalizante (BRASIL/CNE/CEB, 1999). Isso, por sua vez, tem implicações na política de oferta e acesso às vagas oferecidas para a educação profissional

Na década de 1990, por exemplo, a Câmara de Educação Básica, no Parecer, 16, de 05 de outubro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, apontou que as escolas técnicas da rede federal haviam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade aos jovens de classe média, que passaram a disputar as suas vagas visando à preparação para inserção nos cursos superiores, pois os egressos dessas instituições apresentavam elevados índices em aprovações nos vestibulares. “Nas regiões em que a oferta de bom ensino preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas acabaram se tornando a opção de estudos propedêuticos” (BRASIL/CNE/CEB, 1999, p. 288). Atualmente, essa qualidade é comprovada também pelo desempenho dos alunos egressos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com efeito, a trajetória da Educação Profissional Federal em Mato Grosso, nas suas diversas renomeações, finalidades e estruturas organizacionais, ou seja, da Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941), Escola Industrial (1941-1968), Escola Técnica (1968-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica (2002-2008), até a expansão da Rede Federal de Educação Profissional com a criação dos Institutos Federais – IFs, bem como do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT em 2008, traz implicações para a política de oferta de vagas dessa instituição, especialmente com a

13 A educação geral-propedêutica na história do ensino médio é aquela destinada à preparação para os estudos superiores nos cursos propedêuticos enquanto a educação profissional foi reduzida à formação para o mercado nos cursos técnicos. Essa dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional que permeou o sistema educacional no Brasil expressa as desigualdades sociais históricas. Nos dias atuais vive-se uma travessia acidentada para a educação unitária, politécnica e de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública (CIAVATTA; RAMOS, 2011). A lei 11.741, de 16 de julho de 2008 alterou o artigo 36 da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitando que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma integrada, ou seja, atendendo a formação geral do educando e a formação para o exercício de profissões técnicas voltadas ao mercado.

implementação de políticas públicas de ação afirmativa, como previsto na lei que regulamenta a reserva de vagas para o acesso às Instituições Federais de Educação Superior e aos Institutos Federais de Ensino Técnico de Nível Médio vinculados ao Ministério da Educação.

A referida lei estabelece que, no mínimo, 50% das vagas em todos os cursos e turnos devem ser reservadas aos estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escola pública. Dessas vagas, deve ser feita uma segunda reserva de vagas voltada para outras duas condições: 1) 50% para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e 2) uma proporção para autodeclarados pretos, pardos e indígenas que devem ser equivalentes à soma dessas populações na Unidade da Federação onde se encontra a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Assim, a discussão elaborada neste capítulo é resultado de um percurso metodológico que envolveu pesquisa bibliográfica e documental (leis, documentos, editais de processos seletivos para acesso aos cursos de nível médio integrado à formação profissional¹⁴, dados coletados nos portais do MEC, da Rede Federal, IFs e IFMT), para um estudo sobre a política educacional da RFEPC, relacionada à oferta de vagas, sobretudo para o nível médio integrado à formação profissional a partir do modelo IF, tendo como referência o IFMT. O propósito é compreender como o Estado vem regulando a oferta desse tipo de educação aos grupos sociais, especificamente no que concerne à política de reserva de vagas para o nível médio integrado à formação profissional, implantada pelo IFMT no período de 2008 a 2018, sobretudo, visando identificar o modo como a branquitude opera nesse processo.

3.1 A política de oferta de vagas adotada pelo IFMT e a construção da branquitude

O IFMT tem sua gênese no início do século XX, meados da Primeira República e no cenário econômico de desenvolvimento da industrialização, quando pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Procópio Peçanha, criou nas capitais dos Estados 19 Escolas de Aprendizes Artífices – EAAs, destinadas ao ensino profissionalizante, primário e

¹⁴ Assegurar, simultaneamente, a formação geral-propedêutica e as condições de preparação ao exercício de profissões técnicas (Decreto 5154/2004). Para CIAVATTA (2006), significa remeter a educação técnica de nível médio a seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais. No sistema educacional brasileiro, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). O exposto ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino e a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. Ainda permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

gratuito, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, com a justificativa de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o preparo técnico e intelectual e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, do vício e do crime.

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, 1909)

A justificativa de oferta da educação profissional não faz uso explícito do termo raça, mas expõe um repertório de representações estereotipadas¹⁵ utilizadas para marcar a diferença racial e significar negativamente o “Outro” racializado, com o uso de palavras como: “despreparo técnico e intelectual”, “ociosidade ignorante e propensão ao vício e ao crime”, que são sentidos e estereótipos sociais e morais, criados socialmente e na cultura, atribuídos ao negro e não ao branco (HALL, 2016, p. 189).

Ademais, para Cunha (2000a), a justificativa é positivista, com uma via ideológica conservadora e assistencialista e outra progressista, a do industrialismo, de modo que a educação profissional passa a ofertar o ensino industrial-manufatureiro destinado à formação de força de trabalho ligada à produção daqueles “que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (CUNHA, 2000a, p. 90).

Conforme Azevedo (1987), a EAA foi criada no contexto das políticas imigrantistas racistas no Brasil que afirmavam a superioridade do branco europeu como trabalhador ideal para a industrialização do país e o tipo racial adequado para a formação de uma identidade nacional que extinguisse a inferioridade racial dos nacionais (pobres e descendentes em sua maioria de africanos), os quais deveriam receber o aprendizado profissional.

A inferioridade racial significava “incapacidade para o trabalho livre, baixo nível mental e irracionalidade; tendência para a vagabundagem, a bebida, o crime. Em resumo, a negação de tudo que era atribuído ao branco enquanto caracteres inatos (AZEVEDO, 1987, p. 254). Pela mesma razão, Guerreiro Ramos (1995) critica a branquitude – normalização da ideologia da superioridade racial dos brancos vinculada a um sistema de pseudojustificações de estereótipos que perpetuam a inferiorização e a discriminação da maioria – ligada a um projeto emancipador de nação.

¹⁵ A estereotipagem é uma prática representacional que reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença e exclui tudo o que é diferente, ou seja, os tipos sociais fora da normalidade. Ver Hall (2016, p. 189).

Para Carone e Bento (2014), a ideologia do branqueamento coincide com o início da industrialização no Brasil, como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a abolição da escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como condição para ter aceitação e mobilidade na nova ordem social. Bento (2014) relaciona branqueamento e branquitude e mostra que ambos se reforçam mutuamente para potencializar o racismo, que não é exposto, mas pressuposto nas representações que exaltam a invisibilidade da superioridade racial branca e a visibilidade da inferioridade racial, social e moral do outro racializado, ou seja, do negro. Vale lembrar que, conforme Schucman (2012), a invisibilidade da superioridade racial branca não é, senão, uma consequência da branquitude posta em ação, portanto, um exercício de poder para garantir privilégios, que, contudo, desaparece quando este privilégio é ameaçado.

A branquitude é construída socialmente como a identidade racial do branco brasileiro, *locus* de privilégios materiais e simbólicos, de humanidade, neutralidade, poder, dominação e supremacia econômica, política, social e racial branca (SCHUCMAN, 2012; CARONE, 2014; BENTO, 2014; PIZA; ROSEMBERG, 2014). Como bem lembra Fanon (2008), esse processo resulta do colonialismo europeu que tem em seu cerne o preconceito, discriminação racial e cisão ontológica como meio de imposição e afirmação violenta da superioridade racial branca como norma e referência de humanidade. Essa prática do terror supremacista racial branco caracteriza a branquitude (DU BOIS, 1999).

Kunze (2006), no estudo sobre a criação e organização da EAA afirma que, em MT, a EAAMT(1909-1941) ofertou ensino primário e profissionalizante aos pobres com objetivo de formação de força de trabalho manual e não de intelectuais. As EAAs foram renomeadas em Liceus em 1941, Escolas Industriais em 1942 e Escolas Técnicas Federais em 1959, com ensino profissional considerado de nível médio e com ingresso por exames de submissão destinado às classes menos favorecidas (BRASIL, 2008). A Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1968 a 2002), ofertou cursos de nível médio integrados à formação profissional. Com efeito, é possível notar um deslocamento da raça para a classe. Subsumir a raça na classe é uma dimensão da branquitude, e, nesse contexto de presença do mito da igualdade racial, seria inconveniente a exposição formal da raça nos argumentos das políticas públicas (BENTO, 2014).

É pertinente salientar que, em sua trajetória, o ensino profissional passou por várias reorganizações organizacionais e estruturais, dentre as quais, as reformas educacionais conhecidas como Reforma Capanema – executadas na gestão do ministro da educação Gustavo Capanema entre 1934 e 1945 – que organizou o ensino profissional de grau secundário

destinado à formação de trabalhadores em escolas técnicas. Dávila (2006) realizou um estudo para investigar a relação entre raça e políticas públicas na área educacional no Brasil entre o período da Primeira República e a Era Vargas (1917-1945). Uma questão que permeou esse estudo foi: como as políticas de expansão e reforma do sistema escolar articularam os marcadores raça, classe, gênero e nação? Para isso, o autor analisou decretos, regulamentos, programas oficiais de ensino, censos demográficos, relatórios, jornais da grande imprensa, da imprensa negra paulista, revistas, cartas, dentre outros.

As reformas educacionais expressavam um imaginário racial de construção de uma nação social e culturalmente branca. O próprio ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, Gustavo Capanema, defendia a ideia da superioridade da “raça branca” em uma perspectiva cultural. A educação seria um meio de transmissão de noções básicas de saúde, higiene, comportamento e cultura, para embranquecer a nação e permitir que todos, independentemente de sua cor, fossem elevados à condição de brancos. Como exemplo, a educação secundária ofertada na escola considerada modelo, o Colégio Pedro II – equiparado aos IFs pela Lei 11.892/2008 – ofertava ensino a um grupo reduzido de pessoas, das quais, os sonhos de ascensão social eram permeados pelos valores da brancura – virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade (DÁVILA, 2006).

O autor conclui que os intelectuais e gestores públicos traduziram suas ideias de raça e lugar social nas políticas educacionais do país, de maneira silenciosa e deslocada, ou seja, através de uma retórica médica, científica, técnica, meritocrática e benéfica a todos os grupos sociais. “Essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça inerente” (DÁVILA, 2006, p. 22). A conclusão do autor é que o sistema escolar da Primeira República à Era Vargas foi influenciado por questões de raça, classe e gênero, em todos os seus níveis, do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção, testes e medidas (DOMINGUES, 2008).

Vale lembrar que o acesso ao ensino profissional a partir das escolas técnicas passou a ser por exames de seleção. Ademais, não é de estranhar que, à medida que o ensino profissional avança de nível primário para nível médio com conhecimentos técnicos e de cultura geral, para o trabalho produtivo e especializado de nível médio nas escolas técnicas, se recorra à avaliação para selecionar os alunos. Do mesmo modo, subsumir a raça à categoria de classe menos favorecida e tornar o ingresso dependente à exame de seleção são práticas neutras de classificação? Para Apple (1998), as reflexões sobre racismo e sobre reformas nas políticas atuais precisam subverter as relações de poder imbricadas nas formações ideológicas, como a

política da branquitude, que se encontram no próprio âmago da política e das práticas educacionais.

No discurso público acerca de mercado e padronização, a raça opera como uma presença ausente, por isso, para entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional, é preciso colocar a raça como um elemento central dessas análises e duvidar que a busca por níveis de desempenho coloque apenas em ação aparatos aparentemente neutros de reestratificação (APPLE, 1998).

Ademais, com a oferta do ensino profissional integrado à formação geral-propedêutica, as escolas técnicas federais adquiriram qualidade de ensino (CIAVATTA, 2006; ARRUDA, 2010, TURMENA; AZEVEDO, 2017) despertando o interesse das camadas médias que viram nessas escolas a oportunidade de obter uma formação consistente preparatória para os vestibulares (ARRUDA, 2010). Todavia, quando os alunos mais bem preparados passaram a concorrer pelas vagas ofertadas nas escolas federais, o acesso dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população se tornou mais restrito (ARRUDA, 2010).

O Conselho Nacional de Educação, pelo parecer 16, de 1999, afirma a qualidade do ensino nas escolas técnicas e sua busca como opção de estudos por grupos sociais privilegiados para uma boa preparação ao vestibular. Essa afirmação subsidiou a Resolução 04/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por sua vez, desvinculada do ensino médio, por força da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208, de 1997, sendo reiterada como ensino destinado à classe menos favorecida e alternativo ao nível superior. Assim, as políticas educacionais para o ensino médio dos anos de 1980 e 1990 reforçaram a dualidade e fragmentação entre a educação geral-propedêutica e a profissional (CUNHA, 2000b; KUENZER, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Em 2002, a ETFMT foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT. “A partir de então, além do ensino médio e dos cursos profissionais de nível básico e técnico, passou a oferecer cursos profissionalizantes de nível tecnológico e pós-graduação em nível Lato Sensu” (BRASIL, 2014, p. 31). Em 2004, pela luta de servidores e alunos, os CEFETs voltaram a ofertar o ensino profissional integrado ao nível médio.

Em 2008, a maioria dessas instituições foi transformada em IFs e passou a compor a RFEPCCT por meio da Lei 11.892, de 2008. Uma nova arquitetura acadêmica proveniente de diversas identidades institucionais que foram aglutinadas mediante interesses econômicos, políticos e sociais, promovendo novos contornos ao ensino técnico, tecnológico, científico e profissional (OTRANTO; PAIVA, 2016). E ainda, essa lei integrou um elenco de normas governamentais visando alcançar a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação

– PDE, considerado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva como um dos relevantes eixos educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Assim, o IFMT foi criado mediante a integração das três instituições que existiam no estado: CEFETs de MT e de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (BRASIL, 2008).

Na trajetória de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (Quadro 2), A RFEPCT e a constituição do modelo IF resultam da implementação de dispositivos legais no Governo Lula, visando a uma política de expansão e interiorização de oferta de vagas da educação profissional atrelada às demandas do sistema produtivo e nas áreas estratégicas para o crescimento da economia.

Quadro 3 - Quadro legal normativo de evolução da Rede Federal de Educação Profissional para a expansão da política de oferta de vagas

Ano	Dispositivos Legais	Conteúdo	Finalidade	Crítica
1909	Decreto 7.566 de 23 setembro	Criação da RFEP	Criar uma rede de 19 EAAs, dando origem à rede federal.	O objetivo era proporcionar ensino primário, gratuito e profissionalizante voltado às demandas da industrialização.
1937	Lei 378 de 13 de janeiro	Transformação das EAAs em Liceus Profissionais.	Ampliar a oferta do ensino profissional de todos os ramos e graus.	A fim de ajustar-se ao sistema produtivista, essa mudança que pouco alterou os objetivos das EAAs, impulsionou a criação de novas escolas destinadas às classes menos favorecidas.
1959	Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959	Criação das Escolas Técnicas Federais.	Dar nova organização escolar ao ensino profissional e autonomia didática e de gestão às Escolas Técnicas a fim de intensificar a formação técnica de nível médio na forma integrada.	As Escolas Técnicas Federais, por meio da formação técnica integrada ao nível médio, intensificam a formação de técnicos visando a aceleração do processo de industrialização do Brasil. Jovens, oriundos de famílias de baixa renda, são preparados para sua inserção no trabalho produtivo. Mantinha-se, portanto, a intenção de formação de força de trabalho, neste caso, com grau médio, visando atender aos interesses dos ciclos econômicos macros do país.
1994	Lei 8.948, de 8 de dezembro	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica	Transformar as Escolas Técnicas e agrotécnicas federais existentes em CEFETs e estabelecer procedimentos para a implantação gradativa e criteriosa.	Essa lei proibiu a construção de novas escolas federais pelo governo ao estabelecer que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino somente poderia ocorrer através de parcerias entre a União, Estados, municípios e setor produtivo ou organizações não governamentais. De 1909 a 2002 (em 93 anos), existiram 140 escolas técnicas no país.
1997	Decreto 2.208/1997	Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº	Regulamentar a oferta de educação profissional	Ao estabelecer a oferta da educação profissional fragmentada da educação geral (do ensino médio), provocou o

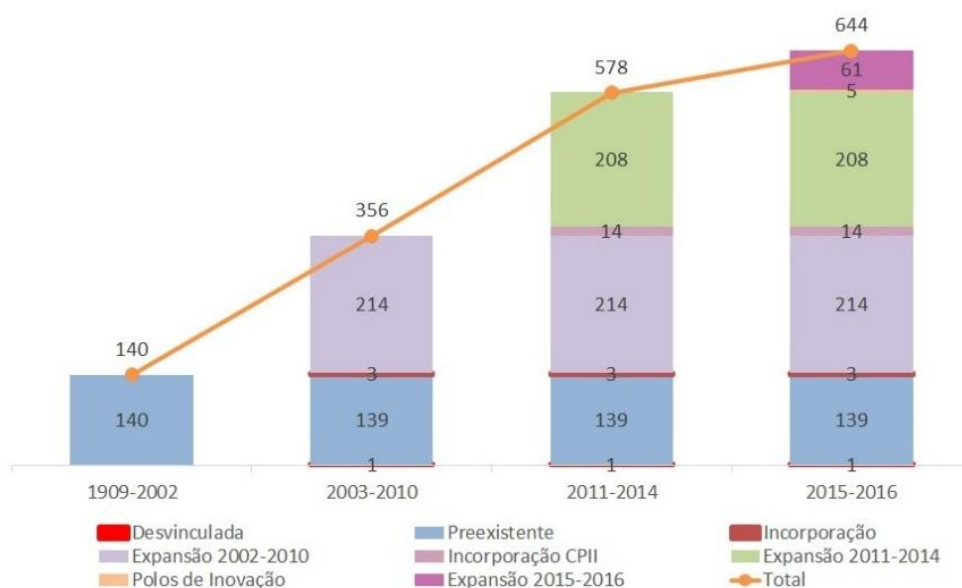
		9.394 de 20 de dezembro de 1996		fechamento de muitas escolas e cursos técnicos públicos.
2004	Decreto 5.154, de 23 de julho.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/1996, e dá outras providências.	Substituir o Decreto nº 2.208/1997	A possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao nível médio é retomada e facilita a expansão.
2005	Lei 11.195, de 18 de novembro.	Expansão da oferta da educação profissional. Plano de Expansão Fase I.	Retomar a expansão da RFEP.	Buscou-se a implantação de 60 unidades, conexas aos arranjos produtivos local e regional, em municípios polo das microrregiões com baixo indicador educacional e desenvolvimento socioeconômico.
2007	Decreto 6.095, de 24 de abril.	Estabelecimento de diretrizes para constituição dos IFs no âmbito da Rede Federal.	Estimular a implantação do modelo de IF.	A expansão da RFEP é arquitetada tendo o IF como modelo. Essa lei é o ponto de relevo para a criação dos IFs no contexto da Rede Federal.
2007	Chamada Pública MEC /SETEC 001 em 24 de abril.	Chamada de propostas para apoio ao Plano de Expansão da RFEP – Fase II (2007-2010).	Acolher propostas para a implantação de 354 unidades em 150 municípios polo até 2010.	As propostas deveriam considerar a distribuição geográfica equilibrada nas mesorregiões, o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais já existentes e a universalização, dimensão social. No mesmo dia foi lançado Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE com a EPT como política pública de desenvolvimento regional e de ordenação territorial.
2007	Chamada Pública MEC /SETEC 002 em 12 de dezembro.	Chamada de propostas de constituição dos IFs.	Estabelecer formas e condições para a apresentação das propostas de implantação dos IFs.	O IF é central nas ações do PDE e da RFEP para expansão e democratização da oferta da educação profissional em todos os níveis e modalidades voltada ao desenvolvimento das atividades produtivas locais. O PDE compõe o eixo Infraestrutura Social Urbana do PAC, criado em 2007.
2008	Lei 11.892 de 29 de dezembro.	Instituição da RFEPCT e criação dos IFs.	Estabelecer direcionamentos legal e regulatório da RFEPCT e do modelo IF.	A RFEPCT é composta por 38 IFs criados mediante integração ou transformação de instituições e pelas que não aderiram. Os IFs, são autarquias com autonomia, administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e equiparados às universidades federais nos processos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos superiores. Suas finalidades e objetivos contemplam a formação integrada dos cidadãos em todos os níveis e modalidades de ensino e qualificação para atuação nos diversos setores da economia.

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, os IFs vivenciaram uma expressiva expansão de seus *campi*, bem como da oferta de vagas, no período de 2009 a 2016 (Figura 6). De 1909 a 2002 (pouco menos de um

século), existiram 140 escolas técnicas no país, enquanto com a execução do Plano de Expansão da RFEPCCT até 2016, foram construídas mais de 500 unidades, em apenas oito anos. Atualmente, existem 644 *campi* e 38 IFs em todos estados ofertando cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. No estado de Mato Grosso, por exemplo, o IFMT foi criado abrangendo inicialmente apenas a Mesorregião Centro-Sul.

Figura 5 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades



Fonte: redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal.

3.2 Caracterização da composição populacional ingressante no IFMT pelos critérios nativos

A composição da população de MT, sua condição e dispersão geográfica são decorrentes das populações que aqui viviam e chegaram em diferentes épocas, condições e posições de poder material e simbólico. Conforme os Censos de 2000 e 2010, é formada, em sua maioria, por pardos e pretos (negros)¹⁶, estando acima da média nacional, a saber: 53,56% e 60%, respectivamente. No Censo de 2010, a população de MT era composta por pardos (52,41%),

¹⁶ Conforme Silvério (2018, p. 274), “o termo negro no Brasil pode significar tanto a origem africana comum de pretos e pardos quanto a posição similar que ocupam na estrutura de estratificação social”. No primeiro caso, negro é uma construção política de agência comum, e, no segundo caso, uma descrição estatística que revela os impactos da discriminação racial nas oportunidades existentes em uma sociedade organizada hierarquicamente por cor/raça. Ressalta que essa é uma terminologia histórica que pode ser reinventada e, portanto, desracializada.

brancos (37,47%), pretos (7,57%), amarelos (1,14%) e indígenas (1,40%). E ainda, a Região Centro-Oeste, MT tem a menor população branca e a maior população negra. Em Cuiabá, os negros são 65,1%, sendo superior à média estadual e nacional (IBGE, 2010).

Nesse contexto, se insere a expansão da RFEPCT e a criação do IFMT em MT, que atualmente é composto por 19 *campi* e quatro Centros de Referência distribuídos em todas as mesorregiões do Estado. O IFMT é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, que oferta cursos técnicos de formação inicial, de nível médio integrado à formação profissional, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia e licenciatura, bem como cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, destinados à formação e qualificação de cidadãos em consonância com os arranjos produtivos locais, ou seja, à lógica do mercado, visando ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Esse propósito é afirmado pelo IFMT na primeira publicação da Carta de Serviços ao Cidadão:

[...] os *campi* localizados em São Vicente, Confresa, Campo Novo do Parecis, Juína e Cáceres, cuja região está voltada a vocação agropecuária, possuem estruturas de escolas-fazenda e, dentre outras características, mantém alojamento (residenciais estudantis), restaurante e estrutura necessária para receber alunos internos em suas sedes. Os demais campi possuem estrutura voltados para a área de prestação de serviços, indústria e comércio. (BRASIL, 2013, p. 05)

É pertinente salientar que a maioria dos *campi* do IFMT (8 de 19) estão distribuídos na mesorregião Norte de MT, ou seja, em municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, que varia entre 0.703 e 0.785, contrariando a proposta de expansão dos IFs em municípios polos com baixo indicador educacional e desenvolvimento socioeconômico. E ainda, a mesorregião Norte de MT apresenta o maior percentual de brancos (45,02%), nível de instrução de brancos superior a de negros (IBGE, 2010), maior extensão territorial (53,55%), bioma Cerrado, presente de forma isolada ou principal, usado para a agropecuária e onde estão situados seis dos 13 municípios de MT com o Produto Interno Bruto (PIB) superior a um bilhão (FARIA, 2013).

Conforme o Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, no período de 2009-2018, o IFMT disponibilizou 10.860 vagas somente para os cursos de nível médio integrado à formação profissional, em conformidade com o artigo 8º da Lei 11.892, de 2008, que prevê a oferta de no mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada. Os cursos técnicos e tecnológicos ofertados seguem o Catálogo Nacional de Cursos criado em 2008.

O IFMT, no período de 2009 a 2011, implantou a política de ação afirmativa com implementação de um sistema social, ou seja, de reserva de 50% das vagas nos cursos

superiores e técnicos integrados ao nível médio para estudantes oriundos de escola pública, pelos Editais de números: 35/2009, 28/2010 e 61/2011, sendo estabelecida pelo Conselho Superior (CS) “como uma forma de equalizar as oportunidades de ingresso àqueles que, sem a definição de cotas específicas, jamais teriam garantidos os seus direitos de ingresso nos cursos em questão” (Resolução 006 de 15 de outubro de 2009).

A partir de 2012, com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria 18, de 11 de outubro de 2012, o processo de reserva de vagas para ingresso nos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFMT sofreu alterações (Quadro 3). Nos editais 076/2012, 052/2013, 050/2014, 061/2015 e 069/2016, do percentual de 50% reservados aos alunos oriundos de escola pública, 62% foi destinado aos candidatos com a renda (menor ou maior a 1,5 salário mínimo) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) e 38% a autodeclarados como “outras etnias”. Essa categoria desaparece nos editais 059/2017 e 072/2018.

Quadro 4 - Percentual de ingressantes na educação profissional de nível médio integrado do IFMT -2009-2018 por cotas em conformidade com a classificação local

Edital/Ano	2009-2011	2012-2016	2017	2018	Observações críticas
Escola Pública (EP)	50%			9,03%	2009-2011 a reserva de vagas considerou a origem escolar.
EP + Renda + Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)		62%		14,36%	A partir de 2012 a reserva de vagas passa a considerar origem escolar, renda e autoclassificação racial como PPI.
Outras etnias		38%			Outras etnias é uma categoria de classificação usada pelo IFMT, em desconformidade com a legislação (Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria nº 18/2012), para considerar os demais candidatos de escola pública.
EP + Renda + PPI + PcD.			62%	4,06%	A partir de 2017 são incluídas pessoas com deficiência (PcD).
Não autodeclaração como PPI			38%		No edital nº 059/2017 a categoria “outras etnias” é substituída por “não autodeclarados PPI.
EP + PPI				14,36%	O edital nº 072/2018 também exclui a categoria “outras etnias”.
EP + R + PcD				4,06%	No edital nº 072/2018 com base na Lei 12.711/2012, com alterações introduzidas pela Lei 13.409/2016, no Decreto 7.824/2012, com alterações introduzidas pelo Decreto 9.034/2017, na Portaria Normativa 18/2012, na Portaria Normativa 21/2012 e nas alterações introduzidas pela Portaria Normativa 9/2017, destina o percentual de 60% das para ingresso por cotas distribuídas em oito modalidades.
EP + PPI + PcD				2,55%	Edital 072/2018.
EP + R				9,03	Edital 072/2018.
EP + PcD				2,55%	Edital 072/2018.

Fonte: elaboração própria com base nos Editais de processos seletivos do IFMT.

Em outras palavras, em 2009, ano seguinte à sua criação, o IFMT implantou um sistema dual de reserva de vagas aprovado *ad referendum* pelo CS por meio da Resolução 006/2009, na qual 50% das vagas em todos os cursos e turnos foram destinadas ao acesso universal e 50% aos alunos egressos de escola pública. Assim, até 2011, o IFMT implantou um sistema de reserva de vagas com critério estritamente socioeconômico, isto é, para estudantes egressos de escolas públicas, destacando o que considerou ser o trecho principal do Parecer 33, de 6 de abril de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sobre as formas possíveis de oferta da educação profissional técnica de nível médio, nas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica:

Tanto a Constituição Federal quanto a LDB – Lei 9394/1996, enfatizam como o primeiro princípio básico a orientar o ensino ‘igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola’. Este é um dos princípios fundamentais de cidadania em matéria de educação. Incumbe ao Estado garantir o exercício desse direito fundamental e, portanto, compete às escolas públicas buscar os meios adequados de ingresso e de apoio à continuidade de estudos, de forma a assegurar essa constitucional garantia de ‘igualdade de condições’. O princípio constitucional reafirmado no artigo 3º da LDB é o de ‘igualdade de condições de acesso e de permanência, e não mais o tradicional pensamento liberal de igualdade de oportunidades’. É exatamente esta a orientação básica que sustenta toda uma política pública de ação afirmativa, da qual as cotas são apenas uma das suas múltiplas alternativas. A escola técnica, por intermédio de seus órgãos colegiados, pode definir estratégias específicas de seleção dos seus alunos, de sorte que contemple as situações diferenciadas, até mesmo como uma forma de equalizar as oportunidades de ingresso àqueles que, sem a definição de cotas específicas, jamais teriam garantidos os seus direitos de ingresso nos cursos em questão. (BRASIL, 2009, p. 01-02)

É possível pensar que a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2009 a 2011, baseada unicamente no critério socioeconômico e não racial e justificada pelo CS como um mecanismo de promoção equitativa de oportunidade, revela a ideia de que a ação afirmativa tem a função de corrigir aspectos econômicos das relações entre os grupos sociais¹⁷ que formam o estado de MT. Portanto, o IFMT não reconheceu o critério étnico-racial e as desigualdades raciais na política de reserva de vagas que operou nos três anos seguintes à sua criação. Ao contrário disso, “as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre grupos que compõem a sociedade (BERNARDINO, 2002, p. 257).

Essa neutralidade racial na política de reserva de vagas do IFMT pode ser compreendida a partir de estudos como o de Bernardino (2002), que discute o significado das propostas de ação afirmativa no contexto brasileiro de relações raciais. O autor argumenta que a realidade

¹⁷ Grupo social uma coletividade de pessoas diferenciada de pelo menos outro grupo em decorrência de práticas culturais e modos de vida próprios. As ideias de grupo social e de identidade são complementares, não podem ser discutidas separadamente no contexto das políticas de ação afirmativa. Essa compreensão é indispensável para se falar em reconhecimento positivo do que vem a ser uma pessoa negra (BERNARDINO, 2002).

social do Brasil é estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, que por sua vez, operam no sentido de manter intacto o padrão de relações raciais no Brasil: não expor os conflitos raciais, não reconhecer a existência de grupos raciais e o problema de justiça racial e não pôr em prática nenhum tipo de política com tratamento diferenciado em decorrência da raça que pudesse corrigir as desigualdades raciais, mesmo se este reconhecimento pudesse significar uma oportunidade para a correção de desigualdades (BERNARDINO, 2002).

É importante ressaltar que, entre 2009, ano da resolução CS/006 que estabeleceu o sistema de reserva de vagas no IFMT e a publicação do edital de seleção 072/2018, ocorreram alterações significativas, tanto informadas pelo texto da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, pelo Decreto 7.824 e pela Portaria Normativa nº 18, ambos de 11 de outubro de 2012, que regulamenta sua implementação, quanto informadas pelo sistema de classificação informal do estado de Mato Grosso utilizado pelo IFMT nos editais de seleção.

Assim sendo, após a implementação de uma política de reserva de vagas em uma perspectiva de neutralidade racial – 2009 a 2011 – baseada unicamente no critério socioeconômico e não racial, a partir de 2012, por força da lei de reserva de vagas, os editais de seleção passaram a incluir o critério racial com base na classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todavia, aliado a isso, o IFMT também incluiu como critério de seleção no processo de reserva de vagas executado em 2012-2016, uma categoria de classificação informal/local denominada de “outras etnias”, visto que esta não é mencionada no corpo de lei que regulamenta o ingresso da estudantes nas instituições federais por meio da reserva de vagas.

Na prática, a referida lei estabelece que as instituições de ensino federais devem reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que metade dessas vagas deve ser reservada para estudantes cujas famílias têm renda de até um salário mínimo e meio e que as instituições deverão reservar nesses 50% das vagas, um número de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, no mínimo igual à proporção de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população onde as instituições estão situadas, segundo o censo do IBGE.

Osório (2009) argumenta, a partir de evidências estatísticas produzidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 sobre as relações entre classe, raça e acesso ao ensino superior, que o sistema de reserva de vagas para acesso às instituições públicas federais deve considerar simultaneamente quotas sociais e raciais para promover o acesso equitativo nessas instituições. Em conformidade, Senkevics (2017) também aponta a necessidade de

mesclar critérios para mirar as desigualdades por ângulos distintos e, ainda afirma que “o sistema de reserva de vagas para acesso às instituições públicas federais, no Brasil, obedece a um critério misto, em que o atendimento a um critério está condicionado ao cumprimento de outro”(SENKEVICS, 2017, p. 42).

Todavia, para Feres Júnior e Campos (2016), a lei de reserva de vagas estabelece critérios hierárquicos com ascendência de critérios socioeconômicos (escola pública e renda) sobre critérios estritamente raciais ou étnicos e mantém uma relação bastante ambivalente, para não dizer distante, de princípios de justiça multiculturalistas, evidenciando que o critério racial não é o mais relevante para a lei, posto que “subsumiu a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas à cota para estudantes oriundos de escolas públicas e economicamente carentes” (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 278).

É pertinente destacar, também, que essa lei utiliza categorias formais de classificação do IBGE, que classifica a população em cinco categorias: branca, parda, preta, amarela e indígena. Segundo Osório (2009), cerca de 99% da população se declara em uma das três primeiras categorias. Ao contrário do que supõem os críticos dos instrumentos utilizados pelo IBGE, dentre os seis termos que foram usados por 95% da população, cinco são os mesmos que o instituto aplica em suas pesquisas: branca, preta, parda, amarela e indígena (OSÓRIO, 2013; PETRUCCELLI, 2013). Esse sistema classificatório é usado pelo IBGE quase sem modificações desde o censo de 1940, e por ser muito estudado e criticado, já demonstrou ser adequado para o estudo das desigualdades raciais no Brasil (OSÓRIO, 2009; 2013).

A categoria de classificação “outras etnias” implementada pelo IFMT em seu sistema de reserva de vagas no período de 2012 a 2016 é informal/local, pois não consta na lei de cotas, no Censo do IBGE e, tampouco nos Sistemas de Reserva de Vagas implementados nos Processos Seletivos dos IFs da Região Centro-Oeste. Em outras palavras, nos IFs de Goiás, Goiano, de Mato Grosso do Sul e de Brasília, a partir de 2012, o mínimo de 50% das vagas para o ingresso pela reserva de vagas é ofertado aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas conforme o IBGE, ou como demais candidatos oriundos de escola pública.

É importante destacar que, na política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2012 a 2016, o mínimo de 50% das vagas destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas foi distribuído da seguinte forma: 62% para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas conforme o Censo do IBGE e o restante, 38%, foram reservados aos demais candidatos de escola pública, porém, mediante o uso da categoria “outras etnias”. E ainda, há um silêncio sobre essa categoria nos editais, os quais não apresentam nenhuma

definição do termo. Para essa categoria, nenhuma outra comprovação é solicitada no ato da matrícula, além da origem escolar pública e renda menor a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Ademais, a categoria “outras etnias”, pode ser considerada, conforme Guimarães (2003), como uma categoria de classificação racial nativa, que não é retirada de um *corpus* teórico, mas compõe um universo discursivo específico e tem sentido no mundo prático, efetivo e histórico para um determinado grupo humano. “Quanto mais nativo é um conceito mais ele é naturalizado, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. É isso que quer dizer “naturalizado” (GUIMARÃES, 2003, p. 98).

Assim, o autor explica como trabalhar com a categoria raça em conexão com outras categorias, como por exemplo, etnia. Ele parte do pressuposto de que os sociólogos trabalham com conceitos/categorias analíticas ou conceitos/categorias nativas. Nesse trabalho, o autor enfatiza que os conceitos, teóricos ou não, só podem ser compreendidos no contexto discursivo racial, que envolve discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, pelo sangue, que são também discursos sobre lugares e quando se fala de lugares, fala-se de etnias.

E ainda conforme o autor, quando se faz referência a etnias ou raças, estas, dependendo do contexto, podem se transformar em uma outra coisa, a ser designada por um outro nome, como quando passam a reivindicar não apenas uma origem comum, mas um certo destino político, também comum. “Quando etnias ou raças passam a reivindicar um destino político comum, quando formam uma comunidade de origem e de destino, então estamos em presença de uma nação (GUIMARÃES, 2003, p. 97).

Guimarães (2003) ressalta ainda que, no contexto da “democracia racial”, pelo menos dos anos 1940 até os 1960, Gilberto Freyre falou da “democracia étnica”, ou seja, fez um discurso puramente simbólico e de dominação política que afirmava a existência de relações democráticas e igualitárias entre brancos e aqueles construídos racialmente como negros. Nesse viés, cabe ressaltar a análise crítica feita por Frankenberg (2004) da branquitude como um *locus* de dominação, elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais. Assim como “a branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Outra questão a notar é em relação ao percentual mínimo de vagas reservadas. No período de 2012 a 2017, o IFMT realizou seus processos seletivos ofertando 50% das vagas em todos os cursos e turnos para o acesso universal e 50% para a reserva de vagas. E, em 2018, o

percentual de reserva de vagas foi alterado para 60%. É pertinente pensar acerca da proporção dessa seletividade aparentemente equitativa. Conforme o Censo do IBGE de 2010, 60% da população de MT é composta por pardos e pretos, sendo assim, não haveria impedimento para a disponibilização do percentual de 60% para a reserva de vagas, ao invés de fazê-lo apenas a partir de 2018. Essa consideração é relevante, porque tanto na Lei 12.771, de 2012, quanto na Portaria nº 18, de 2012, 50% é o mínimo e não o máximo.

Se considerar-se que no Brasil a maioria da população (53%) não é branca e, em Mato Grosso, essa proporção é ainda maior (62%), e que em MT a maioria das pessoas de 7 a 14 anos frequentou o ensino fundamental público e era, em sua maioria, constituída por pretos e pardos, que a renda familiar *per capita* de MT é inferior a 1,5 salário, e que a proporção de analfabetismo da população não branca em idade potencial para cursar o nível médio é mais de duas vezes superior ao da população branca (IBGE, 2010), pode-se dizer que, direta e indiretamente, a seleção feita pelo IFMT para inserção nos cursos de nível médio integrado à formação profissional através da oferta do mesmo percentual (50%) para acesso por meio de reserva de vagas e por acesso universal, possibilita oportunidades desiguais para brancos e negros ou ainda, que há ostensivamente privilégios para o grupo branco.

Outra questão analisada no processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT é em relação ao questionário eletrônico usado para obter informações, dentre os quais, de cor/raça dos indivíduos quando de sua inscrição no processo seletivo. Os editais justificam que esse questionário tem a finalidade de obter o perfil dos candidatos inscritos e de subsidiar as políticas da instituição. Na Tabela 5 constam os dados gerados e fornecidos pela política de ingresso do IFMT a partir do questionário eletrônico em relação à declaração da cor/raça, em que o candidato teve a opção de marcar uma das seis categorias de classificação apresentadas.

Tabela 6 - Classificação de cor/raça dos inscritos no processo seletivo do IFMT para ingresso nos cursos técnicos de nível médio integrado, no período de 2009 a 2017

Editais/ Ano	Negra	Mestiça	Outra	Cor/Raça Indígena	Asiático Oriental	Branca	Total
035/2009	506 22%	560 24%	239 10%	29 1%	11 -	985 42%	2.230
028/2010	1.101 21%	1.123 21%	728 14%	52 1%	18 -	2.234 43%	5.256
061/2011	979 19%	1.095 21%	823 16%	50 1%	19 -	2.262 43%	5.228
076/2012	1.099 20%	1.092 20%	993 18%	75 1%	19 -	2.115 39%	5.393
052/2013	1.091 20%	1.059 19%	1.048 19%	65 1%	24 -	2.265 41%	5.552
050/2014	1.352 20%	1.455 21%	1.349 20%	77 1%	19 -	2.565 38%	6.817
061/2015	1.386 20%	1.312 19%	1.450 21%	102 1%	26 -	2.544 37%	6.820
069/2016	1.509 19%	1.643 20%	1.672 21%	96 1%	26 -	3.157 39%	8.103
059/2017	1.741 21%	1.704 20%	1.638 20%	104 1%	30 -	3.156 38%	8.373

Fonte: dados estatísticos fornecidos pela Política de Ingresso do IFMT

A partir da Tabela 6, é possível perceber que há uma inadequação na classificação racial, porque as categorias relacionadas à cor/raça usadas pelo IFMT: negra, mestiça (substituída em 2017 no questionário por morena), outra, indígena, asiático oriental ou branca, não seguem a classificação de cor/raça utilizada pelo IBGE, a saber: branca, amarela, preta, parda e indígena, sendo as três últimas consideradas na de reserva de vagas. Essa inadequação é imprópria, porque um levantamento dessa natureza, feito por uma instituição pública, precisa fazer uso de termos oficiais e não de termos informais, a fim de que possa servir para obtenção de dados uniformes e confiáveis, uma vez que esses dados poderão ser usados para redefinição de políticas públicas voltadas ao combate do racismo, da discriminação racial e da desigualdade social.

A classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados e, para tal, é importante que os termos empregados tenham uso corrente e o mais disseminado possível para proporcionar maior uniformidade e

confiabilidade aos dados obtidos (PETRUCCELLI, 2000; OSÓRIO, 2003; 2013, SENKEVICS, 2017). De 1940 até o Censo Demográfico de 1991, a classificação era só de cor. Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir desse Censo, que a classificação passou a ser designada de cor ou raça, ganhando suas cinco categorias atuais. Essa classificação é usada também nos demais levantamentos do IBGE, nos registros administrativos do governo brasileiro, e em pesquisas realizadas por outras instituições (PETRUCCELLI, 2000; OSÓRIO, 2003; 2013). Existem basicamente três métodos de identificação racial. O primeiro é a autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual é membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. (OSÓRIO, 2003). Os dois primeiros são denominados de processo de autoidentificação e processo de heteroidentificação, por Piza e Rosemberg (2014).

Piza e Rosemberg (2014) fazem um histórico do sistema de classificação racial no Brasil e a inclusão do quesito cor (ou pertencimento racial) nos censos brasileiros, no qual ressaltam que os termos usados para nomear a cor não são neutros e sim históricos, porque carregam índices de preconceito, discriminação, distanciamento, de superação e relacionam-se com determinações tanto microestruturais quanto macroestruturais que, por sua vez, estabelecem ligações estreitas entre declaração de cor e tentativas individuais e institucionais de branqueamento. Nesse sentido, o uso de categorias de classificação informais/locais ou nativas pelo IFMT podem ser lidas como uma busca de branqueamento e de encobrimento do racismo como implicações da ideologia da democracia racial.

Outra questão observada na Tabela 6 é a diferença no uso de categorias de classificação de cor/raça utilizado no questionário eletrônico e nos editais de 2009 a 2016. Por exemplo, enquanto nos editais é usado o termo “outras etnias”, no questionário eletrônico, o termo utilizado é “outra”. Os editais fazem uso das categorias preto, pardo e indígena, já o questionário eletrônico utiliza negra, mestiça/morena, outra e asiático oriental, havendo desse modo, uma discrepância entre os termos/categorias utilizados nos editais e no questionário eletrônico. Os editais destacam que as informações obtidas no questionário subsidiarão o desenvolvimento de políticas institucionais, assim sendo, pode-se dizer que ele estaria fornecendo dados não uniformes e oficiais, que por sua vez, podem servir de base para a ocorrência de deslocamentos na política de reserva de vagas do IFMT.

Mais um ponto que se constata na Tabela 6 é em relação ao percentual de candidatos brancos inscritos. Nos processos seletivos realizados no período de 2009 a 2017, o percentual

de candidatos brancos inscritos, em cada ano, é superior a 37,47% (percentual da população branca de MT), com exceção apenas para o ano de 2015, em que o percentual é de 37%. É pertinente destacar que a média do percentual de candidatos brancos inscritos nos processos seletivos realizados no período de 2009 a 2017 é de 40%, superior ao percentual da população branca de MT. Se, se considerar que o percentual de mestiço é negro e que todos são aprovados no processo de seleção, obtém-se um percentual inferior ao da população negra do estado de MT, o que acarreta problemas em relação à efetiva aplicação da Lei, haja vista que o percentual da população negra no Estado deve ser assegurada nos editais de seleção.

Além das diversas percepções que essas observações podem desencadear, interessa aqui destacar a importância desses dados para se pensar com mais força acerca da ideologia da branquitude e de como o lugar que ela ocupa é não-marcado, silenciado e deslocado, que, por sua vez, podem ter implicações nas políticas públicas de ação afirmativa voltadas à correção de desigualdades sociais históricas orientadas pela ideia de raça. Desse modo, essa política, a exemplo da Lei 12.711, de 2012, precisa ser avaliada de maneira a contribuir para o combate ao racismo institucional e às discriminações existentes nas relações sociais.

CAPÍTULO IV – TENSÕES NO USO DE CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO NA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS DO IFMT: A BRANQUITUDE EM AÇÃO

Histórias tristes e amargas escondem-se por trás das portas brancas – histórias de pobreza, de opressão, de barreira racial, de luta, de desapontamentos. No entanto, é a Educação pública que pode se tornar, fora dos lares, o melhor instrumento para o alargamento e expansão da razão humana, pela universalização da cultura, pela oportunidade humana e formação de cidadãos dotados de respeito mútuo (DU BOIS, 1999).

A adoção de políticas públicas de ação afirmativa no Brasil voltadas à correção de desigualdades raciais históricas globais em função da existência do racismo, que comprometem o direito universal à educação, a exemplo da lei de reserva de vagas, é decorrente de estudos sobre desigualdades raciais produzidos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, da ação política do Movimento Negro contemporâneo, de outros movimentos sociais e agendas internacionais antirracistas, como a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada no ano de 2001 pela ONU em Durban, na África do Sul, que reconhece a existência do racismo e a necessidade de implementação de políticas globais voltadas à igualdade plena e erradicação do racismo e da discriminação racial.

Para além disso, essas políticas públicas possibilitam um debate acerca da desigualdade racial e de sua legitimação pelo Estado, visto que as políticas universalistas não têm alcançado a eficácia almejada (SILVÉRIO, 2002). Com efeito, orientam medidas concretas para o combate ao racismo e a diminuição total das hierarquias sociais que se fundamentam em desigualdades e discriminações historicamente instituídas em sociedades, que contemporaneamente, têm como princípio democrático a construção da igualdade (HASENBALG; SILVA, 1992; SILVÉRIO, 2002; BERNARDINO, 2002; MATTOS, 2018). Do mesmo modo, revela-se o silêncio e a cegueira em relação ao lugar ocupado pelo branco na história do Brasil, que têm permitido não prestar contas, não compensar e indenizar os negros com políticas de ação afirmativa (BENTO, 2014).

E, por certo, expõe-se também a falaciosa neutralidade racial constante nas políticas públicas no Brasil e as desigualdades raciais, ambas sustentadas pelo mito da democracia racial e ideal de branqueamento, além de redefinir o modelo brasileiro de relações raciais a partir de uma revalorização da identidade negra e da diferença racial, ou seja, da criação da possibilidade de uma identificação e definição positiva de quem é negro (BERNARDINO, 2002). Daí a necessidade de uma releitura da sociologia das relações raciais, considerando o impacto do

colonialismo e da escravidão na construção de um regime racializado de representações (HALL, 2016), onde o negro foi submetido a um complexo de inferioridade econômico e social e a imagens negativas sobre sua condição de diferente (FANON, 2008).

No entanto, “o campo da representação não é estático” (HALL, 2016, p. 224), daí a necessidade de contestação dos regimes racializados de representação na contemporaneidade, a exemplo do termo negro, uma categoria histórica situada no contexto de formação dos Estados-Nação, que deve ser relida como uma construção política e de paradigma de agência em contextos específicos (SILVÉRIO, 2018).

No Brasil, essas políticas convergem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso, que além de ser alterada pela Lei 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas e sua importância para a reeducação das relações entre negros e brancos, inclui nos princípios do ensino nacional previstos no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a garantia de padrão de qualidade e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Nesse processo, é necessário enfatizar que reconhecer o racismo também implica no reconhecimento e na visibilidade das diferentes dimensões do privilégio da branquitude, ou seja, do grupo racial branco, que ao se representar e se assumir como modelo universal de humanidade (DU BOIS, 1999; FANON, 2008; HALL, 2016), fez uma apropriação simbólica que vem fortalecendo sua autoestima e autoconceito em detrimento daqueles construídos negativamente como negros, que legitima a supremacia econômica, política e social branca, e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2014a; 2014b).

Portanto, as desigualdades raciais vêm sendo construídas pelas políticas públicas educacionais permeadas pelos valores da branquitude no Brasil (DÁVILA, 2006) e ao longo da trajetória de estudantes, com a predominância de brancos no acesso à educação (HASENBALG; SILVA, 1992), sendo que o acesso a níveis de ensino como no caso da população de 15 a 24 anos, é segmentada por cor ou raça, com diferença marcante no nível superior, no qual estavam 31,1% dos brancos nesse grupo etário, enquanto apenas 12,8% dos pretos e 13,4% dos pardos (IBGE, 2010).

Desse modo, políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos são direitos fundamentais que criam condições para o avanço na luta por uma sociedade igualitária, para a recriação das identidades e, conseqüentemente, para o deslocamento de fronteiras e encontro do país consigo próprio, com sua história, com seu povo, com sua identidade, e, sobretudo, para problematizar a branquitude silenciosa

presente nas instituições e práticas sociais (BENTO, 2014). E ainda, possibilita a percepção e compreensão de que é necessário avançar muito mais rumo à igualdade de oportunidades educacionais.

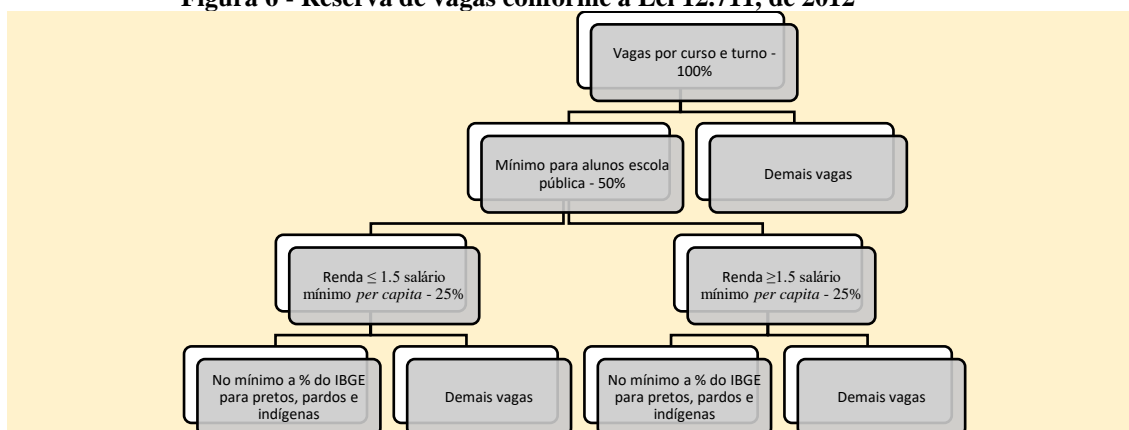
Dessa forma, compreende-se que as políticas de ação afirmativa, cuja finalidade é a garantia de universalização dos direitos historicamente violados aos grupos sociais discriminados, no contexto educacional, representam a institucionalização de políticas por parte do Estado com vistas à equalização do acesso ao ensino público superior e técnico de nível médio, com a aprovação da lei de reserva de vagas em 2012, mesmo ano em que teve a sua constitucionalidade ratificada pelo STF por unanimidade, que, por sua vez, possibilita a garantia de direitos aos grupos étnico-raciais para acesso às instituições federais de educação superior e IFs.

Nesta pesquisa, a atenção está voltada ao processo de oferta e reserva de vagas implantado pelo IFMT para acesso aos cursos de nível médio integrado à formação profissional, no qual, por decisão do Conselho Superior, a partir de 2009, fez-se a adoção de uma política de ação afirmativa de corte socioeconômico e não racial, estabelecendo o percentual de 50% das vagas em todos os cursos e turnos para candidatos egressos de escola pública, que perdurou até 2012, ano em que o sistema de reserva de vagas passou a regular o ingresso nos cursos ofertados pelo IFMT considerando critérios mistos, como: origem escolar pública, renda e cor/raça. Vale ressaltar que, de acordo com Feres Júnior e Campos (2016), o contexto anterior à 2012 indica a preponderância de uma concepção redistributivista e não racial da ação afirmativa no Brasil.

Ademais, os documentos oficiais que tratam do acesso às instituições federais de educação, por meio do sistema de reserva de vagas, também asseguram a necessidade de acompanhamento e avaliação de seu cumprimento, prevendo, a exemplo do mencionado na Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013 (sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação), a inclusão do quesito cor/raça nos formulários, programas e ações desenvolvidas pelas instituições, respeitando o critério da autodeclaração e as categorias de classificação utilizadas pelo IBGE: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

Na Figura 7 é possível visualizar, por meio de um esquema didático, como funciona a reserva de vagas em conformidade com a Lei 12.711, de 2012, e com o Decreto 7.824, de 2012, a Portaria 18, de 2012 e as alterações realizadas em 2017 pelo Decreto 9.034 e Portaria 09, que especificam detalhadamente a implementação das reservas de vagas nas instituições federais de educação.

Figura 6 - Reserva de vagas conforme a Lei 12.711, de 2012



Fonte: Portal do MEC.

Como se vê, o sistema de reserva de vagas para acesso às instituições federais de educação obedece a um critério misto, a saber: origem escolar pública, renda e cor/raça. Essa relação simultânea permite atingir o objetivo de atacar a desigualdade de acesso à universidade e às instituições de educação superior (OSÓRIO, 2009; SENKEVICS, 2017). Todavia, para Feres Júnior e Campos (2016) a relação entre os critérios normatizados na lei não é simultânea e sim hierárquica, pois acreditam que, na referida lei, a raça está subsumida na origem escolar, posto que há ascendência de critérios socioeconômicos sobre critérios estritamente raciais ou étnicos. Isso porque a legislação subsumiu a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas às vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e economicamente carentes, de modo que não atendem diretamente à demanda racial. Contudo, não se pode desprezar o potencial que a inclusão de um contingente expressivo de negros e negras no espaço universitário, de onde historicamente estiveram excluídos, tem para a transformação da cultura societal do Brasil (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016).

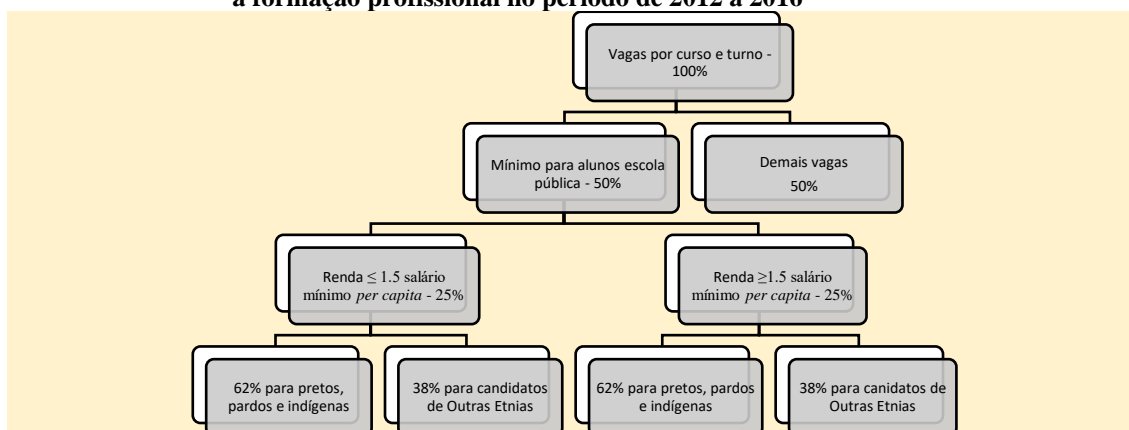
4.1 A reserva de vagas e as categorias de classificação racial no IFMT

O IFMT, no período de 2012 a 2016, implementou nos editais de seleção para ingresso nos cursos de ensino médio integrado à formação profissional um sistema de reserva de vagas misto com reserva do percentual de 50% das vagas em todos os cursos e turnos, e no que concerne às categorias de classificação racial, além da utilização das categorias de classificação racial preta, parda e indígena, fez uso da categoria informal/local denominada de “outras etnias” (Figura 8), para referir-se às vagas ofertadas aos demais candidatos optantes pela reserva de

vagas e, também de um questionário eletrônico que vigorou até 2017, para conhecer o perfil dos candidatos.

Nesse questionário fez-se o uso de categorias de classificação racial diferentes daquelas utilizadas pelo IBGE, visto que as opções de cor/raça inseridas no questionário eram: branca, preta, negra, mestiça/morena, asiático oriental e outra. Vale salientar que a coleta e preenchimento do quesito cor/raça deve respeitar o critério da autodeclaração, dentro dos padrões utilizados pelo IBGE (branca, preta, amarela, parda ou indígena), em conformidade com a Portaria Normativa nº. 21/2013. Além disso, esse mecanismo possibilita o monitoramento e avaliação da lei em âmbito nacional (OSÓRIO, 2003; 2009; SENKEVICS, 2017, PETRUCCELLI, 2000).

Figura 7 - Reserva de vagas implementada pelo IFMT para ingresso nos cursos de ensino médio integrado à formação profissional no período de 2012 a 2016



Fonte: Portal do IFMT.

Ademais, em 2017, no edital de seleção 059/2017, o percentual de 50% das vagas reservadas é mantido, mas o termo “outras etnias” foi substituído pela opção “não autodeclaração de cor/raça”. No edital 072/2018 ocorrem novas alterações, a saber: mudança no percentual destinado à reserva de vagas (de 50% para 60%), extinção dos termos “outras etnias” “não autodeclaração de cor/raça” e a inclusão de percentual de vagas destinadas às pessoas com deficiência, respeitando o percentual do IBGE na localidade, introduzidas pelo Decreto 9.034 e pela Portaria Normativa 09, ambos publicados em 2017.

Na sequência, será feita uma análise da política de reserva de vagas implementada pelo IFMT a partir de 2012 através da reserva de vagas em seus processos seletivos para acesso ao ensino médio integrado à formação profissional, sobretudo, das categorias de classificação racial utilizadas, articuladas à discussão da branquitude. Essa proposta dar-se-á a partir da percepção de servidoras efetivas do IFMT, lotadas no Departamento de Políticas de Ingresso, situado na Reitoria e na Secretaria de Documentação Escolar e coordenações dos cursos de

Informática e Agrimensura do *Campus* Cuiabá, bem como de estudantes dos últimos anos desses cursos. A compreensão do processo de reserva de vagas do IFMT permite avaliar a implantação do sistema de reserva de vagas nos termos dos objetivos da política pública de ação afirmativa prevista na lei.

As servidoras entrevistadas têm de 41 a 68 anos, possuem formação superior, estão há mais de dez anos no IFMT, com o tempo variando de 10 a 45 anos de efetivo exercício, se autoclassificam como brancas (2), pretas (2) e pardas (2), fazendo referência à cor da pele e à origem. De acordo com Piza e Rosenberg (2014), o padrão contemporâneo de classificação racial no Brasil tem sido preferencialmente fenotípico, o qual se baseia em um sistema combinado de cor da pele, traços corporais (tipo e cor de cabelo, forma do nariz, lábios) e origem regional.

Quando indagadas sobre a política de reserva de vagas/cotas implementada pelo IFMT, as servidoras apresentaram posições diferentes e, em sua maioria, são favoráveis às cotas. As quatro servidoras autodeclaradas negras (pretas e pardas), afirmaram ser favoráveis às cotas devido à sua importância na garantia do acesso à educação profissional de qualidade por grupos sociais discriminados (negros) e vulneráveis economicamente.

Nota-se que entre as servidoras entrevistadas ser ou não favorável às cotas sofre influência da cor da pele, pois somente as duas servidoras autodeclaradas brancas mostraram-se desfavoráveis às cotas no que concerne às cotas raciais. O discurso das entrevistadas brancas remete a aspectos importantes da branquitude, como: o silêncio em torno da raça e da desigualdade racial e a tentativa de subsumir a raça na classe aliada à ideia de igualdade e mérito individual, ou seja, as cotas raciais contrariam o princípio do mérito (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014; PIZA, 2014; LIMA *et al.*, 2014; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; BERNARDINO, 2002.).

É pertinente destacar que vários estudos sobre a ação afirmativa e a lei de reserva de vagas mostram que o discurso contrário às cotas é estratégico diante da ameaça à posição de grupos dominantes (LIMA *et al.*, 2014) e “ocorre somente em momentos de conceder eventuais benefícios àqueles que são identificados como membros do grupo de menor *status*” (BERNARDINO, 2002, p. 255). Em outras palavras, é a continuidade do medo branco já apontado por Azevedo (1987), aqui exposto pelo “fato de as cotas poderem retirar os brancos de um lugar privilegiado e, desta forma, o silêncio sobre a questão racial no Brasil sofra uma interrupção reveladora” (SCHUCMAN, 2012, p. 79). Esta autora afirma, ainda, que diante do medo e da ameaça à manutenção de poder e privilégios materiais e simbólicos, agir

contrariamente às cotas configura-se como uma das formas em que os sujeitos colocam a branquitude em ação.

4.2 O deslocamento da branquitude na classe

As cotas raciais não são compreendidas como direito, mas como um favor, de maneira que há uma tentativa permanente de diluir o debate sobre a raça no Brasil analisando apenas a classe social (BENTO, 2014). Ademais, o silêncio sobre a questão racial e a posição contrária às cotas raciais, apoiada na ideia de que o problema da desigualdade é de classe social e que pode atingir a todos reafirmando o discurso do mérito, como também na ideia de que as cotas aumentam o conflito, demonstram aspectos importantes da branquitude em ação, revelados na pesquisa realizada por Schucman (2012) com sujeitos brancos na cidade de São Paulo.

No contexto desta pesquisa, as falas das servidoras brancas contrárias às cotas raciais parecem demonstrar aspectos da branquitude também revelados na pesquisa de Schucman (2012).

Pesquisadora: Sobre a política de reserva de vagas/cotas do IFMT, qual é a sua opinião?

Eu não sou favorável, mas se a lei diz e beneficia, vamos atender. Antes de 2012, as cotas não tinham essa classificação racial, era só escola pública (50%) porque alunos de escola pública não conseguem competir com alunos da rede particular. A partir do momento que acrescenta a cota racial, eu acho que não ajuda. Eu sou conservadora! Acho que o que pesa mesmo é a rede pública, a renda, o mérito! A raça não diz nada! Deveria haver outra forma de oferecer cota. (Servidora, 68 anos)

Eu acho que não deveria existir. Essa oportunidade deveria ser dada a todos, entendeu? Tem não cotista que tem um rendimento melhor, mas não entra. Se for fazer uma avaliação de competência e conhecimento científico, o não cotista apresenta mais sucesso, mas, por uma questão racial, não é contemplado. Então, o que está sendo levado em consideração, a competência dele como estudante ou as questões raciais? Pra mim, na verdade, essa política é limitadora. (Servidora, 43 anos)

Durante o tempo de realização de entrevistas com as servidoras do *Campus Cuiabá*, aproveitava para permanecer na instituição o dia todo e, durante uma semana sem interrupção, ali ficava, com a finalidade de fazer observação. Com isso, alguns professores tentavam conversar comigo espontaneamente sobre as cotas, por ficarem sabendo da pesquisa. No período em que estava no Departamento do Curso de Informática, aproximou-se de mim um professor da área de Informática, classificado por mim como branco, alto, loiro, olhos azuis, 38 anos, que na conversa me disse ser do Sul do país e residente há 10 anos em Cuiabá por conta do concurso no IFMT. O professor pediu-me que explicasse a política de reserva de vagas do IFMT. Após a explicação, passou a fazer questionamentos rápidos e sucessivos com respostas

prontamente dadas por ele, denotando a ideia de que o problema não é racial, mas de classe e que as cotas estariam aumentando o conflito.

Ah! Tá bom porque não é só pela cor, né? É pela renda também! Porque eu acho que é essa a questão: a renda! Porque hoje em dia tem preto rico e pra esse não precisa mais de cota, né? Sim, porque os pretos que são ricos podem entrar pela cota? Não pode, né? Essa coisa da cota não é permanente, né? Olha! Você não acha que isso causou mais confusão entre as pessoas? Mais briga? Você viu que o novo ministro da educação vai arrumar isso? Ele acha que fugiu do controle, você viu? (Servidor, 38 anos)

A mesma pergunta sobre a política de cotas do IFMT foi feita para 25 estudantes do último ano do ensino médio integrado à formação profissional do *Campus* Cuiabá, dos quais, 60% são do curso de Informática e 40% do curso de Agrimensura. A maioria dos estudantes entrevistados é do sexo feminino (60%), com idade variando entre 17 e 19 anos, de cor/raça autodeclarada branca (60%), amarela (4%), parda (24%), preta (12%) e, em sua maioria, oriundos de famílias em que a mãe possui formação superior (52%).

Os estudantes sabem que o sistema de cotas implementado pelo IFMT contempla a origem escolar pública, renda e cor/raça, e, a partir de 2018, portadores de deficiência, porque todo ano um grupo de alunos passa nas salas explicando sobre o processo seletivo. Os estudantes expõem um discurso eminentemente redistributivista, ao afirmam ser favoráveis ao sistema de cotas implantado pelo IFMT por reconhecê-lo como uma forma de propiciar a igualdade de oportunidades no acesso à educação ofertada pelo IFMT, onde, por unanimidade, enfatizam que é oferecido um ensino público de qualidade que pode mudar a desigualdade socioeconômica. Essa concepção é exposta de forma bem evidente por um estudante do curso de Informática, branco e de 18 anos: “As cotas servem para nivelar a desigualdade social e econômica que tem no Brasil”.

E ainda, o discurso de justificativa do porquê da posição favorável ao sistema de cotas implantado pelo IFMT apresentam tensões, pois 72% dos estudantes, dos quais a maioria é formada por brancos (60%), se posicionaram contrários à cota racial por não associarem as desigualdades de oportunidades à desigualdade racial e à discriminação, mas sim à desigualdade de renda, “e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude” (BENTO, 2014). Nesse sentido, diante da negativa da existência da discriminação racial, as cotas são percebidas como um remédio capaz de corrigir aspectos econômicos das relações raciais brasileiras (BERNARDINO, 2012).

Para Feres Júnior e Campos (2016), a defesa das ações afirmativas apresenta argumentos baseados em uma retórica genérica de crítica às desigualdades, na qual prevalece uma retórica redistributiva que destaca como a ação afirmativa instaura a igualdade de oportunidades, realiza

o princípio da igualdade formal de tratamento e diminui as desigualdades socioeconômicas. Todavia, pretos e pardos no Brasil são grupos discriminados racialmente, e, diante disso, é preciso considerar as demandas por reconhecimento da cultura negra e afro-brasileira, como também, focar na luta por cidadania na desmontagem de padrões culturais e institucionais racistas que os segregam e discriminam, ou seja, desmontar a branquitude fundamental, mas silenciosa de nossas instituições e práticas sociais. Nesse viés, as políticas de ação afirmativa racial contribuem para essa mudança, mesmo que estejam longe de constituir uma solução definitiva.

Silvério (2002) faz um debate sobre a ação afirmativa centrando na raça como categoria válida para explicação e compreensão das desigualdades sociais e no princípio de igualdade, enquanto um pressuposto liberal que ocupou posição central no pensamento desenvolvido no século XX, e que serviu de base para as sociedades democráticas ou em via de democratização tratarem seus membros de maneira mais igualitária tanto formal quanto material, mas que na atualidade, tem se colocado mais como obstáculo na solução dos problemas contemporâneos, do que operando no sentido de propiciar tratamento diferenciado a quem a sociedade tem tratado desigualmente. Isso porque precisamente atribui-se à desigualdade entre ricos e pobres a proeminência na explicação dos problemas sociais em sociedades multirraciais, como é o caso da brasileira.

Com efeito, o autor recoloca o problema da desigualdade social entre brancos e negros como uma dimensão fundamental da explicação da desigualdade entre ricos e pobres, afirmando a confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial (HENRIQUES, 2001; SILVÉRIO, 2002), posto que a dimensão econômica explica apenas parte da desigualdade entre negros e brancos, sendo a outra parte explicada pelo racismo e a discriminação racial, os quais são componentes essenciais na conformação da sociedade e operam menos no plano individual e mais no plano estrutural e institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional (SILVÉRIO, 2002).

Resumidamente, os estudantes entrevistados posicionaram-se favoráveis ao sistema de cotas implantado pelo IFMT, porém, nas suas justificativas, 72% apresentam argumentos contrários e divergentes em relação à cota racial (Tabela 7), dentre os quais, os brancos são a maioria (60%). O argumento mais relevante usado contra a cota racial é o de que o problema é de classe e não de cor, em outros termos, mas no mesmo sentido, que a solução seria investir em escolas públicas com qualidade de ensino, aproximando a ideia de igualdade e mérito individual e fazendo referência à miscigenação do país.

Tabela 7 - Argumentos divergentes relacionadas à cota racial para acesso nos cursos de nível médio integrado à formação profissional no IFMT

Argumentos	% de resposta por cor/raça				Exemplo de respostas
	Branca	Amarela	Parda	Preta	
A cota racial aumenta o preconceito.				4%	“A cota para negro alimenta o preconceito e continua colocando os negros como inferiores”.
O problema é de classe e não de cor.	32%	4%	4%	4%	“Eu acho que é a renda que prevalece e não a cor ou raça. Existe a miscigenação. É a renda que define as oportunidades”.
A cota racial é um direito			20%	4%	“Os brancos nunca tiveram dificuldade pra ter acesso aos cursos de nível mais alto e na universidade. Eles falam que a cota dá privilégios pra nós, mas eu acho que é um direito nosso. Sempre fomos discriminados, por isso somos a minoria na universidade”. Por que eles não falam que sempre tiveram privilégios? Eles são brancos, não sabem o que é passar por situações de preconceito na vida”.
A solução seria a oferta de educação pública de qualidade para todos	20%				“Porque dá pra ver que tem uma diferença muito discrepante entre quem vem da escola particular e quem vem da escola pública”. Eles têm mais dificuldades de entrar aqui porque tiveram um ensino ruim”.
Desconsidera o princípio da igualdade/mérito	4%				“Não sou a favor de cota por cor ou raça porque todo mundo é igual. Ninguém deve ter privilégio de cota pra entrar”.
Não há diferença	4%				Tá bom do jeito que tá. Eu não vejo preconceito, eu não vejo diferença”.
Total	100				

Fonte: dados gerados pela pesquisa.

Para Bento (2014), o discurso do mérito é usado para justificar o privilégio da brancura. “Talvez possamos problematizar a noção de privilégio com a qual as pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica” (BENTO, 2014, p. 46).

Como bem ressalta Bento (2014), silenciar sobre o lugar que o branco ocupou e ocupa nas relações raciais brasileiras utilizando o jargão repetitivo de que o problema limita-se à classe social, ou seja, tentando subsumir a raça na classe, é uma saída de emergência permanentemente utilizada para manter o grupo racial branco protegido de avaliações, análises e ameaças aos seus privilégios. Nesse viés e em outras palavras, “a branquitude é comumente deslocada dentro das denominações de classe (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Bento (2011), no artigo *Branquitude e poder – a questão das cotas para negros*, argumenta que as cotas de 100% aos brancos nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas. Muitos brancos convivem com naturalidade com essa cota

de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada, assim como o espaço de poder é silenciosamente preservado em nosso país.

Segundo Bento (2011), no Brasil, muitos artigos trazem posições favoráveis às políticas de ação afirmativa, mas, em geral, são contrárias especificamente à adoção de cotas para negros, especialmente porque, em curto prazo, isso pode gerar alteração no perfil racial dos lugares de poder e mando. Muitos desses artigos parecem ainda desconhecer o caráter mais amplo das políticas de ação afirmativa. Os argumentos contrários explicitam as artimanhas da ocupação e manutenção de lugares de poder e uma intensa reação emocional à perda de privilégios, travestida de análise objetiva. A autora expõe alguns desses argumentos, que por sua vez, também convergem com os resultados desta pesquisa:

1) O problema das desigualdades e da situação dos negros no Brasil, na verdade, é de ordem social, e não racial. Portanto, sua solução viria através de políticas voltadas para a população pobre, ou seja, através da melhoria do sistema público de ensino brasileiro, de maneira que atinja a todos igualmente, independente de raça ou cor. O argumento é de que a cor/raça da pessoa “não importa”, de que somos realmente todos iguais. No entanto, são fartos os dados dos principais institutos de pesquisa, reconhecidos nacionalmente, como IBGE ou IPEA mostrando que, dentre os pobres, os negros são maioria, por serem discriminados enquanto negros.

2) Não sabemos quem é negro no Brasil, por conta da grande miscigenação, por isso, não poderíamos pensar em cotas para um grupo de difícil definição. Porém, para detectar a discriminação ou praticá-la, não há dúvidas sobre quem é negro. A dúvida surge no momento de reparar a violação de direitos e de implementar políticas públicas. Mas, de qualquer forma, os processos de classificação racial/étnica no Brasil frequentemente usam a metodologia da autoclassificação e as categorias definidas pelo IBGE.

3) As cotas para negros em universidades seriam humilhantes para os negros que delas desfrutassem, pois eles guardariam eternamente o estigma de parasitas do Estado, ou de ter entrado na universidade não por mérito próprio, mas por um favor ou concessão do Estado. Todavia, se os brancos têm sobrevivido ao longo de séculos à humilhação de viver sob um sistema que os privilegia, em todo e qualquer espaço de poder silenciosamente preservado em nosso país, os negros poderão sobreviver às cotas, conquistadas através de lutas do movimento social.

4) A adoção de cotas para negros em universidades contraria o princípio da meritocracia, ou seja, de que entram nas universidades quem ‘faz por merecer’, por capacidade e esforço

pessoal – o que seria muito mais justo e democrático. Para isso, deve-se obrigatoriamente aceitar que o segmento composto por homens brancos entre 25 e 50 anos merece continuar ocupando hegemonicamente todos os lugares de poder (96%); que o processo de seleção para as universidades brasileiras é eficiente e justo, selecionando somente quem merece e se esforça; que os negros não entram nas universidades porque não merecem, pois não se esforçam o suficiente; c) As cotas estariam discriminando os brancos esforçados e estudiosos, que deixariam de entrar nas universidades para dar lugar aos negros (preguiçosos e acomodados).

O estudo de Lima *et al.* (2014) acerca da percepção e atitudes de estudantes universitários (brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas) perante as cotas também indica posição contrária dos estudantes em relação às cotas raciais, sendo a justificativa mais relevante centrada na dimensão econômica com a tese de que o preconceito é de classe e não de cor, o que se constituiu em um mito legitimador poderoso do racismo brasileiro. Para os autores, a justificativa centrada na classe é uma resposta à ameaça a perda de poder e espaço de dominação que as “cotas discriminatórias” trouxeram ao grupo antes confortavelmente instalado nas posições de poder. É importante pensar que, independentemente de resolverem ou não a flagrante desigualdade entre brancos e negros em nosso país, as políticas de ação afirmativa, com destaque para as cotas raciais, estimulam o debate sobre raça, racialização, justiça e racismo em uma sociedade que sempre dormiu no berço esplêndido do mito da democracia racial (LIMA *et al.*, 2014).

É possível ainda perceber a fantasia da invisibilidade, conforme apontado por Piza (2014) e Frankenberg (2004) como norma e característica da identidade racial branca. Frankenberg (2004) esclarece que a invisibilidade ou não marcação da branquitude é ocasional, parcial e temporária, de maneira que é anunciada ou tornada invisível conforme a conveniência e interesse, no caso das cotas raciais, por exemplo, ela é anunciada para dizer que as cotas raciais são excludentes e injustas com o grupo racial branco. Essa questão, bem como o deslocamento da branquitude na classe ficam evidentes tanto nos argumentos das servidoras quanto dos estudantes brancos.

A renda, assim como sua afirmação pelo uso dos termos no mesmo sentido como escola pública e meritocracia foi reafirmada pelas servidoras brancas quando instigadas acerca de outras categorias que deveriam ser consideradas na implementação das cotas no IFMT. Ao contrário, as servidoras negras reafirmaram a importância da implementação das cotas raciais aliada à verificação da autodeclaração de cor/raça.

Na sua opinião existem outras categorias que deveriam ser consideradas na implementação das cotas no IFMT?

Eu acho que deveria ser uma cota por renda, no financeiro, contribuiria mais. Renda, mérito! Deveria pôr 50% pra escola pública e 50% pra escola privada, apenas meritório. Você entendeu? Essa forma é mais justa porque você não precisa rotular as pessoas de preto, pardo, indígena (PPI). É um modelo que contempla mais. Hoje exige cor, renda e rede pública, mas só comprova dois: escola pública e renda. Cor e etnia não comprovam. É autodeclaração! Se chega um pai com um filho que pelo nome é descendente de italiano, louro, olhos azuis e concorreu na vaga de PPI, você não pode barrar. É autodeclaração! Se só comprova a renda e escola pública, então só essas duas cotas que têm. Pra que pôr a raça? Pra enganação! É engodo! (Servidora, 68 anos)

Decerto, as servidoras entrevistadas apontam a preocupação com a autodeclaração de cor/raça feita pelo candidato no processo de reserva de vagas para acesso aos cursos ofertados pelo IFMT, todavia, com significados antipodais. As servidoras brancas, na tentativa de validar o discurso de que a cota deveria ser por renda, apontam a autodeclaração de cor/raça como algo que inviabiliza as cotas raciais. Já as servidoras negras reafirmam a necessidade das cotas raciais denunciando a utilização exclusiva da autodeclaração feita pelo candidato, por vezes, duvidosas ou falsas, que lhes permite usufruírem de direitos que não lhes são legalmente pertencentes. Aliado a isso, as respondentes sugerem a necessidade de uma comissão de heteroclassificação racial para garantir que a política realmente atinja a população negra. Nesse sentido, seguem depoimentos das servidoras que trabalham na Secretaria de Documentação Escolar.

Eu acho que deve ter a cota racial, mas não do jeito que está, porque do jeito que está, prevalece escola pública e renda. Só isso! Deveria ter uma comissão para conferir a autodeclaração de cor para realmente garantir a cota racial. Eu acho que a cota não cumpre o que foi proposto por vários fatores: tem gente que declarou aluno de escola pública, mas estudou em escola particular e na hora da matrícula ele diz que se enganou, vai na justiça e o juiz manda matricular. Tem gente branca que se declarou como PPI, eu faço a matrícula porque é autodeclaração. A cota racial do IF não funciona e a gente não consegue consertar. Este ano o edital 72/2018 tem nove modalidades de cotas pra serem contempladas, mas se continuar prevalecendo somente a autodeclaração racial do candidato, não vai adiantar nada. (Servidora, 51 anos)

Eu assustei um dia na matrícula quando chegou um menino branco de olhos azuis pra fazer a matrícula como PPI, mas como é autodeclaração eu não disse nada, apenas conferi a documentação escolar. Se a gente analisar desde quando iniciou a cota até agora com nove listas de cotas, a gente vê que esse problema continua. Tem que ter uma comissão que analise a declaração do candidato de cor e de renda, pra ver se realmente está correta. (Servidora, 39 anos)

Eles se autodeclararam e nós analisamos apenas o histórico de escola pública. É isso que a gente tem que observar pra fazer a matrícula. Na categoria de PPI a gente observa também só o histórico de escola pública. Não temos como conferir se a pessoa tem a cor que ela declarou. Quem deveria fazer isso era uma comissão, pra avaliar melhor isso e passar aqui pra secretaria. Porque tem muita gente esperta que usa de esperteza pra usufruir da cota. Mas nós aqui não podemos fazer nada. Olha, se a pessoa vem aqui e declara que a cor dela é amarela sendo que ela é negra, quem sou eu pra contestar? Pra dizer que ela não é amarela e sim negra? Aqui tem uma ficha pra eles colocarem qual é a cor deles. Tem gente de cor branca que chega aqui e declara que é de cor parda, PPI. Eu não falo nada. Isso tem, não adianta a gente querer corrigir que não vai conseguir. Quem deveria olhar isso é uma comissão. (Servidora, 39 anos)

A autoatribuição de cor/raça pelo entrevistado pode facilitar o “embranquecimento” daqueles que se encontram em uma faixa intermediária do chamado *continuum* de cor e em melhores condições socioeconômicas. É necessário salientar que a heteroclassificação é um método de identificação racial, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito (OSÓRIO, 2003). “A heteroatribuição pode dar bons resultados, mas não é livre das mesmas indefinições e imprecisões implicadas na auto-atribuição” (OSÓRIO, 2003, p. 14). Este autor aponta ainda que o método da autoatribuição de cor é o mais acurado, por produzir uma composição racial brasileira com menos brancos e também por reafirmar a eficiência do sistema de classificação do IBGE. No entanto, afirma a importância de cuidados na “sua aplicação em contextos onde o enquadramento em determinadas categorias possa alavancar vantagens pessoais” (OSÓRIO, 2004, p. 133), como no caso, o contexto de políticas de ação afirmativa com recorte racial.

A política de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB) implementada em 2003, empregou simultaneamente a autoatribuição e a heteroatribuição, com uma comissão de verificação racial, composta por membros do Movimento Negro, além de professores, alunos e cientistas sociais para determinar a identidade racial dos beneficiários potenciais (FERES JUNIOR; CAMPOS, 2016).

A análise da política de cotas raciais implementada na UnB, como ela impactou o acesso de alunos negros ao sistema, e se a política cumpriu seu papel de redistribuição de alunos negros na universidade, realizada por Assunção, Santos e Nogueira (2018) mostra que o sistema de cotas raciais da UnB sofreu algumas modificações com relação à heteroclassificação. Em 2004, o candidato deveria se apresentar nos postos de inscrição situados na UnB, com uma ficha de inscrição preenchida, onde seria fotografado e teria a sua foto anexada à ficha de inscrição, que passaria por uma banca examinadora. A partir de 2008, o candidato deveria se submeter a uma entrevista gravada, com uma banca avaliadora após a realização do vestibular, momento em que o candidato deveria responder perguntas, como: você se considera negro? Já sofreu alguma discriminação por conta da cor? Assim, o programa de cotas raciais implementado pela UnB contribuiu para aumentar o acesso de alunos negros à universidade e redistribuí-los entre os cursos e, que, atualmente, o programa de cotas raciais encontra-se praticamente extinto na UnB, dando oportunidade para um novo programa de cotas sociais a partir de 2012, no qual ocorre a reserva de vagas para estudantes que concluíram o ensino médio em instituições de ensino público (ASSUNÇÃO; SANTOS; NOGUEIRA, 2018).

A preocupação com a utilização exclusiva da autodeclaração de cor/raça também é exposta pelos alunos quando interrogados acerca das categorias que deveriam ser consideradas na implementação das cotas no IFMT. As categorias mais citadas foram: renda (52%), escola

pública (24%), negros, indígenas, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência (20%), e nenhuma (4%) (Tabela 8). As categorias renda, escola pública e nenhuma (como sinônimo de meritocracia) foram citadas por todos os estudantes brancos e amarelos (64%) e por 16% dos estudantes negros, mostrando a prevalência da concepção redistributiva, econômica. As categorias negros, indígenas, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência foram citadas apenas por estudantes negros.

Tabela 8 - Argumentos relacionados às categorias que deveriam ser consideradas na implementação do sistema de reserva de vagas no IFMT

Categorias	% de resposta por cor/raça				Exemplo de respostas
	Branca	Amarela	Parda	Preta	
Renda	36%	4%	4%	8%	<p>“Se for por renda a gente vai ser equivalente porque a renda dá as proporções de oportunidades iguais. A cor está emperrando a cota porque também tem a questão da pessoa se dar a cor. Pessoas brancas se declaram como pardas. Aqui no IF não pede uma comprovação. Deveria ser vistoriado porque isso afeta a vida das pessoas, isso tá valendo uma faculdade para a pessoa, então deveria ser mais sério”.</p> <p>“A maioria dos brancos são ricos e a maioria do pessoal que é negro tem renda baixa. E a cota por renda é pra isso, pra igualar”.</p> <p>“Deveria ser mais abrangente, o nível de renda deveria contar muito”.</p>
Negros, índios, homossexuais e pessoas com deficiência			16%	4%	<p>“Porque a cota força a dar oportunidades e direitos para os negros, os índios e outras pessoas que também são discriminadas...homossexuais, deficientes.”</p>
Escola pública	20%		4%		<p>“O sistema de cotas para negros deveria ser banido. Por escola pública seria o ideal, porque os alunos de escola pública têm menos condições financeiras. mas como isso não vai acontecer, deveria ter um meio de comprovar o que a cor que a pessoa declarou”.</p> <p>“Porque as pessoas têm dificuldade de passar na prova pra entrar aqui porque tiveram um ensino ruim”.</p>
Nenhuma	4%				<p>“Deveria ser apenas por meritocracia”.</p>
Total	100				

Fonte: dados gerados pela pesquisa.

As discussões feitas por Jerry Dávila, no livro intitulado *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, ensinam o exercício da dúvida, do questionamento em relação ao argumento de que a política pública de reserva de vagas deveria considerar apenas escola pública, renda e mérito. Dávila (2006) revela que, embora as políticas públicas

educacionais no Brasil ampliaram as oportunidades educacionais na rede pública de ensino, elas não beneficiaram os afrodescendentes na mesma proporção, pois as oportunidades no sistema público escolar aos segmentos da população historicamente excluídos foram aliadas à ao reforço da imagem negativa desses grupos de pessoas, de maneira que estudantes pobres e negros foram estigmatizados como problemáticos e limitados quanto ao potencial intelectual e cultural. “O conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (DÁVILA, 2006, p. 13). Assim, a educação pública foi um instrumento privilegiado na construção de uma nação social e culturalmente branca, tendo em vista os valores da branquidão e a reprodução das desigualdades raciais e sociais.

Seguindo a análise da implementação do sistema de reserva de vagas no IFMT, é importante notar também que há concordância por parte de estudantes negros, aos argumentos contrários às cotas raciais centrados na renda e no aumento da discriminação. Tal contexto de alienação é oriundo da situação colonial, na qual o negro ou não branco/ocidental/europeu, “desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente” (FANON, 2008, p. 26). Desse modo, a alienação, para Fanon, não se resume à falta de conhecimento sobre algo ou sobre si, mas sim, a uma perda de si ou da capacidade – implicada em situações sociais concretas – de se autodeterminar como indivíduo ou grupo social, subordinado ao colonialismo europeu (FAUSTINO, 2013).

Bernardino (2002) argumenta que essa história de subordinação tem sido historicamente absorvida pelos negros no Brasil. Stuart Hall também nos ajuda a compreender que a ideologia racializada é uma forma de poder e dominação que acomoda as massas no seu lugar de subordinação na formação social, ou seja, “a ideologia racializada é uma forma de poder que também seduz, solicita, induz, ganha consentimento (HALL, 2016, p. 196).

Faustino (2018) retoma a noção de sociogenia apresentada por Fanon em *Pele Negra Máscaras Brancas* e, de forma oculta, como estrutura teórica em todos os outros textos do autor, a fim de tornar visível suas implicações para a busca de emancipação. A partir dela, Fanon afirma que “a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana” (FANON, 2008, p. 28), mostrando que a dominação colonial não foi meramente econômica, pois envolveu tanto o impacto do mundo social sobre a emergência dos sentidos e identidades humanas quanto as situações individuais e coletivas de ressignificação histórica do mundo (FAUSTINO, 2018).

Nesse viés, a “desalienação do negro implica na tomada de consciência das realidades econômica e social, pois só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico e, em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28). Talvez, no mesmo sentido da desalienação, o autor usa o termo descolonização para reivindicar a necessidade de transformação que deve atingir e modificar o ser, de modo que este, na relação com uma memória social descolonizante, introduza um ritmo próprio, uma nova linguagem, pensamento, uma nova humanidade e reconstrua a sua história apagada pelo colonialismo. Assim, a descolonização também seria uma reabilitação do olhar.

Nesse contexto, o conceito de classe exige ser repensado, porque nas nações colonizadas, o branco-europeu-cristão impôs a supremacia dos valores brancos, do opressor, com uso de violência e não através de uma luta de classes. No contexto colonial, “não são as fábricas nem as propriedades nem a conta no banco que caracterizam em primeiro lugar a “classe dirigente”. A espécie dirigente é, antes de tudo, a que vem de fora, a que não se parece com os autóctones, “os outros” (FANON, 1968, p. 30). Nessa perspectiva, Hall (1997) também argumenta que a classe não pode servir como um dispositivo discursivo, ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.

Enfim, a sociogenia remete tanto à desconstrução da superioridade racial branca quanto à compreensão do negro na perspectiva do “paradigma da agência, proporcionado especialmente pelos estudos subalternos indianos, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais e os estudos decoloniais” (SILVÉRIO, 2018, p. 281). Ainda conforme este autor, esses estudos, dentre os quais diferentes autores acionam o conceito de diáspora, têm possibilitado distintos tipos releituras e de descentramento do olhar, como: o lugar dos subalternos, de passivos a ativos nas estratégias de manutenção da vida e na organização revoltas e de lutas políticas contra a negação de direitos, o lugar da festa e da dança como resistência e a construção de sociabilidades alternativas desconsideradas pela opinião pública.

4.3 A categoria “outras etnias” e os deslocamentos da branquitude na política de acesso à educação profissional, científica e tecnológica de Mato Grosso

Além de justificativas contrárias em relação à cota racial no IFMT centradas na classe e não de cor, visão que, para Lima *et al.* (2014), retoma as teses de Gilberto Freyre sobre a democracia racial brasileira, outro fator é o uso da categoria de classificação local denominada

de “outras etnias” presentes nos editais de seleção reguladores da política de oferta de vagas, bem como da reserva de vagas para acesso aos cursos ofertados pelo IFMT desde a publicação da lei de reserva de vagas, em 2012, até o ano de 2017, sobretudo nos cursos de ensino médio integrado à formação profissional.

É possível pensar que o uso de categorias de classificação local na implementação da lei pode indicar que há estratégias em torno do sistema classificatório que amplia ou diminui o impacto dessa política pública na equalização do acesso à educação pública federal, sendo que esta, seguramente, permite mobilidade ascensional de grupos sociais e racializados menos privilegiados, a exemplo de estudantes negros. Como bem lembram Feres Júnior e Campos (2016), a política é uma atividade prática que se desenrola exatamente no intercâmbio entre as ideias e o mundo da experiência, ou seja, de contextos discursivos e culturais do local onde a política é implantada, que são institucionalmente formatados. Em outras palavras, as classificações locais operam no imaginário social local, na constituição da própria política, bem como na forma como os editais que regulam o acesso a uma política pública educacional são construídos.

Os critérios considerados na formulação da categoria local “outras etnias” e sua inclusão no sistema de reserva de vagas implementado pelo IFMT (Quadro 5), foram apresentados somente pela servidora branca, de 68 anos, efetiva no IFMT desde 1975 e que fora responsável pelo Departamento de Política de Ingresso (DPI) do IFMT no período de 2008 até 2017. As demais servidoras entrevistadas afirmaram não conhecer os critérios envolvidos na definição dessa categoria por conta da ausência de discussão sobre a implementação da política de oferta de vagas implementada pelo IFMT, entre o departamento de política de ingresso situado na Reitoria e os departamentos que trabalham diretamente com a operacionalização dessa política nos *campi*, a exemplo da Secretaria de Documentação Escolar.

Quadro 5 - Critérios e argumentos relacionados à implementação da categoria “outras etnias” no processo de reserva de vagas do IFMT, no período de 2012-2017

Critérios	Argumentos utilizados
1- A conformidade com a Lei 12.711/2012.	“A partir de 2012 passamos a seguir a lei de cotas. O reitor decretou. Foi conforme a lei. Lá tem P.P.I. e outras etnias”.
2- A consideração da classe (escola pública + renda) do grupo branco	“outras etnias” seria para aquele que não é preto, pardo ou índio, mas da rede pública e com renda de um salário mínimo. Para aqueles que não se encaixam em P.P.I. Por exemplo, ele é descendente de alemão, mas ele é rede pública e salário mínimo, então ele pode concorrer em outras etnias, ele não é preto, nem pardo, nem índio, mas se enquadra em escola pública e renda. Ele tem direito à vaga”.
3- O Discurso da inclusão dos grupos sociais de MT	“Essa categoria é pra dizer que abriu, que oportunizou para mais grupos sociais acesso ao IF. É uma política [...] é pra dizer que contemplou, que abriu o leque de oportunidade. Porque na prática isso é zero à esquerda”.
4- O Discurso da igualdade de oportunidade	“Todos os grupos sociais entram em outras etnias, como é auto declarável aparecem quilombolas, um monte de coisa. Quilombola é negro, mas ele acha que é uma etnia diferenciada, como é auto declarável o que ele adotar pra ele serve. Como que chama aquela coisa pardo? O cafuzo [...] esse entra também em outras etnias. Já teve caso de bugre...essas coisas. É o que ele achar que é, se ele achar que é extraterrestre, ele entra em outras etnias”. Tem a questão da miscigenação”.

Fonte: dados gerados pela pesquisa.

Em primeiro lugar, na análise dos argumentos usados em favor da categoria “outras etnias”, a primeira justificativa constante no quadro acima apresenta a seguinte situação: o sistema de reserva de vagas instituído no IFMT, a partir de 2012, deu-se por decisão da administração superior e da chefia do DPI, bem como da Pró-Reitoria de Ensino, visto que o DPI é vinculado à ela. O argumento apresentado para a utilização da categoria “outras etnias” está centrado na conformidade com a Lei. Todavia, tanto no texto da referida lei quanto naqueles que a regulamentam, essa categoria não é mencionada. O que se constata é que percentual de vagas destinados a essa categoria é o mesmo apontado na legislação como as demais vagas reservadas aos alunos egressos de escola pública.

A Lei regulamenta que o sistema de reserva de vagas deve considerar estudantes oriundos de escola pública, a renda familiar bruta e a proporção da população local autodeclarada preta, parda e indígena, em conformidade o Censo do IBGE. É importante enfatizar que considerar o sistema oficial classificatório do IBGE é uma estratégia essencial para proporcionar maior uniformidade, confiabilidade comparabilidade entre diversas fontes de dados, bem como para potencializar o monitoramento e avaliação da implementação da referida legislação em âmbito nacional (OSÓRIO, 2003; GUIMARÃES, 2003; SENKEVICS, 2017; 2018).

Logo, “outras etnias” não é uma categoria oficial ou normativa, visto que não integra o texto legal e, tampouco o sistema classificatório brasileiro utilizado pelo IBGE, é sim, uma categoria de classificação informal e local, justificada como normatizada por lei. Tal justificativa sugere a visibilidade da branquitude enquanto “um *locus* de elaboração de uma gama de práticas denominadas como normativas, em vez de especificamente raciais” (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Guimarães (2003) nomeia essas categorias locais como nativas, por se tratar de uma categoria que compõe o próprio universo discursivo dos sujeitos e tem sentido no mundo prático, real, da experiência, ou seja, possui um sentido histórico e específico para um determinado grupo humano, e, que, portanto, deve ser compreendida dentro de contextos discursivos específicos.

Nesta pesquisa, a categoria “outras etnias” tem um sentido no contexto discursivo racial, institucionalmente formatado no sistema de reserva de vagas implementado pelo IFMT. Esse contexto discursivo racial está presente no imaginário social local, tanto que orientou as práticas políticas e sociais e reverberou nas instituições e na prática dos gestores que elaboraram os editais reguladores do ingresso ao IFMT, contemplando um sistema de reserva de vagas no qual opera o uso combinado de categorias de classificação oficial e local. Assim, para o uso da categoria local “outras etnias”, são apresentados critérios e argumentos, por sua vez, ambíguos, inconsistentes e, portanto, presentes no imaginário social local.

De acordo com Hall (1997), o imaginário social é resultado das estratégias representacionais que são acionadas para construir o senso comum sobre a identidade nacional ou cultura nacional, sendo esta um discurso, ou seja, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. Dos muitos aspectos que abrangem essa estratégia discursiva, Hall (1997) seleciona cinco como principais: 1) a narrativa da nação contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular, que compartilhamos; 2) a ênfase na tradição como contínua e imutável; 3) a invenção da tradição, que significa inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição visando a continuidade com um passado histórico “adequado”; 4) o mito de origem da nação que torna as confusões e os desastres da história inteligíveis; e 5) a identidade nacional simbolicamente baseada na ideia de um povo único, quando na realidade do desenvolvimento nacional, não é esse povo que persiste ou que exercita o poder.

O segundo argumento para o uso da categoria local “outras etnias” como critério de classificação na política de reserva de vagas do IFMT remete à ideia de raça, visto que quando a servidora entrevistada tenta justificar sobre a quem a categoria se refere, é a ideia de raça que

se torna evidente, especificamente, a identidade racial branca. E ainda, uma ideia de raça deslocada na classe, com a retórica centrada na garantia do direito aos estudantes brancos, egressos de escola pública que possuem renda baixa, de terem acesso à educação profissional pelo processo de reserva de vagas.

Para além disso, foi possível notar a ocorrência de mudanças em relação à categoria “outras etnias”, na forma de apresentação da categoria e não no seu significado, posto que, no edital de seleção 059/2017, a categoria foi apresentada pelo termo sinônimo “não se autodeclaram PPI”, ou seja, para aquele que não é aquele outro, e, por fim, no edital 072/2018, constou totalmente desviada para os critérios: escola pública e renda. Esse contexto remete a uma das definições de branquitude feita por Ruth Frankenberg (2004, p. 312), a saber: “a branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe”.

Nesse sentido, parece que a categoria “outras etnias”, na política de reserva de vagas implementada pelo IFMT está associada à raça e apresenta uma tentativa de realizar um duplo deslocamento: da raça na classe e da raça na etnia, aparentemente com o propósito de privilegiamento do grupo racial branco, ou seja, daquele (“descendente de alemão”) que não é aquele outro (“preto, nem pardo, nem índio”), mas que “é rede pública e salário mínimo” e, portanto, “enquadra em escola pública e renda”. “Ele tem direito à vaga”. Essa última afirmação mostra também a convicção da entrevistada branca de que a política de ação afirmativa, é injusta com pessoas como ela.

Ademais, pode-se dizer que, no contexto da política de reserva de vagas do IFMT, o uso do termo etnia é mais um discurso que influencia as ações do IFMT e reflete o imaginário de uma democracia étnica e ou racial, da cultura nacional e da identidade unificada, “de um Estado etnicamente homogêneo”, de um povo étnico e racialmente homogêneo, compondo um mundo social marcado pelo problema de classe e não racial, do que a tentativa de problematizar a existência de diferentes grupos sociais, com identidades culturais diferenciadas. Isto é, de diferentes grupos raciais e étnicos, a exemplo da população negra, que, na relação com outros grupos, compõem o estado de Mato Grosso, onde, cotidianamente, disputam espaços de representação de sua cultura e colocam em confronto um regime racializado de representação responsável pela construção histórica de hierarquias sociais que se fundamentam no racismo e nas desigualdades e discriminações raciais, e, que operam, sobretudo, no plano institucional e estrutural da sociedade.

Hall (1997) faz uma discussão da identidade cultural na pós-modernidade relacionando a ideia de nação, raça e etnicidade para mostrar que no discurso da cultura nacional não importa

quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, mas unificá-los em uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Assim, uma forma de unificar a identidade nacional tem sido a de representá-la como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. “A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são compartilhadas por um povo” (HALL, 1997, p. 67). O autor acrescenta ainda que, “É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito” (HALL, 1997. p. 67), posto que as nações modernas são todas híbridas culturais, não são compostas de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia.

Assim, Hall (1997) solapa a ideia da nação como uma identidade cultural unificada, argumentando que uma cultura nacional nunca foi um ponto de lealdade, união e identificação simbólica e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Nesse viés, Hall (1997) considera os seguintes pontos: 1) a maioria das nações consiste de culturas separadas que foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – supressão forçada da diferença cultural – que subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada; 2) as nações são compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero; 3) as nações ocidentais modernas exerceram uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados.

Em razão disso, é mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça porque – contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica, de maneira que a diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. Portanto, a raça não é uma categoria biológica e, sim, uma categoria discursiva organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam modos imprecisos de diferenciação em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro, de modo que o caráter não científico do termo raça não anula suas consequências (HALL, 1997).

Nesse sentido, Gilroy (2001) afirma que enfrentamos, de forma crescente, um racismo que evita ser reconhecido como tal, porque é capaz de alinhar raça, etnia e cultura com nacionalidade, bem como de apresentar uma definição imaginária da nação como uma comunidade cultural unificada correspondente às fronteiras essencialmente homogêneas dos

estados-nações. É um tipo de racismo que constrói e defende uma imagem de cultura nacional homogênea na sua branquitude, pois deriva e aspira o particularismo racial europeu traduzido em padrões universais absolutos, para a realização, normalização, aspirações humanas e hierarquização social, do qual os negros foram excluídos, ora como não-humanos, ora como não cidadãos e, portanto, subordinados.

Com efeito, Gilroy (2001) questiona o uso do conceito de etnia relacionado ao absolutismo étnico ou nacionalista e seu “deslizamento discursivo ou a ressonância conotativa entre “raça”, etnia e nação” (GILROY, 2001, p. 57). Destarte, através de uma abordagem política, se opõe à racialização, transcende as estruturas e os pressupostos dos estados-nação – as fronteiras étnicas, o mito da identidade étnica e racial e da unidade nacional e sua obsessão com a pureza racial – e redefine as formas de identificação ao propor a cultura do Atlântico Negro, uma cultura que pelo seu caráter híbrido em decorrência da diáspora, favorece a formação de um sistema comunicativo transnacional que permite às populações dispersas interagir, realizar trocas culturais, ressignificar culturas e transportadas as noções fixas de identidade.

4.4 Classificações étnico-raciais no imaginário social brasileiro: o estado de Mato Grosso

O uso da categoria de classificação informal e local, “outras etnias”, na política de reserva de vagas implementada pelo IFMT denota um silêncio em torno raça, deslocando-a na etnia- relacionada ao imaginário social local de existência de um Estado etnicamente homogêneo – e na classe, que pressupõe um imaginário social de que em MT, assim como no Brasil, não há problema racial mas de classe social, e, portanto, no processo de reserva de vagas, a categoria “outras etnias” significa uma tentativa institucionalizada de não ferir o direito do grupo racial branco em um processo seletivo que, supostamente, deveria ser meritocrático e, noutros termos de mesmo sentido, considerar apenas a renda e a trajetória escolar no ensino público. Guimarães (2003) ressalta o uso e permanência do termo “classe” até o século XX, para significar a ausência da ideia de raça no tratamento dado aos negros no Brasil.

Com base nos estudos da branquitude no Brasil, pode se dizer que a categoria “outras etnias”, no discurso da entrevistada branca, além de fazer um deslocamento da raça na etnia e na classe (FRANKENBERG, 2004), também parece propor um distanciamento e um silenciamento em torno da raça e da discriminação e desigualdade racial no contexto da política de reservas de vagas do IFMT. Parece que essa categoria realiza um esforço para manter a

questão racial como um fator não reconhecido de diferenças sociais (PIZA; ROSEMBERG, 2014).

Desse modo, a raça não é um assunto a ser tratado, mas silenciado (PIZA, 2014), inclusive, nas políticas públicas direcionados aos grupos racializados e excluídos dos mercados materiais ou simbólicos (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014a), como uma forma de manutenção do privilégio simbólico da brancura (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014a; 2011)

E ainda, conforme o terceiro critério utilizado para justificar a categoria “outras etnias”, a inclusão dos grupos sociais de MT na política de reservas de vagas para acesso à educação ofertada pelo IFMT é um discurso falacioso, posto que, na fala da própria entrevistada, “Essa categoria é pra dizer que abriu, que oportunizou para mais grupos sociais acesso ao IF. [...] Porque na prática isso é zero à esquerda”. Assim, a proposta de ampliar as oportunidades educacionais no sistema público federal de ensino a “mais grupos sociais”, ou seja, a grupos étnicos e racialmente excluídos, na prática, não ocorre na mesma proporção e se constitui como uma retórica dessa categoria, que se presta como mais um ponto de apoio ao racismo institucional. Com base em Paul Gilroy, talvez se possa compreender essa justificativa como uma estratégia retórica racista, denominada de “inclusivismo cultural”.

Gilroy (2001), no primeiro capítulo do livro *O Atlântico Negro*, explora as relações entre as ideias de “raça”¹⁸, cultura, nacionalidade e etnia para confrontar o mito da identidade étnica e da cultura nacional, inerente aos discursos racista, nacionalista ou etnicamente absolutista. Elas são apoiadas por um agregado de estratégias retóricas que podem ser denominadas de “inclusivismo cultural”. “A marca registrada essencial do inclusivismo cultural, que também fornece o fundamento para a sua popularidade, é um sentido absoluto de diferença étnica”(GILROY, 2001, p. 36).

Ademais, esse sentido é potencializado de maneira a distinguir as pessoas entre si e, ao mesmo tempo, assumir uma prioridade incontestável sobre todas as outras dimensões de sua experiência social e histórica, culturas e identidades. O discurso de inclusivismo cultural normalmente constrói o engodo do absolutismo étnico (homogeneidade étnica) e invoca a etnia uma segunda vez nos procedimentos hermenêuticos acionados para dar sentido ao seu conteúdo cultural distinto, que, muitas vezes, aspira pelos valores da brancura (GILROY, 2001).

No mesmo sentido, o quarto critério usado como justificativa à categoria “outras etnias”, afirma o pressuposto da igualdade de oportunidades aos grupos populacionais de MT no acesso à educação ofertada pelo IFMT. E, aliado a isso, são utilizados termos que fazem parte do

¹⁸O termo raça é usado entre aspas por Gilroy como uma forma de criticar a ideia de raça e propor a sua extinção como princípio de cálculo político e moral.

imaginário social local para fazer referência de forma negativa a características étnico-raciais dos grupos sociais de MT classificados como bugres, cafuzos, pardos e negros, por sua vez, associadas a termos depreciativos e ligados a figuras de outro mundo, como: “coisa pardo”, “um monte de coisa”, “extraterrestre”. Além do mais, a afirmação “tem a questão da miscigenação” finaliza subitamente a justificativa e reflete um imaginário social local que afirma um mero discurso da igualdade racial na mesma medida em que hierarquiza os grupos sociais racializados no espaço mato-grossense e exalta a suposta neutralidade e individualidade racial (cor e raça não fazem parte dessa individualidade) e superioridade do branco – a branquitude.

Estudiosas da branquitude no Brasil discutem a miscigenação na realidade racial brasileira como um processo de homogeneização da identidade nacional e local com convivência social harmoniosa, permeado pela ideologia do branqueamento – resultado de teorias e práticas racistas de embranquecimento da população brasileira – e da branquitude – superioridade material e simbólica do grupo racial branco brasileiro. Assim, a miscigenação entre negros e brancos, exaltada por Gilberto Freyre como um embrião da “democracia racial” brasileira e base de nossa identidade nacional vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação e a desigualdade racial (SCHUCMAN, 2012; CARONE, 2014; BENTO, 2014; PIZA, 2014; ROSEMBERG, 2014).

Petrucelli (2000) fez uma pesquisa lexicográfica sobre as categorias de classificações de cor como imagem figurada da raça, suas significações regionais e suas relações com o processo de miscigenação, na qual percebe que o termo “pardo”, se destaca como de mais antiga aparição e é definido como “de cor entre o branco e o preto, mulato. Tanto em português como em espanhol parece derivar do latim *pardus* e do grego *pardos*, com significado leopardo (leão-pardo), pela sua cor obscurecida. Essa categoria, assim como mulato, mestiço e moreno, compreendem 1/3 das respostas ao quesito cor aberto e envolvem as expressões mais assíduas referentes à progenitura de grupos miscigenados de brancos e negros.

Além das categorias de classificação de cor/raça destacadas acima, há outros termos com menor representatividade estatística, dando conta das qualificações aplicadas à descendência de uniões com a população indígena, a saber: “o cafuzo, definido como “filho de negro e índio”; mestiço de cor negra ou quase negra, cabelo corrido e grosso”, e, também, o bugre a quem se faz referência como “depreciativo”: designação genérica dada ao índio” (PETRUCCELLI, 2000, p. 14-15). A entrevistada, branca de 68 anos e responsável pela política de ingresso, indica que a utilização local dos termos cafuzo e bugre também tem significação associada às primeiras nações ao dizer que “Eles têm mistura com índio”.

Petrucelli (2000) argumenta que as categorias de classificação construídas culturalmente e utilizadas pela população brasileira, com suas diferenças regionais, operam como uma prática racista nos processos sociais de educação, trabalho e ascensão social para dar conta de diferenças fenotípicas, que permitem diversificar a identificação da cor em uma escala cromática em posições relativas de distanciamento social variado com a categoria negro. Portanto, essa construção é uma forma de adequação à ideologia sustentadora do mito da democracia racial, mas que oculta em seu bojo a tese de branqueamento da população – a multiplicidade de termos permitiria dissimular a hierarquização social como uma via para administrar a passagem pelos estreitos canais de mobilidade social, no interior das práticas de racismo e “solucionar” a questão racial no Brasil: eliminando nominalmente os polos geradores do conflito (PETRUCCELLI, 2000).

Ademais, a análise da justificativa relacionada à categoria “outras etnias” constante nos editais de seleção para acesso ao IFMT e o formulário eletrônico de preenchimento obrigatório pelo candidato no momento da inscrição, indica que as elas articulam o formal e o imaginário social local na aplicação da Lei. O formulário eletrônico usa uma diversidade de termos para se referir à cor/raça além daqueles usados pelo IBGE, no campo referente à identificação do candidato, para o candidato assinar em resposta à pergunta “qual é sua cor ou raça”. As opções de resposta são: negra, mestiça, morena, outra, asiático oriental, indígena e branca. Nessa articulação, os termos usados como tentativa de mostrar a intensa miscigenação no estado de MT acentuam as categorias intermediárias entre o branco e o não branco e visualmente mais próximas à categoria branco.

Sobre essa articulação de categorias de classificação racial, Petrucelli (2000) faz uma problematização importante ao apontar para o caráter hierarquizador implícito nessa variedade cromática, considerando a existência de uma subordinação dos diversos termos da escala cromática ou do *continuum* de cor, a cor branca, tomada como “norma referencial positiva”. Dito de outro modo, o ideal de branqueamento, da branquitude e do mito da democracia racial, imporia a cor branca como padrão estético superior a ser alcançado, o que implicaria em uma hierarquização.

É pertinente lembrar também que, uma análise das fichas individuais preenchidas pelos candidatos aprovados no ato da realização da matrícula no IFMT, *Campus* Cuiabá, indica que a maioria dos alunos se autodeclara como pardo. Diante disso, cabe indagar: qual seria a categoria assinalada por eles no questionário eletrônico, diante da ausência dessa categoria de classificação? Seria nas categorias que os situariam entre brancos e pretos? Ou ainda, na

categoria “outra” que, simbolicamente, manteria dissimulada e distanciada sua cor/raça da estética negra?

Bernardino (2002) discute o significado das propostas relacionadas à política de ação afirmativa no contexto brasileiro de relações raciais, marcado pela popularização da crença tanto no mito da democracia racial quanto no ideal de embranquecimento, colocando como eixo central a seguinte pergunta: Em uma nação imaginada como democrática na questão racial, e erigida a partir desta crença, o que significa propor ações afirmativas para a população negra?

O mito da democracia racial forjado na década de 1930, ganhou *status* científico através da obra de Gilberto Freyre Casa Grande e Senzala (1933), favorecido pelo contexto da abolição e da proclamação da República com o discurso de igualdade entre brancos e negros no Brasil. Assim, moldou-se a imagem de um país marcado pela fusão harmoniosa de culturas diversas. Todavia, a sociedade brasileira manteve-se hierárquica, desenvolvendo o reconhecimento social de um sistema classificatório intermediário, a exemplo do reconhecimento do mestiço, moreno, do tipo mais próximo a estética branca, que implicava um ideal de homogeneidade racial, via miscigenação, à custa da depreciação dos negros – os racialmente diferentes que desafiam esse ideal brasileiro.

Ao lado do mito da democracia racial, arquitetou-se no Brasil o ideal do branqueamento como uma política nacional de promoção da imigração europeia, pressupondo uma solução para o problema racial através da gradual eliminação do negro, que deveria ser assimilado pela população branca. Nesse processo, a mestiçagem ocupa um lugar central. O elogio à miscigenação provoca uma confusão da mistura racial no plano biológico com as interações raciais no sentido sociológico, supondo que a primeira ocorreu sem conflito. O ideal de branqueamento é incorporado e apresentado pela população através de uma desvalorização da estética negra em contraposição a uma valorização da estética branca (BERNARDINO, 2002). Assim, esse imaginário nacional, que leva o nome de democracia racial, permite, por meio da miscigenação, a sobrevivência do ideal de branqueamento e a manutenção de hierarquias raciais (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016).

Com efeito, tanto o mito da democracia racial quanto o ideal de branqueamento estruturam o modo como a sociedade brasileira se imagina e tem consequências práticas, como: 1) a crença de que não existem raças no Brasil por conta do processo de miscigenação, como uma estratégia utilizada somente diante da possibilidade de concessão de direitos, como as políticas de ação afirmativa, àqueles identificados como membros do grupo de menor *status*; 2) a crença de que no Brasil o sistema classificatório é baseado apenas na cor, que, por sua vez, não funciona como uma imagem figurada da raça, que não somente opõe, mas hierarquiza e

causa a subordinação social das pessoas a partir de traços físicos como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz etc.; e 3) a crença de que qualquer tentativa de falar em população negra é uma imitação de ideias estrangeiras, porque que não existem raças no Brasil (BERNARDINO, 2002).

A conclusão da discussão feita por Bernardino (2002) é que as dificuldades constatadas na implementação de ações afirmativas passam pelo fato de que tanto o mito da democracia racial quanto o ideal de embranquecimento, fortemente estabelecidos no imaginário social brasileiro, têm sustentado uma atitude de neutralidade racial no momento da elaboração de políticas públicas no Brasil, fazendo pensar que, com isso, estamos construindo uma nação justa.

Ademais, conforme Lima *et al.* (2014), outra questão que remete ao mito da democracia racial e ao ideal de embranquecimento e implica na implementação da política de ação afirmativa, especialmente naquelas que envolvem reserva de vagas para negros, se refere à suposição de que o problema é de classe e não de cor, próxima da ideia de mérito individual. Um exemplo disso é a ideia de preconceito de classe e não de cor. Dados semelhantes foram encontrados por Feres Júnior e Campos (2016), ao constatarem a predominância de uma retórica redistributivista nos termos de um liberalismo igualitário nos argumentos institucionais e debates públicos favoráveis às ações afirmativas raciais.

Essas questões contribuem para reforçar a ideia de manutenção dos privilégios materiais e simbólicos do grupo racial branco, bem como revelam a branquitude fundamental, mas silenciosa, de nossas instituições e práticas sociais (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016; LIMA *et al.*, 2014; SCHUCMAN, 2012; CARONE, 2014; BENTO, 2014a; 2011; PIZA, 2014; ROSEMBERG, 2014).

Por fim, é importante considerar que as políticas públicas são sustentadas por ideias e pelo mundo da experiência, ou seja, abrigam o embate entre diferentes projetos, interesses, pressupostos, contextos discursivos específicos, valores e noções reais ou imaginárias acerca da vida coletiva (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016), e carregam de forma consistente a marca de tensões, lutas, e compromissos, nos quais a raça desempenha um papel importante. Nesse viés, as políticas oficiais não são neutras, uma vez que operam discursos racializados e embora não façam referência direta à raça, elas permanecem uma presença ausente nas políticas educacionais (APPLE, 1998; DÁVILA, 2006).

E, assim, como bem lembra Apple (1998), a raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”, as pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são

posicionadas no centro, como a norma humana. Por isso, o autor argumenta que as dimensões da branquitude se encontram no próprio âmago da política e da prática educacionais.

Diante disso, as práticas e políticas educacionais antirracistas devem focalizar a atenção na invisibilidade e neutralidade terrivelmente eficiente da branquitude nas políticas públicas educacionais, a fim de revelar e desconstruir o processo continuado e silenciado de diferenciação e hierarquização dos grupos sociais racialmente inferiorizados, além de confrontar os regimes racializados de representação.

CAPÍTULO V – IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS NO CONTEXTO DO IFMT- CAMPUS CUIABÁ: A PRESENÇA OCULTA DA BRANQUITUDE

“Oh, seu preto! Oh, seu cotista! Você não entendeu direito? O professor disse que temos quer ser claros!” “Brincadeiras” como essas permeiam as interações cotidianas entre estudantes no IFMT – *Campus Cuiabá*. E ainda, as interações revelam uma hierarquização e diferenciação social e espacial dos indivíduos, onde negros e cotistas são ao mesmo tempo. O fenótipo, as marcas do corpo racializado e etnicizado e seus significados são diretamente associados de modo pejorativo à condição de ser cotista.

Nesse contexto, o termo cota parece ser também um estereótipo usado para contrariar o direito garantido à reserva de vagas no ensino público federal para grupos étnico-raciais. A afirmação “sou cotista” remete à afirmação negativa da diferença: “sou negro”. Por trás dessa afirmação, deve-se ler: “não sou classificado como branco”. Dessa forma, a força homogeneizadora da branquitude como norma é diretamente proporcional à naturalização da sua invisibilidade.

Pode-se dizer que as “brincadeiras” carregam um repertório de representação em torno da raça e da diferença. Em termos de raça, o significado pode ser a pretensão de fixar, classificar e atribuir características essenciais: negros são cotistas e não têm desenvolvimento intelectual. Assim, “a ‘diferença’ está marcada” (HALL, 2016, p. 146) e devido ao seu caráter ambivalente e ao seu legado dividido e assimétrico, a diferença é positiva ou negativa e na mesma proporção, exclui ou inclui determinados grupos sociais. Em outras palavras, as “brincadeiras” expressam atitudes, gestos e olhares do branco que insistem em fixar, em racializar (FANON, 2008).

Esses significados são construídos socialmente e operam no plano institucional e individual como mecanismo de práticas representacionais supostamente invisíveis e naturalizadas de hierarquização e diferenciação de grupos sociais racializados como negros no cotidiano escolar da instituição. Cursos de negros/cotistas e cursos de brancos, espaços considerados brancos são alguns exemplos dessas práticas. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000), essas práticas constituem o currículo oculto¹⁹, ou seja, o currículo não oficial e explícito da instituição, que ensina tanto através das relações sociais quanto de leis, regulamentos e

¹⁹Para Silva (2000), na perspectiva crítica sobre currículo, uma das fontes do currículo oculto é constituída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos. O autor enfatiza ainda que “tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (SILVA, 2000, p. 80). Mais ainda, segundo esse autor, o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, discurso, documento, nossa vida.

normas, fundamentalmente atitudes, comportamentos, ideias e valores que permitem que os jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e relações desiguais, injustas e antidemocráticas.

Pode-se dizer que o currículo oculto silencia e assegura a manutenção dos privilégios da branquitude no contexto escolarizado, da mesma forma que, como argumentam (BENTO, 2014a; CARONE, 2014; PIZA, 2014) nas relações sociais em contextos não escolarizados o silêncio em torno da branquitude funciona como um guardião fiel dos privilégios e racismos inconfessos dos sujeitos brancos.

A diferença racial opera um sistema hierárquico silencioso de privilegiamento dos estudantes na proporção direta em que os mesmos se aproximam dos traços atribuídos ao grupo racial branco em detrimento dos negros/cotistas, tanto no plano institucional como no individual nas interações sociais realizadas no *Campus* Cuiabá. Esse sistema de diferenciação que classifica, divide e hierarquiza os estudantes é revelado nas entrevistas realizadas. Nesse sentido, o argumento contrário às reservas de vagas raciais de uma professora/coordenadora de curso autodeclarada branca indica essa diferenciação: “A cota já faz uma diferenciação aqui dentro do espaço da instituição, que de regra entra a questão racial porque eles são mais escuros”. (Servidora, 43 anos)

No plano institucional, ser branco ou mais branco faz a diferença, os negros/cotistas na mesma condição de ser estudante de nível médio que os brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades e tratamentos. Por exemplo, são desenvolvidas ações que marcam a diferença entre estudantes considerados negros/cotistas e não cotistas/mais brancos, entre cursos frequentados por brancos e aqueles mais acessados por negros/cotistas. A mesma diferença permeia o acesso aos espaços extraclasse, execução de funções e interações interpessoais.

5.1 A diferenciação racial: negros/cotistas e brancos/não cotistas

O tratamento diferenciado dos estudantes permeado pela ideia de raça é percebido e narrado de forma parcial pela maioria dos entrevistados. A narração parcial da interação entre os grupos raciais é um ponto da branquitude (BENTO, 2014; PIZA, 2014). Apenas duas servidoras entrevistadas relataram exemplos de diferenciação por conta da cor/raça. A servidora de 68 anos, autodeclarada branca, relata que um aluno branco e outro negro foram contratados como bolsistas na gerência de cursos da área técnica. Enquanto o primeiro foi colocado para ajudar na digitação de documentos, o segundo foi responsabilizado para servir o café. A servidora de 51 anos, autodeclarada negra afirma que há muito tempo participa das cerimônias

de formatura e percebe que “os alunos oradores são aqueles bem brancos e os professores patronos também. Mesmo que aqui no *Campus* a maioria dos alunos é parda ou se declara como parda, tem alunos negros, mas eu nunca vi nenhum deles como oradores de turma”.

A coordenadora do curso de Informática de 43 anos, autodeclarada negra também afirma a existência de diferenciação, porém, como o curso de Informática é bem equiparado em termos de cor, a diferença é percebida pelo viés financeiro. A servidora aproveitou para relatar uma situação ocorrida no curso em 2015, que retrata o tratamento diferenciado de estudantes “negros/cotistas” e “não cotistas/ mais brancos”. Conforme o relato dela, a separação de cotistas e não cotistas foi feita e justificada pelo coordenador da época como uma prática usada para nivelar os alunos em termos de resultados de aprendizagem. Todavia, os estudantes negros/cotistas denunciaram o caráter preconceituoso dessa prática e exigiram mudanças. Na visão da servidora, devido a isso, atualmente, o ensalamento dos alunos executado pelo departamento de Informática procura mesclar as turmas e, portanto, os estudantes convivem harmoniosamente.

Pesquisadora: Você acha que a cor/raça tem influência no cotidiano escolar? Causa tratamento diferenciado? Em quais situações?

Faz tempo, quando o coordenador da época separou as turmas de informática fazendo uma turma de alunos cotistas e outras turmas de não cotistas. O coordenador disse que não foi por discriminação, que foi pra nivelar as turmas. Os alunos cotistas fizeram um movimento contra essa ideia porque eles descobriram perguntando um pro outro que todos os alunos que estavam naquela sala eram cotistas. O ensalamento das turmas é feito aqui no departamento, mas a gente procura equilibrar as turmas. A gente equilibra os meninos e meninas, cotistas, não cotistas [...] procura mesclar bastante, inclusive depois desse problema que deu com os cotistas. Os professores na época disseram que nunca tinham pensado em preconceito, mas pra evitar qualquer coisa, agora mescla bem as turmas [...] Hoje os alunos convivem tranquilamente [...] Não tem diferença, o problema maior é financeiro. (Servidora, 41 anos)

Afirmar que a convivência é harmoniosa na tentativa de apagar contradições e diluir conflitos e postular a conciliação entre os grupos raciais “constituem a essência do famigerado mito (ou ideologia) da democracia racial brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (BENTO, 2014, p. 48).

Ademais, a separação de cotistas e não cotistas foi rememorada por todos os estudantes entrevistados do curso de Agrimensura, e por apenas uma estudante autodeclarada negra do curso de Informática. Para esses estudantes, as relações não são harmoniosas. Isso porque práticas de diferenciação ainda persistem de forma oculta e silenciosa no contexto atual do IFMT – *Campus* Cuiabá, como revela a fala um aluno autodeclarado negro de 19 anos do curso de Agrimensura: “Aqui na escola eles não falam, mas tem diferença... tanto que aqui já teve, no ano que eu entrei, a revolta dos cotistas na informática. [...] Eles fazem ainda essa divisão,

até hoje é assim, mas eles tentam esconder, entendeu?”. Em concordância, segue também o relato feito pela estudante do curso de Informática autodeclarada negra:

No nosso curso já teve uma separação de duas turmas. Uma de brancos e outra de negros cotistas. Foi no ano de 2015 essa separação da turma A e da turma B. E isso continua acontecendo [...] na Turma A os alunos são mais brancos e elitizados do que a B, a minha. Em 2015 os alunos da turma B, de negros e pardos cotistas começaram a perceber que eles eram negros e os alunos da A eram brancos, aí eles começaram a fazer pesquisas entre eles mesmos perguntando: você entrou por cota? E perceberam que todos da sala entraram por cotas e eram negros. Um dia eles foram na turma A pra olhar e viram que todos eram brancos. E teve um alvoroço aqui na escola. Aí, depois disso eles tentaram mudar isso, mas só que mesmo assim prevalece essa diferença, tanto que os elogios são sempre pra turma A. Fica tudo subtendido e fica parecendo que é absolutamente normal. (Estudante, 18 anos)

É pertinente ressaltar também que as conversas informais realizadas com professores do curso de Informática indicam que a divisão de estudantes considerados “negros/cotistas” e “não cotistas/brancos” é operante e não passa despercebida por docentes que atuam no curso, pois um professor de 53 anos relatou que dentre as turmas A e B do 3º ano do curso de Informática, a turma A é composta por não cotistas e maioria branca enquanto os estudantes da turma B são na maioria cotista e mais negra. E ainda, o professor destacou de forma incisiva que deveria ser perguntado ao Departamento de Informática o porquê dessa separação das turmas por cota.

A coordenadora e professora do curso de Agrimensura, de 43 anos, autodeclarada branca, assim como a coordenadora do curso de Informática, de 43 anos, autodeclarada negra, afirma a diferenciação racial dos estudantes, mas associada à desigualdade econômica, ao dizer que “a diferenciação racial existe, a cota já faz essa diferenciação aqui dentro da instituição, mas, o que pesa mesmo é a condição financeira”.

Ao serem interrogadas mais especificamente se existe diferença entre ser cotista e não cotista, foi possível perceber ainda que a diferenciação racial opera tanto entre os alunos entre si no âmbito de um curso, quanto entre os cursos de formação profissional integrados ao nível ofertados pelo IFMT – *Campus* Cuiabá, visto que há cursos que são frequentados majoritariamente por estudantes classificados como mais brancos/não cotistas e os cursos mais acessados por aqueles classificados como negros/cotistas.

5.2 Um curso de brancos/não cotistas: o lugar simbólico de poder da branquitude

Os cursos também marcam a diferença e hierarquia racial, mesmo que, por vezes, em meio a discursos contraditórios, como o da servidora de 68 anos, autodeclarada branca: “Não tem diferença! É independente da cor! O que destaca no IF é a capacidade do aluno, do envolvimento nas coisas, independente se ele é preto, negro [...] é claro que é evidente que eles

entram pela cota e não conseguem competir igualmente!” E ainda, a mesma servidora acrescenta: “Nos cursos mais concorridos, fica mais difícil pra eles!”

Este discurso racializado revela uma distinção entre os cursos. Aqueles considerados de maior prestígio são supostamente associados ao fato de ser branco e ao desenvolvimento intelectual. Ao branco são fixadas características essenciais como superioridade “racial”, aprendizagem, desenvolvimento cultural, enquanto o “Outro” racializado, ou seja, construído como negro, tem sua diferença física – cor da pele – visibilizada e significada de maneira a associá-los à falta de desenvolvimento, cultura, intelecto, e, portanto, à “incontestável” inferioridade e subordinação “racial”.

Essas representações racializadas, chamadas por Hall (2016) de “regime racializado de representação”, envolvem um conjunto de estereótipos usados para marcar, naturalizar e fixar a diferença racial ou fenotípica. O autor salienta que a estereotipagem tem conexão com representação, diferença e poder. O poder simbólico, de marcar, atribuir e classificar. É uma forma de poder hegemônico e discursivo que opera em condições desiguais tanto por meio da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e da representação imaginada, fantasiada ou percebida como “real”, quanto por outros meios. Ademais, além disso, esse poder está em toda parte, “é circular: implica os “sujeitos” do poder, bem como aqueles que estão “submetidos a ele” (HALL, 2016, p. 200). Essa forma de poder na representação é tão visível quanto implícito.

Por conseguinte, a implicação na política de reserva de vagas implementada pelo IFMT opera através do uso de categorias classificatórias local e não oficial e se materializa na prática como um marcador de diferença que hierarquiza e divide os grupos étnicos-raciais, bem como os estudantes representados como negros/cotistas no contexto escolar, de forma implícita ou oculta no currículo. Assim, o acesso aos cursos técnicos de formação profissional integrados ao nível médio é atravessado por um repertório de representação local sobre os estudantes e os cursos entre si, que podem ter efeitos contrários na garantia do princípio da equidade orientado pela lei de cotas.

Quadro 6 - Como a diferença racial é marcada através de um repertório de representação sobre os cursos e os alunos

Cursos	Sobre os cursos	Sobre os alunos	Exemplo de argumentos
Agrimensura	Curso de negros Curso de cotista Nota de corte baixo Nível baixo Menos concorrido Evasão alta Desqualificado Inferior	Negros/mais escuros Pretos Cotistas Baixa aprendizagem Desistentes Pobres Inferiores	<p>O curso de Agrimensura é tido como um curso pra negros, cotistas, que de regra entra a questão racial porque eles são mais escuros [...] Os alunos apresentam muita deficiência nos resultados, as notas de entrada no curso são mais baixas que dos outros cursos porque é um curso no qual a maioria é cotista e por isso também o nível do curso é mais baixo que dos demais cursos. Os cursos apresentam essas divisões [...] muitos deles desistem. (Servidora, 43 anos)</p> <p>Aqui falam assim: ele entrou pela cota, ele é preto, ele é burro. Nosso curso é desqualificado por causa da cota. É muito latente essa ideologia de que o preto é burro, pobre, cotista. Com esses estereótipos de séculos passados tentam rebaixar a gente, mas isso não está mais colando para nós. (Estudante, 19 anos)</p> <p>Nosso curso é considerado um dos piores, mais inferiores daqui porque tem muito cotista. (Estudante, 19 anos)</p>
Informática	Equilibrado em termos de cor Menos cotistas Nota de corte alto Mais concorrido Nível alto Tem prestígio	Mais brancos Mais pra pardo Poucos negros/morenos Negros bonitos Críticos/inteligentes Tranquilos Classe social melhor Superiores	<p>Eles são bem críticos. [...] o curso é bem equilibrado, não tem muita diferença. O grupo de alunos é bem equilibrado em termos de cor e de participação nas atividades também. (Servidora, 41 anos)</p> <p>No curso de informática eles são vistos como os melhores. Eles são de condição social melhor. (Estudante, 19 anos)</p> <p>Na Informática tá miscigenado. Todo mundo é meio branco, pardo, mas tem poucos negros, morenos bonitos! O preto mesmo não tem. (Estudante, 18 anos)</p> <p>Olha o curso de Informática! É um curso de branco. (Estudante 19 anos)</p> <p>Meu curso é muito concorrido. Muitos de meus colegas vieram do meio privilegiado. (Estudante, 18 anos)</p>

Fonte: informações geradas nas entrevistas

A prática da aplicação da lei no IFMT – *Campus Cuiabá* mostra ainda o uso da estereotipagem para a representação da diferença racial por meio de uma série de oposições binárias entre os estudantes: preto/branco, inferior/superior, irracional/racional, feio/bonito, submissão/poder. Há, ainda, mais uma oposição estereotipada: cotista/não-cotista. Os

argumentos revelam também a ideia de superioridade intelectual, econômica e estética dos estudantes brancos. Pesquisadoras da branquitude no Brasil como Bento (2014a), Carone (2014), Piza (2014) e Schucman (2012) apontam essa ideia de superioridade como racista e relacionada a um traço fundamental da construção da branquitude no país.

Essa prática está ligada à divisão entre os grupos racialmente definidos e diferenciados e estabelece uma fronteira hierárquica simbólica entre eles, de maneira que os estudantes considerados brancos passam por um processo social de experiência e identificação com o lugar de poder simbólico da branquitude, visto que são tidos como aqueles que frequentam o curso mais concorrido e de maior prestígio na instituição.

Para compreender esse processo psicossocial de identificação com a branquitude, Schucman (2012) pontua que a branquitude se refere a um lugar de poder nas sociedades estruturadas pelo racismo, e, na maioria das vezes, é um lugar ocupado por sujeitos considerados brancos. No entanto, a auto-inclusão na categoria branco é uma questão controversa e pode diferir entre os sujeitos, dependendo do lugar e do contexto histórico. Nesse sentido, pode-se pensar que os sujeitos considerados brancos podem, por diversas questões, não se identificarem com o lugar simbólico da branquitude (SCHUCMAN, 2012).

Desse modo, brancura ou ser considerado branco difere de branquitude. A brancura está relacionada às características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. “Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação” (SCHUCMAN, 2012, p. 102).

A partir desse enfoque, essa autora diz que os sujeitos considerados brancos em nossa sociedade passam por um processo psicossocial resultante das mediações que experienciam durante a vida de identificação com a branquitude, ou seja, um significado construído sócio-historicamente dentro da cultura ocidental associado a significações de norma, de beleza, de poder, de cultura, de racionalidade etc. que, nas sociedades estruturadas pelo racismo, resultam em privilégios simbólicos e materiais aos sujeitos identificados como brancos. O privilégio simbólico da brancura mantém a branquitude no lugar simbólico de poder (SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014a; CARONE, 2014; PIZA, 2014).

Nesta pesquisa, procurei compreender também se os estudantes percebem a questão do privilégio por conta da cor/raça no cotidiano escolar e como se dá essa percepção. Todos os estudantes entrevistados afirmaram a existência do privilégio racial dos sujeitos classificados como brancos. Um primeiro ponto que percebi é que todos os estudantes brancos entrevistados

reconhecem que a brancura os privilegia em relação aos negros, visto que não são discriminados no cotidiano das relações escolares. Nesse sentido, o privilégio se dá em detrimento do preconceito de cor, que, por sua vez, não acomete os brancos. Mesmo sendo um estudante que entrou na instituição pela “cota”, o branco não é discriminado, ele passa despercebido. “O branco tem o privilégio simbólico da brancura” (BENTO, 2014, p. 27). Os depoimentos de estudantes autodeclarados brancos revelam essas questões, mesmo com a dificuldade na exposição de exemplos:

Pesquisadora: Há alguma vantagem/privilégio em ser classificado como branco? Se sim, você já vivenciou alguma experiência nesse sentido?

Tem uma complicação social porque, por exemplo, as pessoas de raça diferente do branco sofrem muita discriminação. (Estudante do curso de Informática, 17 anos)

Os alunos brancos não sofrem discriminação [...] a gente é bem visto [...] os professores elogiam a gente [...] (Estudante do curso de Informática, 18 anos)

O tratamento é diferente. A forma de tratar. (Estudante do curso de Informática, 17 anos)

Ah! Com certeza! Não ser discriminado, por exemplo, é o privilégio maior. Isso ajuda muito [...] eu entrei aqui pela cota e não sofro com brincadeiras, tipo: ah! Você é cotista. Aqui no IF eu não vejo que tem discriminação. (Estudante do curso de Agrimensura, 18 anos)

Por exemplo, ser branco é ser visto como quem não anda com negro, porque ele não gosta do que os brancos gostam, ele é da periferia, tem jeito diferente, de gente pobre, violenta. As negras têm cabelo cacheado e nós temos cabelo liso. É diferente entendeu? Mas olha, tem dificuldade pra gente fazer amizade, as meninas negras não se aproximam da gente. (Estudante do curso de Agrimensura, 17 anos)

Outra questão importante para compreender as dimensões desse privilégio é o reconhecimento por parte de estudantes brancos de que a cor diferencia e hierarquiza as pessoas consideradas negras, seguido da justificativa de que essa diferenciação ainda existe por conta da interiorização do sentimento de inferioridade pelos negros, mesmo porque, para os entrevistados brancos, o preconceito racial acabou, é coisa do passado, de maneira que a continuidade da discriminação racial existe apenas na cabeça dos próprios negros. Para a branquitude, a discriminação não é notada (PIZA, 2014), ou é percebida apenas como algo que existiu em um passado distante.

Há uma ideia de que porque você é branco você é superior, enquanto que os pretos são considerados inferiores. Coisa do século XIX. Eu já escutei isso, mas acho que isso é coisa da cabeça das pessoas negras. (Estudante do curso de Informática, 16 anos)

Eu acho também que isso tá cravado no próprio subconsciente dos negros até de, às vezes, pensar que é inferior ou sofre algum preconceito por conta da cor e do que já viveu no século passado. Cara, é muito difícil a gente chegar num amigo aqui que é negro é perguntar se ele já sofreu assédio, é muito difícil a gente escutar que não. Seja na ironia, na zoeira ou não. (Estudante do curso de Agrimensura, 18 anos)

Uma resposta contrária à afirmação de que a inferiorização do negro está na interiorização do sentimento de inferioridade pelo negro pode ser obtida no depoimento de uma estudante do curso de Informática autodeclarada negra, que enumera várias situações que exemplificam os privilégios vividos cotidianamente pelos sujeitos classificados como brancos. O depoimento da estudante também corrobora a afirmação de Piza (2014) de que a branquitude é percebida pelas pessoas negras.

É um privilégio que sempre teve na sociedade e eles não veem, porque sempre foram privilegiados. Então, eles não conseguem ver que eles são privilegiados. Por exemplo: pessoas brancas nunca são ridicularizadas por causa da cor. Tenho colegas que tem vergonha do cabelo, porque as meninas brancas dizem que o nosso cabelo é horrível.

[...] a maioria da minha sala é branca, porque o curso é mais elitizado, muito disputado, muitos vieram de escola particular. Eles vieram de escola boa, e eles, em sua maioria são brancos. É diferente de outros cursos.

[...] os brancos da sala têm o privilégio de os professores ao olharem pra eles, não pensar que automaticamente por causa da cor eles tenham mais dificuldades. Eles não vivem essa condição de ser julgado menos capaz que uma pessoa branca. Pelo contrário! Eles são automaticamente elogiados!

[...] eles não sofrem com brincadeiras preconceituosas. Sempre tem um chamando: oh, seu preto vem aqui! Ou tipo: ah! Você é cotista!

[...] os pais buscam eles de carro e se os pais não podem trazer ou buscar, eles usam Uber. Eles têm dinheiro pra comprar lanche, frequentar a lanchonete, a gente não. A gente precisa dos auxílios do IF pra conseguir comer no mês.

[...] privilégio é você sofrer discriminação por conta da cor e quando vai enfrentar um processo muito rigoroso pra conseguir um auxílio financeiro, isso é esquecido. Nessa hora, a gente é considerado igual ao branco. A gente tem que provar que a gente é pobre. É constrangedor pra gente.

E, até mesmo por causa dessas diferenças a gente pensa em desistir, sabe! Tem muitos casos de pessoas que já desistiram por causa disso, tem uma aluna do curso de agrimensura também que já tentou se suicidar. Ela é bem preta e gorda. (estudante, 18 anos)

Um das servidoras brancas entrevistadas também faz referência à estudante do curso de Agrimensura que tentou suicídio, porém, em um sentido de culpabilização da própria estudante. “Agrimensura tem um caso que me chama atenção, de uma aluna do primeiro ano, ela é reprovada, bem negra, obesa, tentou suicídio várias vezes, depressão, tentou sair daqui várias vezes. Falam que é por conta da cor dela, mas não é isso! É pela questão familiar”. (Servidora, 43 anos)

Bento (2014a) chama a atenção para o fato de que culpabilizar o negro pela subordinação e discriminação racial revela as facetas utilizadas para proteção e manutenção do privilégio material e simbólico apropriado pelo grupo branco, a saber: omissão diante da violência, silêncio em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia

concretamente ou simbolicamente, e distorção do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações sociais.

É pertinente também pensar sobre a culpabilização do negro pela inferiorização sentida, a partir da análise fanoniana acerca do racismo e da racialização enquanto princípios estruturantes da situação colonial, ou seja, da expansão do capitalismo europeu através da dominação e exploração violenta e desigual dos povos colonizados. Nessa análise, tanto o aspecto objetivo quanto subjetivo desse domínio são considerados. Desse modo, o colonizado, negado em sua humanidade e reconhecimento, é reduzido à condição de Negro, de o Outro, e submetido a um processo de interiorização subjetiva, ou seja, de epidermização, do complexo de inferioridade. “A inferiorização é o correlato nativo da supervalorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 60). E, ainda, conforme Fanon (2008) a pretensa superioridade do branco e a pretensa inferioridade do negro – ou não branco/ocidental/europeu – são partes do mesmo processo de racialização.

O primeiro aspecto da racialização é a “epidermização” dos lugares e posições sociais, ou seja, aquilo que se entende por raça passa a ser definidor das oportunidades e barreiras vividas pelos indivíduos ao longo de sua vida (FAUSTINO, 2018, p. 254). As falas dos entrevistados evidenciam que os brancos obtêm privilégios por conta da cor. Isso vai ao encontro também da pesquisa e análise do IBGE (2013) Características Étnico-Raciais da população Classificações e Identidades, que aponta a influência da noção de raça na vida das pessoas, de maneira que ser “não branco” continua a ser um fator para menor mobilidade ascendente e maior mobilidade descendente.

Em conformidade, a PNAD contínua, publicada pelo IBGE em 2018, na análise das oportunidades educacionais por cor ou raça, chama a atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e negras. Segundo a referida pesquisa, com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional (educação básica). Já entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 40,3%. Essa diferença se mantém em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais são distintas entre esses grupos. Assim como as pesquisas sobre as desigualdades raciais no Brasil desenvolvidas por Silva e Hasembaig (1992, p. 15) também apontaram que, “de fato, a variável raça não é socialmente neutra e sem consequência e, portanto, um critério de hierarquização social que coloca os não-brancos em desvantagem ao grupo branco”.

O branco goza de privilégios de toda ordem por conta da cor da pele. Embora os estudantes entrevistados saibam disso, quando pergunto se há privilégio em ser classificado como negro, todos os estudantes negros e a maioria dos entrevistados brancos afirma que não.

Todavia, alguns dos estudantes brancos do curso de Informática externalizaram que há privilégio e, para isso, citam a cota como um exemplo de privilégio aos negros. A fala de um estudante de 16 anos exemplifica essa afirmação: “As cotas é um privilégio porque eles saem na frente, por isso que eu falei que eu acho que deveria considerar por meritocracia como uma chance extra de entrar aqui no IF”.

Assim sendo, pode-se perceber a contradição na elaboração de discursos como um aspecto importante da branquitude (FRANKENBERG, 2004; SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2014; PIZA, 2014). Como exemplo, temos que os estudantes brancos reconhecem que têm privilégios relacionados estritamente à cor da pele por não sofrerem discriminação racial, mas não reconhecerem a implicação desses privilégios no acesso a direitos sociais, como é o caso da educação. Dessa forma, veem a política de reserva de vagas para negros como uma forma desonesta de obtenção de vantagens pelos negros, devendo ser substituída pela política do mérito. “O discurso do mérito de que todos somos iguais reaparece (SCHUCMAN, 2012, p. 77). Reconhecer a desigualdade racial não significa admitir que o branco tem alguma coisa a ver com isso (BENTO, 2014).

Assim como na pesquisa de Schucman (2012), os entrevistados reconhecem que brancos obtêm privilégios e o racismo constitui a vida das pessoas. Ao serem interrogados sobre se o racismo existe, todos os entrevistados, estudantes e servidores, foram unânimes na resposta afirmativa e reiterada, apresentando respostas como: “É uma coisa de criação”. “Ele está em todos os lugares”. “Está em tudo, nas relações das pessoas, no trabalho”. “Está presente na nossa vida, faz parte de nossa formação”. “É tanto que a gente nem percebe, é como se fosse natural”. “Está presente de diversas maneiras na sociedade porque a gente é racista”. Essas falas evidenciam que os entrevistados reconhecem que o racismo é constitutivo da nossa formação social (SILVA; HASENBALG, 1992; BENTO; CARONE, 2014; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018; SILVÉRIO, 2018).

Quando foi perguntado de que forma o racismo aparece, os entrevistados revelaram que o racismo se manifesta de diversas formas no cotidiano do contexto escolar do IFMT – *Campus Cuiabá*, através de práticas, conscientes ou não, executadas por sujeitos considerados brancos. As práticas mais citadas como racistas são: “brincadeiras”, divisão de cursos e turmas mediante a cor/raça, e, portanto, em ser cotista ou não cotista, discursos, gestos (tratamento diferencial e olhares que inferiorizam), separação espacial, relações cindidas.

As brincadeiras continuam acontecendo e a gente acha que é uma forma de preconceito dissimulado, é uma forma de racismo. (Estudante, 18 anos)

Aquela sala ali é de Informática [...] só tem pessoas de classe média, classe média alta, mais brancas...quase não tem cotista. Eles são mais favorecidos se acham superiores do que nós, da Agrimensura. Nosso curso é de cotista, de pobre, negro. Você consegue visualizar essa diferença. Isso é racismo, mas o pessoal não admite isso, tentam esconder entendeu? (Estudante, 19 anos)

Acontece no dia a dia de forma natural que as pessoas nem se dão conta porque tá tão normal! O coordenador do curso de Informática que separou os cotistas, depois disse que não tinha nem pensado na questão da cota, de negros. Ele fez tão naturalmente e ainda achou que não tinha cometido racismo. (Servidora, 51 anos)

O racismo você vê quando o aluno não consegue fazer uma atividade proposta, não mostra resultado, tem o olhar diferenciador, sabe? A gente vê que ele tá mal cuidado, desleixado, sem higiene pessoal! Alguns falam assim: professora olha como ele é! Então você vê que pesa muito o lado da cor. Os que são mais brancos, os brancos são intactos em relação a isso porque a gente percebe que a falta de higiene está relacionada a cor. Ele é sujo porque é dessa cor mais escura, sabe? Aí vem o racismo da raça mesmo! Mas a gente dá oportunidades iguais pra eles nas atividades. (Servidora, 43 anos).

A gente passa no corredor e vê uma pessoa negra sozinha. Já teve pessoas no terceiro ano que ficavam sozinhas desde o primeiro ano, porque a maior parte dos alunos é branco e deixam as pessoas negras isoladas. Aqui a gente almoça sentada no corredor, as pessoas negras almoçam sozinhas, sentadas sozinhas, enquanto tem um monte de grupos separados. Você passa aqui e você percebe, nos horários de intervalo, de almoço, sempre tem. E a instituição não vê, ninguém vê. É visto como natural. Elas alegam assim: ah, ele tá sozinho porque os amigos dele não vieram hoje, sabe? (Estudante, 18 anos)

Os entrevistados caracterizam o racismo praticado no contexto escolar como “velado, sutil, dissimulado porque ele não é tão direto, ele é mais indireto” (Estudante, 18 anos). A percepção dos entrevistados corrobora com o estudo sobre o racismo brasileiro feito pelo sociólogo Antônio Sérgio Guimarães, para o qual a invisibilidade é uma especificidade do racismo no Brasil, posto que é reiteradamente negado pelo discurso de harmonia racial e não racialista da nação brasileira e confundido com formas de discriminação de classe. “É uma forma “de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 11), que, algum modo, são baseadas na ideia de raça.

As “brincadeiras” apontadas por todos os entrevistados (Quadro 7), são suportes do racismo e revelam ainda que ele se manifesta de diferentes formas: a) no plano individual, ou seja, nas relações interpessoais; b) institucional ou mecanismos institucionais; e c) estrutural, a inferioridade natural do negro é a base da estrutura social.

Quadro 7 - Formas de manifestação do racismo que podem ser percebidas nas “brincadeiras” feitas por estudantes brancos do IFMT – Campus Cuiabá

Racismo	Estereótipos raciais	Exemplo de “brincadeiras”
Plano individual	Negro/Cotista/Inferioridade intelectual/Animal/Feio	<p>“Em sala, um colega mais negro fez uma pergunta e os colegas brancos acharam a pergunta idiota e disseram: Afe, cara! Tinha que ser preto!”</p> <p>“Tem um colega nosso que é negro e baixinho, e numa aula de português o professor falou pra falar alto e claro, daí os caras falaram pra esse colega negro e baixinho: você ouviu? Alto e claro.”</p> <p>“Ah! Você entrou por cota! Você entendeu direito?”</p> <p>“Os negros são tão burros que conseguem entrar só pela cota.”</p> <p>“Oh, seu preto vem aqui! Corre gente, que o macaco tá vindo!”</p> <p>“Olha ela! A neguinha alisou o cabelo pra ficar bonita!”</p>
Plano institucional	Negro/Curso inferiorizado/Curso de cotista/Curso para o trabalho braçal	<p>“Oh! É melhor você frequentar a Agrimensura porque é mais pra pegar no pesado, entendeu?”</p> <p>“Cara! Vou te mandar lá pro curso dos cotista!”</p> <p>“Ah cara! Na moral! O professor tem razão! Você é preto, é cotista e ainda quer fazer um curso difícil!”</p>
Plano estrutural	Negro/Inferioridade social /Propenso ao crime e a ignorância.	<p>“Ah! Negro é marginal, olha as estatísticas das cadeias, no Brasil, a maioria dos presos são negros. Esses caras são tão burros que não conseguem nem fazer um curso superior, correm desses caras... não se aproximam dos negros pra ser amigos.”</p>

Fonte: informações geradas nas entrevistas.

O racismo explica a inferioridade atribuída a determinados grupos, como “natural” e não como algo construído histórica e socialmente. Nesses termos, a branquitude – uma construção sócio-histórica de significados, valores e comportamentos que toma o ser branco como “o modelo universal de humanidade” e contribui para o desenvolvimento de um certo sentimento de superioridade – é vista como algo “natural” e universal. Naturalizar esse modelo “visa justificar, legitimar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro e, conseqüentemente, as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos, e a manutenção de privilégios” (BENTO, 2014a, p. 31).

Essa prática parece ter implicação na operacionalização da política de reserva de vagas no IFMT – *Campus* Cuiabá, pois as ações são estruturadas em uma lógica de preservação das

relações desiguais entre brancos e negros. Assim sendo, os estudantes classificados como brancos são considerados e reconhecidos como os não cotistas, os mais inteligentes, os melhores e os que acessam o curso de maior prestígio da instituição. Já os estudantes classificados como negros são reconhecidos de modo distorcido através de estereótipos raciais negativos: cotistas, os menos inteligentes, os piores, os que acessam cursos desprestigiados, da área de infraestrutura.

A pesquisa realizada por Assunção, Santos e Nogueira (2018), com o objetivo de analisar como o programa de cotas raciais contribuiu para o acesso de estudantes negros ao ensino superior na UnB, no período 2004-2012, concluiu que o programa de cotas raciais na universidade foi importante para aumentar o acesso de alunos negros à universidade e redistribuí-los entre os cursos, mas também revelou que os candidatos negros buscam cursos de menor prestígio social e, de forma crescente, cursos da área da Saúde.

Ademais, o racismo não é posto nem dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor – cor e raça são ele mesmo – e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais (CARONE, 2014). Como consequência, “a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social (CARONE, 2014, p. 24).

Schucman (2012) chama a atenção para um aspecto importante da branquitude, a contradição de discursos, que por sua vez, também aparece nesta pesquisa. Os entrevistados reconhecem em suas falas o privilégio dos sujeitos considerados brancos e o racismo. Entretanto, quando se referem à política de reserva de vagas para estudantes considerados negros, parecem desconsiderar a existência de privilégios e do racismo baseado na cor/raça, com argumentos que deslocam o motivo racial para o mérito e, na mesma proporção, para a classe, por considerarem que a desigualdade no Brasil é um problema de classe social que atinge a todos igualmente. A partir disso, o discurso da igualdade reaparece como uma forma de neutralizar, manter e legitimar o lugar privilegiado da branquitude.

Pesquisas sobre a branquitude no Brasil, como as de Azevedo (1987), Schucman (2012), Bento (2014a) e Carone (2014) consideram que o medo de perder privilégios materiais e simbólicos obtidos pela estrutura racista pode estar na gênese de processos de projeção do branco sobre o negro. Nesse sentido, Schucman (2012, p. 41) indaga: “O que faz com que as mesmas pessoas que reconhecem os privilégios raciais neguem radicalmente o próprio discurso

quando existe a possibilidade de que uma política pública venha significar positivamente os negros?”.

Seguindo o pensamento de Azevedo (1987) de que o medo aparece quando o branco encontra o negro como sujeito de autodeterminação, Schucman (2012) argumenta que o Brasil branco de hoje tem medo da possibilidade da inclusão do negro em posições e cargos de poder, de ser olhado pelo negro não com desejo de branqueamento, mas com olhos analíticos, e, devido a isso, mesmo admitindo que o racismo privilegia sistematicamente os sujeitos considerados brancos, não considera as cotas raciais.

Em alguma medida, o racismo permanece operando de forma efetiva no cotidiano do contexto escolar do IFMT – *Campus* Cuiabá como mecanismo para que sujeitos considerados brancos se mantenham em posição de privilegiamento simbólico e material, que se apresenta através de uma hierarquia classificatória silenciosa e oculta, em que estudantes considerados brancos são concebidos como melhores, inteligentes, belos e aptos ao curso de nível médio integrado à formação profissional de maior prestígio na instituição, dentro do qual também é operante uma estratégia de cisão no ensalamento que divide os estudantes brancos/não cotistas daqueles menos brancos/cotistas. Aliado a isso, há ainda, a predominância de argumentos contrários à política de reserva de vagas para negros com uma retórica que visa subsumir a raça na classe, entendida aqui como uma tentativa de deslocamento da branquitude.

Assim, a branquitude operante na instituição tem efeitos potenciais da política de ação afirmativa implementada pelo IFMT. Diante disso, é relevante destacar que as ações afirmativas são políticas públicas, cuja eficácia reside na efetiva garantia do princípio de equidade entre os grupos que compõem a sociedade para corrigir desigualdades socioeconômicas consequentes da discriminação racial e do racismo historicamente instituídos em nossa sociedade.

Portanto, as ações afirmativas, além de serem consideradas como um mecanismo capaz de provocar uma reviravolta identitária, ou seja, de possibilitar o reconhecimento positivo de que é negro em uma nação que se ergueu através do mito da democracia racial como o Brasil (BERNARDINO, 2002), pode oportunizar a discussão da raça como uma categoria que explica as desigualdades sociais, ou reconhecimento adequado da diferença, a inclusão imediata de jovens negros na escola, bem como promover a igualdade social e o combate ao racismo institucional e discriminação racial presentes em nossa sociedade multirracial e ou multiétnica, em especial, na instituição escolar (SILVÉRIO, 2002).

E ainda, as ações afirmativas podem vir a promover o reconhecimento da cultura negra e afro-brasileira, a inclusão simbólica e material desse grupo na sociedade brasileira e a desmontagem da branquitude fundamental, mas silenciosa, de nossas instituições e práticas

sociais (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016), de provocar modificações na cultura universitária e, de fato, democratizar o ensino (MATTOS, 2018). E, no contexto desta pesquisa, significa também garantir a efetiva equalização do acesso dos grupos étnico-raciais mato-grossenses ao ensino médio integrado à educação profissional ofertado por uma instituição pública federal com qualidade educacional reconhecida nesse nível de ensino, bem como de trazer à tona a necessidade de desconstrução dos significados da branquitude, que, por sua vez, pode ter efeitos contrários à permanência dos estudantes considerados negros e, portanto, na compreensão da educação profissional federal enquanto fator central de mobilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua gênese, a justificativa de oferta da educação profissional nas EAAs (1909-1941) como uma política pública voltada à formação primária profissionalizante de força de trabalho para o mercado, ao referir-se a quem seria destinado o ensino profissional, não faz uso explícito do termo raça, mas de um repertório representacional que exalta a invisibilidade da superioridade racial branca e a marcação da inferioridade racial da população pobre e descendente, em sua maioria, de africanos. Ao serem transformadas em Escolas Técnicas Federais, em 1959, a oferta do ensino profissional avança para o nível médio e integrado à formação geral-propedêutica, com ingresso por meio de exames seletivos passa a ser buscado por classes sociais privilegiados, apesar de ser formalmente destinado às classes menos favorecidas, deslocando o argumento da raça para a classe. Nesse contexto brasileiro, marcado pela pressão cultural do mito da democracia racial e do branqueamento, seria inadequado expor a raça nos argumentos das políticas públicas.

Em 2008, pela Lei 11.892, a maioria dessas instituições foi transformada em IFs e passou a constituir a RFEPC com o propósito de expandir, interiorizar e universalizar o acesso à educação profissional em todos os níveis de ensino, sendo destinada não mais às classes menos favorecidas, mas a todos os cidadãos, com distribuição geográfica equilibrada nas mesorregiões e voltada às demandas do mercado e áreas estratégicas para o crescimento da economia. Desse modo, os IFs vivenciaram uma expressiva expansão de seus *campi* no período de 2009 a 2016, com a construção de mais de 500 unidades, existindo atualmente 644 *campi* e 38 IFs em todos os estados brasileiros.

No mesmo período, em MT, o IFMT passou a compor-se de 19 *campi* e quatro Centros de Referência distribuídos nas cinco mesorregiões do estado. É pertinente notar que a maioria de seus *campi* (8 de 19) estão distribuídos na mesorregião Norte de MT, formada por municípios com IDH alto, que varia entre 0.703 e 0.785, com elevada produção de *commodities* agrícolas para o mercado internacional e com maior percentual de população branca no estado (45,02%) e nível de instrução de brancos superior a de negros, contrariando a proposta de expansão dos IFs em municípios polo com baixo indicador educacional e desenvolvimento socioeconômico.

Ademais, de 2009 a 2018, o IFMT disponibilizou 10.860 vagas somente para os cursos de nível médio integrado à formação profissional, em conformidade com o artigo 8º da Lei 11.892, de 2008, que prevê a oferta de no mínimo de 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada. No período de 2009 a 2011, foi implantada uma política de ação afirmativa de corte socioeconômico e não racial,

reservando 50% das vagas nos cursos superiores e técnicos integrados ao nível médio para estudantes egressos de escola pública, pelos editais de números: 35/2009, 28/2010 e 61/2011, aprovada, *ad referendum*, pelo Conselho Superior por meio da Resolução 006/2009.

Nesse cenário, o que prevalece é uma ideia de ação afirmativa voltada à correção da desigualdade econômica entre os grupos sociais que formam o estado de Mato Grosso, silenciando a existência da desigualdade racial como uma dimensão fundamental da desigualdade social. Como bem afirma Bento (2011; 2014a) reconhecer que o problema da desigualdade é apenas de ordem social, e não racial, é uma das dimensões da branquitude que se reproduz institucionalmente como se fosse algo naturalizado.

A partir de 2012, devido à lei de reserva de vagas, o processo do IFMT sofreu alterações. Nos editais 076/2012, 052/2013, 050/2014, 061/2015 e 069/2016, do percentual de 50% reservados aos alunos oriundos de escola pública, 62% foram destinados aos candidatos com a renda (menor ou maior a 1,5 salário mínimo) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI). Além disso, o IFMT inseriu mais uma categoria de classificação denominada nos referidos editais de “outras etnias”. Essa categoria desaparece nos editais 059/2017 e 072/2018.

Assim, o processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT apresentou uma especificidade: o uso simultâneo de categorias de classificação oficial e informal/local. Dentre os IFs da Região Centro-Oeste, apenas o IFMT faz uso dessa combinação. E ainda, o questionário eletrônico usado para obter informações como de cor/raça, preenchido pelos candidatos na inscrição, além de usar categorias diferentes das inseridas nos editais, ainda acresce mais categorias informais, a saber: negra, mestiça, morena, outra e asiático oriental. Para além de considerar que a branquitude se desloca em denominações étnicas e na classe, é pertinente destacar que a média do percentual de candidatos brancos inscritos nos processos seletivos realizados no período de 2009 a 2017 é de 40%, superior ao percentual da população branca de MT (37%).

O uso de categorias de classificação informal/local na implementação da referida lei pode indicar que há estratégias em torno do sistema classificatório que amplia ou diminui o impacto dessa política pública na equalização do acesso à educação pública federal, sendo que esta, seguramente, permite mobilidade ascensional de grupos sociais e racializados menos privilegiados, a exemplo de estudantes negros. Em outras palavras, as classificações informais/locais operam no imaginário social local, na constituição da própria política, bem como na forma como os editais que regulam o acesso a uma política pública educacional são construídos.

No contexto da política de reserva de vagas do IFMT, o uso da categoria informal/local “outras etnias” é justificado com argumentos ambíguos, inconsistentes, mas presentes no imaginário social local, que, por sua vez, reflete o imaginário local de uma democracia étnica e ou racial, da cultura nacional e da identidade unificada, ou seja, de um estado étnico e racialmente homogêneo e harmônico e com um mundo social marcado pelo problema de classe e não racial. Contrapõe-se à tentativa de problematizar a existência dos diferentes grupos sociais e com identidades culturais diferenciadas que compõem o estado de MT, onde, cotidianamente disputam espaços de representação de sua cultura e confrontam o regime racializado de representação responsável pela construção histórica de hierarquias sociais que se fundam no racismo e discriminação racial operantes no plano institucional e estrutural da sociedade.

E ainda, uma das justificativas utilizadas para justificar a categoria “outras etnias” revela-se como um discurso falacioso de inclusão dos grupos sociais de MT na política de reservas de vagas, posto que há a afirmativa de que “Essa categoria é pra dizer que abriu, que oportunizou para mais grupos sociais acesso ao IF [...] Porque na prática isso é zero à esquerda”. Assim, a proposta de ampliar as oportunidades educacionais no sistema público federal de ensino em MT aos grupos étnicos e racialmente excluídos, na prática não tem a mesma proporção e se constitui como uma retórica dessa categoria, que se presta como mais um ponto de apoio ao racismo institucional. Conforme o estudo de Gilroy (2001), talvez essa justificativa possa ser compreendida como uma estratégia retórica racista, denominada de “inclusivismo cultural”.

Portanto, o uso da categoria de classificação informal/local “outras etnias”, na política de reserva de vagas implementada pelo IFMT, denota um silêncio em torno raça, deslocando-a na etnia relacionada ao imaginário social local de existência de um estado etnicamente homogêneo e na classe, que pressupõe um imaginário social de que em MT, assim como no Brasil, não há problema racial, mas de classe social. Com base nos estudos críticos da branquitude no Brasil, pode-se dizer que essa categoria promove um deslocamento da raça, e, também propõe um distanciamento e um silenciamento em torno da raça e da discriminação e desigualdade racial na implementação da política de reservas de vagas do IFMT, revelando um esforço para manter a questão racial como um fator não reconhecido de diferenças sociais, como uma forma de manutenção da neutralidade e privilégio simbólico e material da branca.

Por conseguinte, esse processo de reserva de vagas implementado pelo IFMT tem implicações no contexto escolar que podem desencadear efeitos contrários aos objetivos da lei de cotas, pois opera no contexto escolar como um marcador de diferença que hierarquiza e

divide os estudantes representados como negros/cotistas dos estudantes considerados brancos/não cotistas, de forma implícita ou oculta no currículo do IFMT – *Campus* Cuiabá.

Nesse contexto, o termo cota parece ser também um estereótipo usado para contrariar o direito garantido na referida lei à reserva de vagas aos grupos racialmente inferiorizados. Ser cotista significa pejorativamente ser negro, não ter desenvolvimento intelectual, não ser classificado como branco. Dessa forma, o poder da branquitude é naturalizado e invisibilizado como norma na prática da legislação vigente.

Assim, práticas de diferenciação e hierarquização racial persistem de forma oculta e silenciosa no contexto atual do IFMT – *Campus* Cuiabá e da Lei 12.711, de 2012. Alguns exemplos dessas práticas são: brincadeiras racistas entre estudantes, segregação social e espacial por meio do privilegiamento dos estudantes na proporção direta em que eles se aproximam dos traços atribuídos ao grupo racial branco em detrimento dos negros/cotistas nos cursos considerados de maior prestígio e nas turmas tidas como mais inteligentes, a exemplo do curso de Informática. Também se notam tais ocorrências em espaços considerados brancos, como ser orador de turma em cerimônias de formatura e assumir funções administrativas e não de “servir café” quando contratados como estagiários. Em outras palavras, o curso de Informática é de brancos e o curso de Agrimensura é de negros/cotistas.

Essas práticas são parte do currículo oculto da instituição, que, por sua vez, silencia e assegura a manutenção dos privilégios da branquitude no contexto escolar, e, portanto, os racismos inconfessos dos sujeitos brancos. Nesse universo, afirmar que a convivência entre os estudantes é harmoniosa, já que parece mais uma tentativa de apagar contradições, diluir conflitos, favorecer o racismo e a discriminação racial e, portanto, fortalecer a crença no mito da democracia racial brasileira.

Essas questões corroboram para a conclusão geral de que a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT de 2012-2018 manteve uma relação bastante ambivalente e próxima dos significados da branquitude, a saber: neutralidade racial, elogio à miscigenação, omissão da desigualdade e discriminação racial, silêncio em torno da questão racial apoiada na estratégia de subsumir a raça na classe e na categoria denominada de outras etnias e no discurso eminentemente redistributivista, meritocrático e falacioso de igualdade racial.

Com efeito, as políticas públicas sustentam ideias reais ou imaginárias, contextos discursivos específicos, sistemas de representação, valores, interesses, tensões e lutas, nos quais a raça desempenha um papel significativo. As políticas oficiais, ao contrário de serem neutras, operam discursos racializados, que estrategicamente deslocam e não expõem formalmente a

raça, de modo que os significados da branquitude permaneçam como base da política e prática educacional.

Em razão disso, sublinha-se que as políticas educacionais antirracistas precisam focar a atenção na invisibilidade e neutralidade da branquitude nas políticas públicas educacionais, a fim de revelar e confrontar o processo continuado e silenciado de diferenciação e hierarquização racial e os regimes racializados de representação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2001, n. 16, 1998.
- ARRUDA, M. da C. C. Escolas Técnicas Federais: Escolas de Elite ou Instituições que Formam para o Trabalho? **Revista RETTA**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2010.
- ASSUNÇÃO, A. V. P. de; SANTOS, C. de A.; NOGUEIRA, D. X. P. Política de cotas raciais na UnB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 1 v. 75, p. 212-233, jan./mar. 2018.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- AZEVEDO, C. M. M. A recusa da “raça”: anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos de 1830. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 297-320, jul./dez. 2005.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.
- 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, 2014a. p. 25-58.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. p. 147-162.
- BENTO, M. A. S. **Branquitude e poder - a questão das cotas para negros**. 2011. Disponível em: geledes.org.br. Acesso em: 23 out. 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro/abril 2016, p. 15-24.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BERNARDINO J. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273.

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. 2018.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** A nova organização do ministério da organização e saúde pública. Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF, 1959.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

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. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do artigo 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETE n. 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – IFET. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007.** Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia – IFET.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2008.

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. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em: 01 maio 2018.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *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. 13-23.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, nº 96 (especial), p. 911-934, out. 2006.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago. p. 89-107, 2000a.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez., 2000b.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de Cuiabá. **Organização Geopolítica de Cuiabá.** IPDU, Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá: 2007.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de Cuiabá. **Composição dos Bairros de Cuiabá**, Data base 2011. 3. edição revista e atualizada. SMDU, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Cuiabá: 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945).** Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. Diploma de brancura (resenha). **História**, UNESP, v. 27, p. 281-287, 2008.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. M. de M. **Perspectivas para o desenvolvimento de Mato Grosso**. Rio de Janeiro, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016

FERES JÚNIOR, J.; A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquidade e nação. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 73, p. 111-125, jan./abr. 2015.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. *In*: WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1980.

GILROY, P. **The Black Atlantic**: modernity and double consciousness. Harvard University Press, 1993.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-77.

GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 259-268, 2006.

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

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2018.

KUNZE, N. C. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

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 afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 319-339.

MIGNOLO, Walter; ESCOBAR, Arturo (Eds.). **Globalization and the Decolonial Option** London: Routledge, 2010.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE**. Rio de Janeiro: Ipea, 2003. (Texto para discussão, n. 996).

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *In*: BERNARDINO, Joaze *et al.* **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 85-135.

OSÓRIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

OSÓRIO, R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In*: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características Étnico-Raciais da população**. Rio de Janeiro, 2013. p. 83-89.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. C. Contextos identitários dos institutos federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6, n. 16, p. 07-20, jan./abr. 2016.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada** – Estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *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. 59-90.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *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. 91-120.

SANTOS, N. B.; FARIA, A. de M. F.; DALLEMOLE, D.; MANSO, J. R. P. Desenvolvimento e crescimento econômico das macrorregiões de Mato Grosso nos anos de 2005 e 2013. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 3, p. 169-182, jul./set. 2017.

SENKEVICS, Adriano Souza (Org.). **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior**: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182839, 2018.

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, 2002.

SILVÉRIO, V. R. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 269-284.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Edu. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

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

SIQUEIRA, E. M. *et al.* **O processo Histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: Editora Guaicurus, 2017.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista

Entrevista com alunos		
Nome	Curso	
Idade	Sexo	Origem
Bairro onde mora		
Escolaridade da mãe		Escolaridade do pai
Com relação ao sentido da classificação de cor ou raça		
De que cor/raça você é? () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena		
Por que você se considera () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena?		
Você já se sentiu discriminado pela sua cor? () Sim () Não. Se sim, como aconteceu?		
Em sua família tem alguém com outra classificação de cor ou raça? () Sim () Não. Se sim, qual?		
Sobre a política de reserva de vagas do IFMT		
Você sabe como funciona o sistema de reserva de vagas (cotas) do IFMT? () Sim () Não. Se sim, você é () contra () a favor? Por quê?		
Você sabe quais são as categorias de classificação de cor/raça consideradas na implementação desse sistema? () Sim () Não. Se sim, quais?		
Na sua opinião existem outras categorias que deveriam ser consideradas na implementação desse sistema no IFMT? (x) Sim () Não. Se sim, quais?		
Você conhece quais são os grupos populacionais do Estado de MT? (x) Sim () Não. Se sim, quais?		
Você sabe qual é o percentual da população de MT classificada como () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena?		
Sobre as implicações da política no cotidiano escolar		
Como você classifica a cor ou raça de seus colegas de curso? () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena.		
Tem algum colega com outra classificação de cor ou raça? () Sim () Não. Se sim, Qual?		
A sua interação com colegas de cor ou raça diferente da sua é () boa () ruim? Por quê?		
Você acha que a cor/raça tem influência no seu cotidiano escolar? Causa tratamento diferenciado? () Sim () Não. Em quais situações?		
Você acha que tem diferença entre ser considerado cotista e não cotista? () Sim () Não.		
Há alguma vantagem/privilegio em ser classificado como branco?(x) Sim () Não		
Há alguma vantagem/privilegio em ser classificado como preto? () Sim () Não Se sim, você já vivenciou alguma experiência nesse sentido?		
Há alguma vantagem/privilegio em ser classificado como pardo? () Sim (x) Não Você já vivenciou alguma experiência nesse sentido?		
Há alguma vantagem/privilegio em ser de outra cor ou raça? () Sim (x) Não Se sim, você já vivenciou alguma experiência nesse sentido?		
Você enfrentou dificuldades para permanecer ou concluir o curso? () Sim () Não Se sim, quais foram as dificuldades encontradas?		
Há alguma ação na instituição que ajuda na permanência dos alunos cotistas? () Sim () Não.		
Você acha que o racismo existe? (x) Sim ou () Não. Se sim, de que forma ele aparece?		

Entrevistas com servidores		
Nome	Autoclassificação cor/raça	
Escolaridade	Sexo	Origem
Cargo	Função	Tempo na instituição
Sobre a política de reserva de vagas do IFMT		
Sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) do IFMT, você sabe como ele funciona? () Sim () Não. Se sim, você é () contra () a favor? Por quê?		
Você sabe qual é o percentual da população Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () em MT?		
Você conhece quais são os grupos populacionais do Estado de MT? () Sim () Não. Se sim, quais?		
Sobre as categorias de classificação utilizadas na reserva de vagas do IFMT		
Você sabe quais foram os critérios considerados na formulação das categorias de classificação de cor/raça implementação no sistema de reserva de vagas do IFMT? () Sim () Não. Se sim, como aconteceu? Quais critérios foram considerados?		
Você sabe por que a categoria outras etnias foi inserida na reserva de vagas?		
Na sua opinião a categoria outras etnias contempla quais grupos populacionais de MT?		
Na sua opinião os candidatos inscritos na categoria outras etnias, são de quais grupos populacionais de Mato Grosso?		
Na sua opinião existem outras categorias que deveriam ser consideradas na implementação do sistema de reserva de vagas do IFMT? Quais?		
Na sua opinião, qual é a classificação de cor/raça dos alunos que mais participam das atividades de ensino, pesquisa, extensão e de representação do IFMT? () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena? Dê exemplos.		
Há alguma ação na instituição que procura ajudar na permanência dos alunos cotistas? () Sim () Não. Se sim, dê exemplos.		
Há algum tipo de triagem de desempenho escolar envolvendo alunos considerados cotistas? Você acha que tem diferença entre ser considerado cotista e não cotista? () Sim () Não. Dê exemplos.		
Você acha que a cor/raça tem influência no cotidiano escolar? Causa tratamento diferenciado? () Sim () Não. Em quais situações?		
Você acha que o racismo existe? () Sim ou () Não. Se sim, de que forma ele aparece?		

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este termo tem como objetivo garantir e preservar os direitos dos entrevistados e a ética na pesquisa.

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda, professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – com orientação do Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, está desenvolvendo esta pesquisa intitulada: A política de reserva de vagas do IFMT: os deslocamentos da branquitude.

Eu sou convidado a participar desta pesquisa. Sei que minha participação é voluntária e que tenho direito de recusar participar ou desistir a qualquer momento da pesquisa. Minha decisão em participar ou não desta pesquisa não terá influência nas atividades e relações que desenvolvo na instituição.

Se eu decidir participar desta pesquisa, estou ciente de que ocorrerá as seguintes situações: A pesquisadora irá me entrevistar. Se eu for menor de idade as pessoas responsáveis por mim deverão ler e assinar este termo de consentimento, que deverá ser entregue à pesquisadora antes da realização da entrevista. A entrevista será realizada em local adequado para ambos e serão gravadas e apagadas após a transcrição.

Não há nenhum efeito prejudicial antecipado em participar da pesquisa. Se alguma questão prevista no roteiro de entrevista for considerada por mim como desconfortável, tenho a liberdade de recusar a responder, a qualquer momento.

Meus dados serão guardados e usados unicamente para a pesquisa, serão sigilosos e acessados apenas pelos pesquisadores envolvidos neste processo de investigação.

Se eu tiver alguma questão, dúvida ou sugestão sobre a participação neste estudo, poderei falar com o Prof. Dr. Valter Roberto Silvério, na Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia. Rodovia Whashington Luís, 235, Monjolinho. Cep. 13565-905 – São Carlos, SP. Telefone: (16) 3351-8673.

Eu conversei com Maria Auxiliadora de Almeida Arruda sobre o estudo e foi dada uma cópia deste consentimento para mim. Eu entendi o que li e tive minhas perguntas respondidas. A participação neste estudo é voluntária e sem nenhum tipo de remuneração. Eu sou livre para recusar estar e permanecer no estudo, bem como desistir a qualquer momento.

Autorizo o uso de minhas entrevistas e de imagens feitas pela pesquisadora nas publicações decorrentes desta pesquisa. Caso não concorde, poderei solicitar meu anonimato e ou recusar a reprodução das imagens ou outras restrições fazendo o registro na linha abaixo:

Local e data:

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Assinatura dos responsáveis quando menor de idade: