

**AÇÕES AFIRMATIVAS:
encaminhamentos da Lei 12.711/2012 no IFMG**

**AFFIRMATIVE ACTIONS:
implementation Procedures of Law 12.711/2012 at IFMG**

Daniela Flávia Martins Fonseca¹
Elenice de Souza Lodron Zuin²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que investiga o processo de implementação da política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), sob a égide da Lei nº 12.711/2012. O objetivo central é analisar como a reserva de vagas foi incorporada nos processos seletivos da instituição, relacionando-a ao contexto histórico de resistência dos movimentos negro e indígena e ao enfrentamento do racismo estrutural. A fundamentação teórica pauta-se nos estudos decoloniais, discutindo as marcas da colonialidade do poder e do ser. A metodologia fundamenta-se na análise documental de editais de ingresso para cursos técnicos integrados no período de 2013 a 2023, utilizando a Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin, para categorizar a evolução dos mecanismos de acesso ao IFMG. Foi possível classificar dois momentos distintos na trajetória da instituição: uma fase de implementação inicial (2013-2017), com mecanismos de preenchimento de vagas ainda em consolidação e critérios de comprovação, centrados exclusivamente na autodeclaração, e uma fase de aprimoramento (2018-2023), marcada pela inclusão de subcotas para pessoas com deficiência e pela implementação das comissões de heteroidentificação. Tais comissões surgem como resposta às pressões dos movimentos sociais para coibir fraudes e garantir a integridade da política pública. Depreende-se que, embora o IFMG tenha avançado na democratização do acesso e na interiorização do ensino, a manutenção do grupo PPI (Pretos, Pardos e Indígenas), como um bloco único nos editais, representa uma fragilidade. Essa aglutinação dificulta o atendimento às especificidades demográficas regionais e reduz a eficácia das ações afirmativas para cada grupo étnico-racial separadamente, operando um apagamento das distinções históricas entre povos originários e populações negras. Conclui-se que o fortalecimento da política exige um olhar decolonial que reconheça a pluralidade e a reparação histórica de forma efetiva.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Lei nº 12.711/2012; Cotas; IFMG; Educação Profissional.

ABSTRACT

This article presents partial results of doctoral research investigating the implementation process of quota policies at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Minas Gerais (IFMG), under the aegis of Law No. 12.711/2012. The central objective is to analyze how the reservation of seats was incorporated into the institution's selection processes, linking it to the historical context of resistance by Black and Indigenous movements and the confrontation of structural racism. The theoretical framework is grounded in decolonial studies, discussing the marks of the coloniality of power and being. The

¹ Graduação em História. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela PUC Minas. E-mail: daniela.fonseca2301@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática. Professora Adjunto IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: elenicepucminas@gmail.com

methodology is based on the documentary analysis of admission notices for integrated technical courses from 2013 to 2023, utilizing Bardin's Content Analysis to categorize the evolution of access mechanisms within the institution. It was possible to classify two distinct moments in the institution's trajectory: an initial implementation phase (2013–2017), with seat-filling mechanisms still being consolidated and verification criteria centered exclusively on self-declaration; and an improvement phase (2018–2023), marked by the inclusion of sub-quotas for people with disabilities and the implementation of hetero-identification commissions. These commissions emerged in response to pressure from social movements to curb fraud and ensure the integrity of public policy. It is inferred that while IFMG has advanced in democratizing access and regionalizing education, maintaining the PPI group (Black, Brown, and Indigenous) as a single block in the admission notices represents a weakness. This agglutination hinders the fulfillment of regional demographic specificities and the effectiveness of affirmative actions for each ethnic-racial group separately, resulting in an erasure of the historical distinctions between Indigenous peoples and Black populations. The study concludes that strengthening the policy requires a decolonial perspective that recognizes plurality and effective historical reparation.

Keywords: Affirmative Actions; Law 12.711/2012; Quotas; IFMG; Professional Education.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, para trazer um conceito de ação afirmativa, nos fundamentamos em Ellis Cashmore. Esta é uma política que tem como objetivo a reversão das “tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e do emprego.” A ação afirmativa “visa garantir a igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos” (Cashmore, 2000, p. 31).

No Brasil, no Decreto nº 11785/2023, definem-se as ações afirmativas como “os programas e as medidas adotadas pelo Poder Público para corrigir as desigualdades e promover a equidade e os direitos de grupos sociais historicamente discriminados” (Brasil, 2023). Nesse sentido, com as ações afirmativas, espera-se que, através da legislação e de outras ações de entidades públicas e privadas, possam ocorrer a reparação e a superação das desigualdades sociais que estão no cerne da nossa sociedade. As ações afirmativas buscam reparações para atender grupos nas esferas social, racial e étnica.

Retornando ao ano de 2012, um avanço nas políticas de ações afirmativas, em nosso país, ocorreu com a promulgação da Lei nº 12.711, em 9 de agosto do referido ano. A lei dispõe sobre o ingresso às vagas em cursos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Os processos seletivos devem ofertar uma reserva de, no mínimo, 50% das vagas, para estudantes que cursaram “integralmente o Ensino Médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo,

conveniadas com o poder público” (Brasil, 2012). Conhecida como “Lei de Cotas”, constituiu-se em uma política pública de reparação histórica e um caminho para que haja igualdade de oportunidades, possibilitando integrar uma parcela da população, por séculos, excluída. Contudo, essa era uma reivindicação antiga, presente nas pautas do Movimento Negro. Uma vez promulgada a lei, era necessário cumpri-la.

Esse preâmbulo nos conduz à pergunta central do nosso estudo: como foi o processo de implantação e cumprimento da Lei nº12.711 no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)? Para proceder à pesquisa, inicialmente foram utilizados documentos relativos à legislação educacional, notadamente da Lei nº 12.711 e do seu contexto de produção. Outras fontes primárias essenciais foram os editais dos processos seletivos aos cursos técnicos do IFMG, por serem fundamentais para a compreensão de como ocorreu a implantação das cotas no processo de ingresso dos estudantes na instituição e os seus desdobramentos.

É necessário destacar que as políticas de ações afirmativas, mesmo ainda em processo de aprimoramento, já se configuram como uma realidade na sociedade brasileira nos últimos anos. É fundamental lembrar que estas não foram, de maneira alguma, uma concessão governamental, pelo contrário, são conquistas dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas, objetivando enfrentar o racismo, que está na estrutura da sociedade brasileira, desde o período colonial.

Durante o processo de escrita do presente artigo, a notícia de que o governador de Santa Catarina, no dia 22 de janeiro de 2026, sancionou uma lei proibindo a adoção de cotas raciais, tanto nas universidades estaduais como nas instituições de ensino superior que auferem recursos públicos do governo estadual, indica um grande retrocesso.³ Outro ponto controverso é que essa norma também instituiu uma multa de cem mil reais por edital para as instituições que não cumprissem a legislação estadual, além do corte de repasse de verbas. Esse tipo de ação interfere no combate ao racismo estrutural, demonstra que há muito por reivindicar e que as medidas de reparações se constituem em um tema a ser amplamente debatido.⁴

³ A lei aprovada em Santa Catarina não exclui apenas os estudantes, ela se aplica também à “contratação de professores, técnicos e outros profissionais, restringindo a implementação de reserva de vagas, qualquer forma de cota ou ação afirmativa, como vagas suplementares.” A reserva de vagas fica restrita para os estudantes com deficiência e os que forem egressos da rede pública de ensino (Jornal Estadão, 22 jan. 2026).

⁴ No desenrolar dos fatos, o partido PSOL acionou a Justiça e, no dia 27 de janeiro de 2026, através de decisão assinada pela desembargadora Maria do Rocio Luz Santa Ritta, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina suspendeu a Lei estadual nº 19.722/2026, a qual proibia a oferta das cotas raciais e ações afirmativas nas universidades públicas estaduais e as que recebessem verbas do governo. Essa suspensão, por enquanto, é de caráter provisório. (Gazeta do Povo, 27 jan. 2026).

As interpretações históricas e sociológicas, em torno dos desdobramentos políticos, econômicos e culturais do processo de colonização são múltiplas e têm raízes profundas. Algo inegável é que o período colonial, gostando ou não, nos formou enquanto nação e povo. As marcas desse passado ainda nos acompanham. Nesse sentido, é urgente, em nossas pesquisas, decolonizar o olhar sob o objeto de estudo, na tentativa de construir uma sociedade que consiga romper com os preconceitos e as desigualdades que se perpetuam até o momento atual.

O presente artigo está formatado integrando mais quatro seções, nas quais discutiremos sobre os movimentos sociais e a resistência; a respeito da criação dos institutos federais; agregando breves apontamentos sobre as políticas públicas de inclusão e nossa análise relativamente à implantação da política de cotas no IFMG, seguindo-se as nossas considerações finais.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E RESISTÊNCIA

“Colonialidade do poder” foi uma expressão difundida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. No seu artigo “Colonialidad y modernidad/racionalidade”, publicado em 1992, ele deixa expressa a conexão entre colonialidade e poder.

[...] la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como “raciales”, étnicas, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas”, de las “etnias”, o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante. (Quijano, 1992, p. 12).

Quijano concebe a colonialidade do poder como um padrão de dominação global que se inicia a partir do colonialismo das nações europeias no século XV. Este tem laços com o capitalismo moderno. Mesmo após a independência das colônias, as relações de poder mantêm uma estrutura que se apoia na “raça” como justificativa, preservando as desigualdades sociais. O autor indica, para a destruição da colonialidade do poder mundial,

En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad. (Quijano, 1992, p. 19-20).

O termo descolonização passou a ser utilizado até no início do ano 2000, posteriormente, a pesquisadora Catherine Walsh, juntamente com membros do grupo Modernidad/Colonialidad, optou por decolonialidade. Walsh considera que decolonial denota um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas (2017, p. 12, tradução nossa).

O conceito de *decolonialidade* “emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas”, como afirmam Elizabeth Oliveira e Marizete Lucini (2021, p. 98). As autoras indicam que a decolonialidade revela-se como um conceito de resistência contra as formas de dominação que nos foram impostas.

De vários estudos, surgiram as discussões e conceitos sobre colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser atrelada à ideia de raça. Neste artigo, iremos focar este último, uma vez que o processo de colonização foi levado a cabo em decorrência da construção histórica do conceito de raça, que classificava os indivíduos em inferiores e superiores, ou nos que deveriam exercer poder e os que seriam comandados.

Maldonado-Torres trabalha o conceito de colonialidade do ser a partir de outros referenciais. Para ele, “a invisibilidade e a desumanização [do outro] são as principais expressões da colonialidade do ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 256, tradução nossa). Esses aspectos estão no seio de ações históricas e civilizatórias que instauram projetos coloniais, validados pela ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007).

O conceito de raça é extremamente complexo e existem diversos estudos que nos ajudam a compreendê-lo. De acordo com Kabengele Munanga (2004), a tentativa de classificação para se compreender as diferenças culturais e físicas, existentes na espécie humana, não é um problema e é até natural. O que se torna problemático é a hierarquização de grupos humanos, promovida pelos brancos europeus na tentativa de desqualificar o outro, o considerado “diferente”, com o objetivo de subjugá-lo. Conforme explica Munanga,

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional,

menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (Munanga, 2004, p. 5).

Tal classificação da espécie humana foi disseminada e estudada ao longo do tempo. A religião exerceu papel central nesse debate desde o medievo, fornecendo justificativas, supostamente retiradas da Bíblia, de que os africanos deveriam ser escravizados para se redimirem de seus pecados. Uma delas, bastante conhecida, é a denominada *Maldição de Cam*, segundo a qual esse filho de Noé teria visto o pai nu. Por isso, Noé teria lançado uma maldição em Cam e seus descendentes. Nos séculos seguintes, a história foi apropriada como forma de explicar a escravização de pessoas de pele negra. No século XIX, é a vez das ciências justificarem a suposta inferioridade dos não-brancos (Munanga, 2004).

É preciso dizer que todo esse projeto de universalização da raça branca e de subjugação de outros povos foi enfrentado com muita resistência nos quatro cantos do planeta. Rebeliões, protestos e múltiplas formas de mobilização político social poderiam ser elencadas. Entre as ações ocorridas no século XXI, está a *3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, em Durban, na África do Sul, realizada em 2001.

O evento foi organizado pela ONU (Organização das Nações Unidas) e contou com milhares de participantes de mais de 170 países, incluindo o Brasil. Após intensos debates, os signatários elaboraram uma Declaração e um Plano de Ação, no qual os países participantes reconhecem que a colonialidade levou ao racismo, comprometendo-se a implantar medidas para combatê-lo. Por fim, a escravidão e o tráfico de pessoas escravizadas foram considerados crimes contra a humanidade, sendo necessária a implantação de políticas públicas de reparação histórica.

O movimento negro brasileiro, que vem se organizando desde o início do século XX, teve participação ativa na atuação do país na *Conferência de Durban* e, também, no acompanhamento e na cobrança ao governo da aplicação do Plano de Ação através da implementação de políticas públicas de ações afirmativas. Sobre isso, é preciso retomar o protagonismo desse movimento social nas conquistas adquiridas nas últimas décadas. Conforme nos mostram Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000),

[...] podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes. Na cidade do Rio, o protesto racial se organizou em torno do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, mas isto já no final dos anos 40. Teve um papel muito importante na discussão referente à nova carta constitucional, em 1946, com a derrocada da ditadura varguista. Já nos anos 80, o movimento tem um caráter

nacional, reúne entidades negras de todo o país em defesa da democracia. (Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

Além disso, os autores ressaltam a relevância desses movimentos nas lutas pelo direito à educação, que sempre estiveram presentes em suas reivindicações, seja na defesa por igualdade de direitos ou no reconhecimento da importância da história de seus ancestrais e na sua valorização cultural, lutando por respeito e pelo direito à diferença.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017) destaca o valor epistemológico das lutas e dos movimentos sociais e do conhecimento advindo do processo de resistência, ressaltando o movimento negro como um educador. Dessa forma, ela nos provoca: “que sabedorias ancestrais o movimento ensina? Como ele nos reeduca?” (Gomes, 2017, p.13). A partir dessas questões, Gomes nos mostra o papel do Movimento Negro brasileiro como um educador, que produz saberes emancipatórios, organizando os conhecimentos sobre a questão racial em nosso país. Nessa perspectiva o Movimento Negro é compreendido como

[...] um ator coletivo e político, construído por um conjunto variado de grupos entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber zumbi dos palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XVII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo. (Gomes, 2017, p. 27).

Partindo dessa definição de movimento negro, a autora nos indica como este sistematizou saberes produzidos pela população negra objetivando promover mudanças por meio da educação. Essa valorização passa pela politização e ressignificação do conceito de raça que, para o movimento, assume um caráter de reconhecimento da importância da representatividade que foi se modificando ao longo do tempo, até chegar à defesa das ações afirmativas como pontua Gomes,

[...] é possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (Gomes, 2017, p. 33).

Os povos indígenas também sofreram e sofrem os efeitos devastadores do processo de colonização que levou à aculturação e dizimou inúmeras etnias. Incontáveis páginas poderiam ser escritas para dizer como esses sujeitos têm sido violentados e explorados ao longo da

história do nosso país. Entende-se que esse esforço de registrar a memória dos nossos povos originários é primordial, porém, nesse texto, procura-se retomar as suas formas de resistência e luta por direitos.

Daniel Munduruku tem um valioso estudo sobre o caráter educativo do movimento indígena. Segundo o autor, é possível observar um movimento organizado a partir do surgimento das “Assembleias Indígenas”, nos anos 1970, que vai se consolidando ao longo da década de 1980, tendo papel fundamental na Constituinte de 1988 e na consolidação da democracia nos anos seguintes. De acordo com o autor,

[...] considerando que o papel principal do Movimento Indígena foi de ser articulador de uma nova consciência entre os indígenas e de aproximação com a sociedade nacional, entendo que houve modificações substanciais por conta do surgimento de entidades indígenas capazes de dar continuidade, sob novas considerações, aos princípios que motivaram o próprio movimento. Assim, é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, prosperidade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional. (Munduruku, 2012, p. 223).

A citação revela como o movimento se consolidou e atuou na elaboração do artigo 231 da Constituição Cidadã que declara, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. Esse artigo foi o primeiro marco de uma série de outras iniciativas que vieram depois, como a políticas de ações afirmativas estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Entretanto, é necessário destacar o valoroso papel de Ailton Krenak, quando proferiu um discurso em prol da garantia dos direitos indígenas, no Congresso Nacional, em 4 de setembro de 1987, ao mesmo tempo em que passava jenipapo no rosto, um gesto de luto e protesto. Esse discurso foi um marco decisivo para integrar o que ficou conhecido como “Capítulo dos Índios” na Constituição Federal. O próprio Ailton Krenak descreveu:

Eu tinha 10 minutos para falar. Eles ficaram um ano e tanto quebrando o pau entre eles pra discutir a Constituição e eu tinha 10 minutos para defender os direitos indígenas. Se vocês abrirem a Constituição vocês irão ver lá dentro tem um capítulo que se chama “Dos Índios”, do direito dos índios, é o 231. Aquele capítulo, gente, aqueles artigos da Constituição Brasileira... eu estava com eles no meu bolso quando eu subi. Ninguém os conhecia, a não ser aqueles que haviam debatido eles com a gente e aqueles camaradas que estavam lá brigando uns com os outros, os constituintes (Krenak, 2012, p. 123).

Não houve abstenção, ninguém votou contra esse texto que está na Constituição brasileira que assegura que o Brasil tinha que parar de matar ou integrar os índios, que é isso que aquele texto diz; tinha que parar de matar ou integrar os índios, que era a política desde a colônia até a Constituição de 1988. (Krenak, 2012, p. 124).

Compreender o protagonismo do movimento negro e indígena, na luta e conquista por direitos, é essencial no enfrentamento ao racismo estrutural (Bonilla-Silva, 2020). Ambos os movimentos, com suas especificidades conseguiram, por meio da educação e resistência, pressionar governo e sociedade a empreenderem políticas públicas de inclusão, visando minimizar os impactos do processo de colonização que ainda persiste na sociedade brasileira atual.

Nota-se que, nos dois primeiros governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), essas mudanças foram sentidas com mais firmeza. De acordo com Lima (2010), nessa gestão, a relação entre o Estado e os movimentos sociais se transforma pela participação de representantes negros em setores do governo. Nesse sentido, o termo *igualdade racial* foi apropriado e institucionalizado, um exemplo disso foi a criação Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A educação superior é a que mais tem mobilizado o debate em torno das políticas de ações afirmativas, principalmente no que diz respeito à implementação das cotas nas instituições públicas de ensino superior e aos estudos sobre os alunos beneficiários.

3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

É necessário ressaltar que outras políticas, além das de cotas, foram efetivadas e/ou aprimoradas como, por exemplo, o PROUNI⁵ (Programa Universidade Para Todos), o Fies⁶ (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PBP⁷ (Programa de Bolsa Permanência). Esses programas, em conjunto, têm por finalidade diminuir as desigualdades e contribuir para a permanência e a graduação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

⁵ Em 2004, o Governo Federal estabeleceu a criação do PROUNI, o qual foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (Brasil, 2004).

⁶ O Fies, com o objetivo de financiar as mensalidades de cursos superiores em instituições particulares para estudantes de baixa renda, foi criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, o programa contou com reformulações e alguns aprimoramentos, destacando-se os realizados nos anos 2010; o “novo Fies”, de 2017/2018, e o mais recente, “Fies Social”, em 2024. Este último oferece até 100% de financiamento dos encargos educacionais, juros reduzidos ou zero, e prioridade no acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda. Este programa é destinado aos ingressantes com renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo inscritos no Cadastro Único (CadÚnico). (Brasil, 2024).

⁷ O Programa de Bolsa Permanência foi instituído, em 9 de maio de 2013, pela Portaria nº 389, com a finalidade de auxiliar estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas. (Brasil, 2013).

Nesse cenário de ampliação de acesso aos ensinos básico e superior, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Estes estão ligados à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do MEC, integrando a rede de Educação Profissional Pública no Brasil. Essa rede foi estabelecida em 2008, pela Lei nº 11.892.

A história da educação profissional no país remonta à criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Entretanto, é só a partir de 2002 que se inicia o processo de expansão e interiorização da rede federal, culminando na lei de criação dos IFs em 2008. A partir de então, com a ampliação de investimentos financeiros, houve uma verdadeira transformação na realidade do ensino técnico no Brasil. De acordo com Caires e Oliveira (2016),

[...] enfatiza-se que a Rede Federal vem experimentando a maior expansão de sua história. Enquanto foram construídas 140 escolas técnicas de 1909 a 2002, entre 2003 e 2010, o MEC entregou à população 214 unidades de ensino, totalizando 354 instituições de Educação profissional e tecnológica e mais de 400 mil vagas ofertadas em todo o país. (Caires; Oliveira, 2016, p.149).

Nesse contexto, foi criado o IFMG, sendo uma autarquia, formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs (Ouro Preto e Bambuí) e das UNEDS (Formiga e Congonhas). Os demais *campi* foram criados posteriormente, estando ligados a uma Reitoria, com sede em Belo Horizonte. Atualmente, o IFMG possui 18 campi: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. A oferta de cursos técnicos está presente em todos os *campi*, podendo variar a modalidade em subsequente, integrado e/ou concomitante. Além disso, algumas unidades ofertam cursos de graduação e também pós-graduação.

Os Institutos Federais surgem com a promessa de serem instituições que irão promover justiça social, levando educação pública e de qualidade às regiões que antes não tinham acesso a esse direito. Essas instituições objetivam ampliar a oferta de mão de obra qualificada nas diversas regiões do país. Assim, compreende-se que tanto as fundações dos IFs como a criação da política de cotas, para ingresso nas instituições federais de ensino, são parte de uma política pública de inclusão das camadas populares que, ao longo da história, tiveram seu direito à educação negado.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

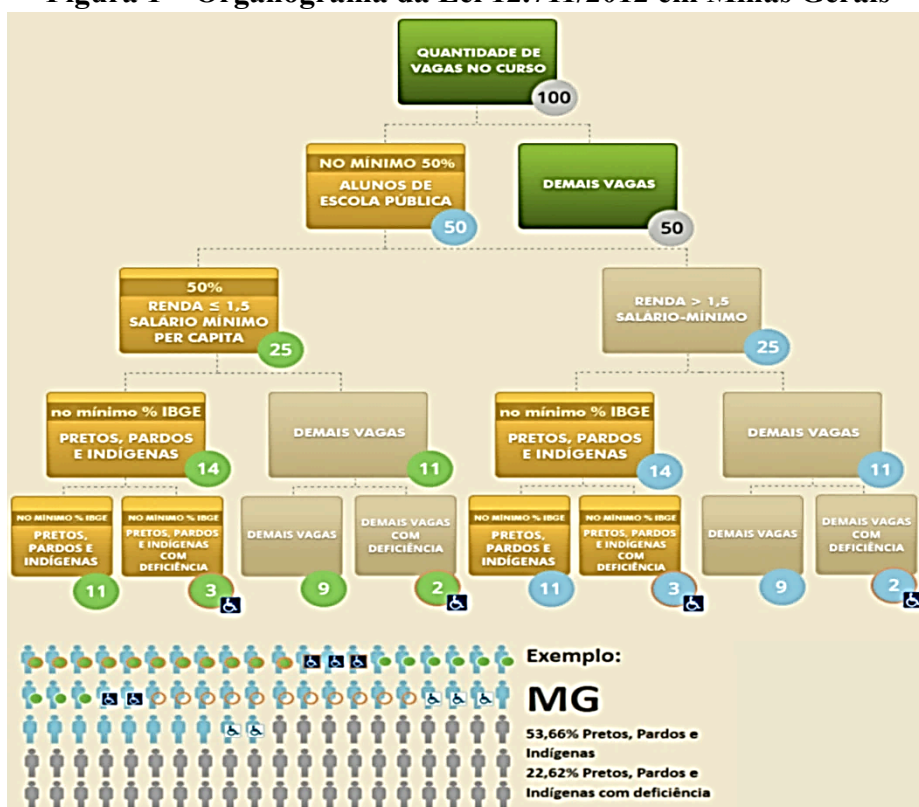
A Lei de Cotas (nº 12.711), sancionada em 2012, pela então presidente Dilma Rousseff, completou 10 anos em 2022. Em 2023, foi atualizada e promulgada a Lei nº 14.723/23 que, entre as alterações, estabelece a mudança do mecanismo de ingresso dos cotistas no ensino superior federal, definindo a redução da renda familiar por pessoa da família e a inclusão de quilombolas entre os beneficiários da política. O texto também estipula que a lei seja acompanhada e avaliada a cada dez anos. No entanto, mesmo que a primeira lei de cotas já tenha sido alterada, compreende-se que o seu estudo é fundamental para elucidar os primórdios de implantação dessa política pública, contribuindo para o seu fortalecimento.

A Lei nº 12.711 definiu que 50% das vagas em universidades e institutos federais sejam reservadas para pessoas que estudaram em escolas públicas. Desse montante, 25% são destinadas à população com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa da família. A distribuição das vagas para cotistas é realizada de acordo com a proporção de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência da unidade da Federação no qual se encontra a instituição, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa forma, estados com maior percentual de negros devem oferecer mais vagas para essas pessoas, localidades com maior número de indígenas devem oferecer uma maior quantidade de vagas reservadas para indígenas e assim por diante.

O trâmite legislativo para a aprovação da Lei nº 12.711/2012 foi estudado por Vanessa Machado (2020). Dentre as questões abordadas pela autora, destacam-se os debates nas Audiências Públicas realizadas no Congresso Nacional, entre os anos de 2004 e 2012, para discutir o projeto de lei até sua aprovação. Nesses debates, a pesquisadora consegue detectar a presença do racismo institucional em três dos principais argumentos apresentados nas sessões: “(1) a defesa de que medidas universalistas teriam mais efeito; (2) a divisão do país em raças ou a racialização da distribuição de direitos; e (3) a marginalização de uma outra parte da população, os brancos pobres” (Machado, 2020, p. 195).

A autora ressalta que, mesmo o Movimento Negro sendo protagonista na luta pelo direito às cotas, a questão racial acabou sendo descredibilizada, tendo influências do persistente mito da “democracia racial” ainda presente no imaginário do povo brasileiro. Tais argumentos evidenciam que a circulação de preconceitos e senso comum acabaram deixando a cota racial como uma “subcota” da social. E mesmo com muitos argumentos contrários, tanto no Congresso quanto na sociedade, o projeto foi aprovado nas duas Casas e a Lei foi sancionada em 2012.

Figura 1 – Organograma da Lei 12.711/2012 em Minas Gerais



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>

O quadro, indicado na figura 1, mostra como deveria ser realizado o cálculo para o número mínimo de vagas reservadas conforme a nova lei, utilizando o exemplo do estado de Minas Gerais. O organograma destaca as alterações da Lei nº 13.409/2016 que reserva vagas para pessoas com deficiência, porém essas não serão analisadas neste estudo. Retomando a nossa questão central, nota-se que todas as cotas estão reservadas para alunos advindos de escolas públicas, sendo o percentual de pretos, pardos e indígenas (PPI's) determinados conforme a porcentagem desses grupos nos dados do IBGE. Nota-se que os indivíduos do grupo denominado PPI's ocupam a mesma subcota, o que será objeto de reflexão mais adiante. Sobre a questão dos subcotas, a jurista Lívia Vaz (2022) nos revela que:

[...] não há, na legislação brasileira, cotas exclusivamente raciais para acesso em universidades públicas, o que quer dizer que estudantes negras/os que - pelo sacrifício de suas famílias - não tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas não terão direito às vagas reservadas. No entanto, estudantes brancas/os oriundos de escolas públicas - que não sofrem as vulnerações decorrentes das opressões raciais - serão beneficiadas/os pela ação afirmativa, cuja essência é (ou deveria ser) o combate ao racismo e não o combate à pobreza. (Vaz, 2022, p. 105).

A partir dessa declaração, não se pode concluir que as políticas públicas de redução das desigualdades sociais e de acesso à educação não são primordiais para todos os grupos

sociais, pelo contrário, elas são fundamentais em uma democracia. Pelos estudos apresentados, observa-se que essa não era a questão central, apresentada pelo Movimento Negro, no debate inicial da Lei de Cotas. O enfrentamento ao racismo era a questão principal, mas ficou em outro plano dentro da lei.

Nesses mais de 10 anos da primeira Lei de Cotas, diversos estudos mostraram como a sua implementação já começava a impactar as universidades brasileiras. Rosana Heringer e Denise Carreira do LEPES/FE-UFRJ organizaram uma obra sobre a primeira década da Lei em algumas universidades brasileiras. Nas páginas iniciais, as autoras relatam como as cotas são positivas e “mudaram a cara” das Instituições Federais de Ensino Superior, mesmo que ainda tenham desafios a enfrentar. O estudo traz um perfil dos estudantes cotistas e um estudo de caso de seis instituições federais de ensino. No entanto, logo no primeiro artigo, os autores alertam que,

Os desafios de ordem técnica e metodológica, certamente, são obstáculos para análise dos efeitos da Lei no conjunto das instituições. Não há nenhuma base de dados de representatividade nacional disponível para acesso público que contenha as informações que orientam a política de ação afirmativa da Lei de Cotas. Nos microdados publicamente acessíveis, não há nenhum que informe se o estudante cursou o ensino médio em escola pública ou particular, qual é a renda familiar per capita de seu domicílio e qual é sua identificação racial. Sendo assim, a condução de estudos sobre a política deve ocorrer através da combinação de várias bases de dados. (Honorato; Zuccarelli; Carvalhaes; Klitzke e Coelho, 2022, p. 36).

Contudo, mesmo com essa dificuldade metodológica inicial, os pesquisadores conseguiram identificar aumento significativo no acesso às universidades públicas por parte de estudantes negros e indígenas. Esse acesso está aquém do almejado e ainda persistem sérios desafios no que diz respeito à permanência de estudantes que ingressam por meio das cotas. Conforme alertam os autores:

Dados de monitoramento da Lei (...) apresentados mostram que aumentou a participação de ingressantes e de matriculados egressos de escolas públicas, negros e indígenas. O aumento das vagas, entretanto, ainda não foi suficiente para diminuir as desigualdades raciais de acesso às oportunidades educacionais nas universidades federais. O dado da Taxa de Matrícula Líquida para negros e indígenas mostra, de um lado, o quão distante o grupo está da população branca e, de outro, a distância para garantir a meta projetada pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). E ainda permanecem desigualdades que marcam as dificuldades de permanência materiais e de natureza simbólica. (Honorato; Zuccarelli; Carvalhaes; Klitzke e Coelho, 2022, p.62).

Esse tipo de estudo é fundamental para se reconhecer as fragilidades das políticas de cotas, possibilitando aprimoramentos, visando a sua continuidade e êxito. O contexto político-social em que surgem essas políticas precisam ser compreendidos a fim de fazer uma

análise mais efetiva da sua implementação, objetivando o entendimento de sua real importância. No que diz respeito às cotas para pessoas pretas e pardas, diversos autores nos mostram o protagonismo do Movimento Negro desde os anos 1970 como se pode resgatar em discursos de Abdias Nascimento e Lélia González. Os povos indígenas também têm uma extensa trajetória de luta por direitos, entretanto, esses grupos possuem algumas particularidades que precisam ser consideradas.

5 A POLÍTICA DE COTAS NO IFMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, como já explicitado, surge oficialmente, em 2008, com a Lei nº 11.892. O primeiro processo seletivo para ingresso de estudantes ocorreu em 2010, antes da existência da política de reserva de vagas. Entretanto, pouco tempo depois, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711 e, no vestibular de 2013, fica estabelecido o ingresso por meio das vagas reservadas conforme estabelecido na legislação federal.

Na primeira fase da nossa pesquisa, foram analisados os editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos integrados de 2013 a 2023, visando compreender os momentos de implementação dessa política pública no IFMG, desde seus primórdios até a sua revisão em 2023. O IFMG, assim como outros institutos federais, possui cursos técnicos nas modalidades: integrado, subsequente, concomitante e também cursos de graduação e pós-graduação. A opção de focar o estudo nos cursos técnicos integrados se dá pelo fato de este se constituir no maior público atendido pela instituição e, ainda, pelo seu objetivo, definido na Lei nº 11.892, no inciso I do Art. 7º: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008). Por esse motivo, nota-se a ampliação da oferta de vagas e também de cursos nessa modalidade na instituição ao longo dos anos. No primeiro edital analisado (2013), as vagas disponibilizadas totalizavam 879, sendo que, no último edital (2023), as vagas ofertadas somavam 2.364 ao todo.

A análise documental foi realizada com o auxílio da técnica denominada Análise de Conteúdo, sistematizada por Laurence Bardin (2016). O estudo dos referidos editais conduziu-nos às primeiras inferências. Foi possível verificar algumas características comuns a todos os editais. A primeira delas é que, em todos eles, a Lei nº 12.711 é citada diversas vezes, além de conterem a especificação de como funciona o preenchimento das vagas reservadas e a

documentação exigida para cada caso. Estes são pontos assertivos e essenciais, pois era necessário dar a conhecer a nova legislação e prestar esclarecimentos sobre o ingresso dos concorrentes e a certificação que deveria ser apresentada.

Classificamos em dois momentos o processo de implementação da política de cotas no IFMG, por meio da análise dos editais: uma fase de implementação inicial e outra de aprimoramento. A primeira, de 2013 a 2017, apresenta algumas características comuns, tais como a forma que preenchimento das vagas, que não estava clara, e a instituição definiu que, inicialmente, seriam preenchidas as vagas reservadas e, depois, as de ampla concorrência, conforme trecho do edital a seguir:

Assegurado o preenchimento do número mínimo de vagas reservadas de que trata o item 3.1.1.3 (cotas), por curso e turno, o preenchimento das vagas restantes referentes a cada curso e turno passará a ser feito mediante classificação geral decrescente de acordo com a nota final atribuída ao candidato, independente do grupo a que este candidato pertença. (IFMG, 2012, p.10).

Conforme estabelecido pela Lei nº 12.711, no mínimo 50% das vagas deveriam ser reservadas para estudantes que tivessem cursado o ensino fundamental integralmente em escolas públicas. Era necessário que o candidato apresentasse documento comprobatório no ato da matrícula, atestando essa condição. Para as vagas reservadas para estudantes de baixa renda, a exigência se fixava na apresentação de diversos documentos comprobatórios, conforme especificado na Portaria 18 do MEC. No entanto, para as vagas dos candidatos denominados PPI's, o único documento exigido era uma autodeclaração como forma de comparação. Além disso, não havia separação entre preto, pardo e indígena – estes três eram considerados um único grupo.

As vagas receberam siglas nos editais dessa primeira fase, sendo as de ampla concorrência denominadas “AC” e, as ações afirmativas, denominadas “AF’s” contendo as seguintes subcotas:

- AF1A - candidato que tenha cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena;
- AF1B - candidato que tenha cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública;
- AF2A - candidato que tenha cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*;

- AF2B - candidato que tenha cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

Relativamente ao segundo momento do processo da implantação da Lei nº 12.711, no IFMG, consideramos o período de 2018 a 2023, no qual podem ser observadas algumas mudanças, como a inclusão de subcotas para candidatos com deficiência e também a alteração das siglas que identificam cada cota, seguindo o padrão dos editais do Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Dessa forma, as cotas passam a ser divididas em A0 (ampla concorrência) e, no mínimo, 50% destinadas a candidatos que tenham cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública, divididos nas seguintes subcotas:

- L1. Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- L2. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- L5. Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas;
- L6. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas;
- L9. Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- L10. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- L13. Candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente ensino fundamental em escolas públicas;
- L14. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

As alterações do segundo momento de implementação das vagas reservadas foram fundamentais para o fortalecimento do processo de ingresso dos estudantes com direito às cotas. Contudo, observa-se que as vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas permanecem aglutinadas em um grupo unificado, ignorando-se que os percentuais do IBGE para esses grupos são distintos no estado de Minas Gerais. Essa uniformização operacional, que submete identidades com trajetórias históricas e necessidades de reparação diversas a uma mesma métrica de concorrência, pode ser visualizada na Figura 2. O esquema demonstra o fluxo de processamento burocrático que, ao priorizar a simplificação administrativa, acaba por promover um apagamento das especificidades étnico-raciais.

Figura 2 - Fluxo de aplicação da subcota PPI no IFMG.



Fonte: Elaborado pelas autoras, utilizando a ferramenta Gemini Pro (2026).

Nesse segundo momento, uma alteração importante foi na forma de classificação dos concorrentes. Todos os candidatos, inclusive os cotistas, eram classificados pela nota na vaga de ampla concorrência, com posterior classificação nas vagas reservadas. Verifica-se que a instituição passa a compreender melhor o objetivo da lei, que é ampliar o acesso aos candidatos e não restringir.

Outro avanço, desse denominado segundo momento, foi a instituição das comissões de heteroidentificação, que são bancas de verificação da autodeclaração. Essas bancas foram instituídas a partir do processo seletivo de 2019 e deveriam aferir a autodeclaração dos candidatos autodeclarados pretos e pardos. Essa inclusão precisa ser compreendida em um momento no qual diversas instituições começaram a apurar fraudes realizadas por concorrentes em seus processos seletivos. Com toda razão, os movimentos sociais começaram a pressionar para que medidas de contenção das fraudes fossem tomadas.

Apesar de legítima, essa primeira experiência, referente às bancas de heteroidentificação, precisou ser interrompida no ano de 2020, em função da pandemia de covid 19, sendo retomada apenas em 2022. A partir de então, os candidatos indígenas passaram a apresentar documentação comprobatória, podendo ser o RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) ou uma declaração de pertencimento étnico de uma liderança indígena.

As alterações, do segundo momento de implementação das vagas reservadas, foram fundamentais para o fortalecimento do processo de ingresso dos estudantes com direito às

cotas. Porém, fica evidente que as vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas continuam aparecendo juntas, embora o IBGE divulgue percentuais distintos para esses grupos, no estado de Minas Gerais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso sinalizar que ocorreu uma atualização da “Lei de Cotas”, que estava em vigor, pela Lei nº 14.723/2023. A ação representa um marco de amadurecimento dessa política pública, ao internalizar demandas históricas e corrigir distorções observadas na primeira década de aplicação. Entre as mudanças mais significativas, destaca-se a alteração no mecanismo de preenchimento de vagas: agora, todos os candidatos passam a concorrer, primeiramente, nas vagas de ampla concorrência e, apenas se não alcançarem a nota de corte, são remanejados para as reservas de vagas. Além disso, a redução do teto de renda familiar para um salário mínimo *per capita* e a inclusão explícita de quilombolas no sistema de subcotas refinam a política, aproximando-a das realidades socioeconômicas mais urgentes do Brasil contemporâneo. No contexto do IFMG, essa atualização exige uma revisão profunda dos sistemas de processamento de dados e dos próprios editais, reforçando a necessidade de superar a aglutinação do bloco PPI para dar visibilidade a esses novos grupos beneficiários.

A nossa investigação apontou avanços na implementação da política de vagas reservadas no IFMG, durante essa primeira década, podendo-se destacar a ampliação do número de vagas ao longo dos anos e a criação das Comissões de Heteroidentificação, visando garantir que elas sejam ocupadas pelos estudantes que têm esse direito, assegurando, assim, o acesso à educação dos estudantes pretos e pardos, vítimas do racismo estrutural. Necessário destacar que “a história do IFMG, como parte da rede federal, é inseparável do projeto de inclusão social que também deu origem às políticas de cotas” (Fonseca; Zuin, 2025, p. 3).

Apesar da existência de pontos positivos, consideramos que há fragilidades na implementação da Lei nº 12.711 no IFMG. Refletir sobre essa questão pode contribuir para o aprimoramento dessa política pública nessa instituição e também em outros Institutos Federais. Entende-se que tanto a população negra quanto os povos indígenas são grupos igualmente excluídos e discriminados em virtude do passado colonial, mas cada um possui histórias de lutas diferentes, como apontado no início do texto. Ademais, apresentam diferenças culturais fundamentais em seu modo de vida e de ver o mundo. Por isso, entende-se que a união dos indivíduos denominados PPI's em um mesmo grupo é prejudicial,

restringindo o acesso e a permanência de todos eles. Afinal, a proporção desses grupos é distinta nas diferentes regiões do país, sendo necessária a identificação dos percentuais de demanda de cada grupo para uma distribuição mais justa e eficaz das vagas.

O processo de aglutinação opera um apagamento das distinções ontológicas, históricas e culturais entre povos originários e populações negras, reproduzindo a lógica colonial de homogeneização do “outro”. Embora ambos os grupos compartilhem um histórico de exclusão, suas trajetórias de resistência e suas necessidades de permanência possuem especificidades que a métrica universalista do “PPI” não alcança. Ao não identificar os percentuais de demanda específicos para cada grupo, conforme a realidade demográfica regional, a política corre o risco de perpetuar invisibilidades. Portanto, o aprimoramento dessa ação afirmativa no IFMG exige um olhar decolonial sobre a gestão, que reconheça a pluralidade étnico-racial não como uma categoria burocrática abstrata, mas como um direito à diferença e à reparação histórica efetiva, uma pauta tão discutida nos tempos atuais.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUC II). Agradecemos, outrossim, ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) pelo suporte institucional e pela abertura dos dados que viabilizaram esta investigação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, ano 161, n. 220, p. 4-5, 21 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano CXLII, n. 10, p. 1, 14 jan. 2005.

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: Presidência da República, [2008].

Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 14 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 167, de 1º de março de 2024. Altera a Portaria MEC nº 209, de 7 de março de 2018, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, a partir do primeiro semestre de 2018. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano CLXII, n. 43, p. 22, 4 mar. 2024.

BRASIL. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano CL, n. 90, p. 12-14, 13 maio 2013. Disponível em: https://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem racistas**: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América. Tradução: Margarida Goldszajn. São Paulo: Perspectiva, 2020. TSHOMBE MILES 2017_SOBRE ABDIAS

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. São Paulo: Vozes, 2016.

CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana (org.). **10 anos da Lei de Cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: LEPES/FE-UFRJ; Ação Educativa, 2022.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001, Durban. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

FONSECA, Daniela Flávia Martins; ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Ações afirmativas na construção da Identidade do IFMG. *In*: Rita de Cássia Marques. (org.). **Os (des)confortos da história e os futuros do ensino de história**. Belo Horizonte: ANPUH-Bras, 2025. p. 1-12.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-158.

HONORATO, Gabriela *et al.* Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. *In*: CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana (org.). **10 anos da Lei de Cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: LEPES/FE-UFRJ; Ação Educativa, 2022. p. 35-67.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 27/2012**: exame de seleção 2013 para os cursos técnicos. Belo Horizonte: IFMG, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital Nº 086 de 2013 do 2º Exame de Seleção de 2013 para os Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. [Belo Horizonte, MG]: IFMG, 2013. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/arquivos/editais/2013-2-tecnicos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 60/2019**, de 13 de maio de 2019. [Belo Horizonte, MG]: IFMG, 2019b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/arquivos/editais/Edital62Graduao.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 77/2019: normas gerais do processo seletivo 2020-1**. [Belo Horizonte, MG]: IFMG, 2019a. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/itabirito/noticias/resultado-final-do-processo-seletivo-para-cursos-de-graduacao-do-ifmg-edital-77-2019>. Acesso em: 3 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Edital nº 89/2019**, de 20 de novembro de 2019. Chamada pública de servidores e colaboradores externos para atuarem em comissão de heteroidentificação. [Belo Horizonte, MG]: IFMG, 2019b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/apresentacao/Edital8219ComissoLocaldeHeteroidentificao.pdf/view>. Acesso em: 3 jul. 2025.

JUSTIÇA de Santa Catarina suspende lei que proibia cotas raciais em universidades. **Gazeta do Povo on-line**, 27 jan. 2026. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/santa-catarina/justica-de-santa-catarina-suspende-lei-que-proibia-cotas-raciais-em-universidades/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

KRENAK, Ailton. História Indígena e o eterno retorno do encontro. *In*: LIMA, Pablo Luiz de Oliveira (org.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p.114-131.

LIMA, Márcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010.

MACHADO, Vanessa. **Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional**: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12.711/2012. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being – contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, mar./may 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EdUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 24 abr. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú indígena**. v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.]

SANTA Catarina proíbe cotas para alunos negros e trans em universidades estaduais. **Jornal Estadão on-line**, 22 jan. 2026. Disponível em: <https://s11nk.com/E6Bjd>. Acesso em: 23 jan. 2026.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

WALSH, Catherine. Prefacio. *In* WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala. (Tomo II). p. 11-13.