

DESLOCAMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: Institutos Federais, NEABIs e a Lei de cotas em perspectiva antirracista

Ahyas Siss¹

Valesca Rodrigues de Souza²

Resumo

A educação profissional brasileira, desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909), foi historicamente estruturada sob a égide da colonialidade e da dualidade estrutural, reservando à população negra percursos escolares subalternos. Contudo, a criação dos Institutos Federais (IFs), a institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e a implementação da Lei de Cotas (Leis nº 12.711/2012 e nº 14.723/2023) representam inflexões históricas capazes de gerar deslocamentos simbólicos, institucionais e epistêmicos. Este trabalho articula aportes da EPT crítica e dos Estudos Culturais para analisar como esse tripé tensiona a herança colonial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT). A partir de pesquisa qualitativa realizada no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e adotando perspectivas de enfrentamento à colonialidade, argumenta-se que a presença de corpos e saberes negros nos *campi* tem provocado uma produtiva 'tensão pedagógica', impulsionando processos de aquilombamento institucional. Conclui-se que os deslocamentos em curso, embora significativos, enfrentam disputas de poder e retrocessos, exigindo a defesa permanente da EPT como projeto antirracista.

Palavras-chave: Educação profissional tecnológica; ações afirmativas; NEABI; Lei de Cotas; Institutos Federais.

¹ Professor/Pesquisador do PPGEduc/UFRJ/Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER)(<https://gpsurer.ufrj.br/>). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pós-doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6465-5952>. E-mail de contato: ahyas@ufrj.br. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1745461007466177>.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEduc). Pesquisadora do GPESURER vinculada à pesquisa: "A Lei 14.723/2023 e a atualização das políticas de ação afirmativa e cotas para negros(as) na UFRJ". Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Bolsista PBQS- IFNMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9716-8728>. Endereço para acessar este CV: <https://lattes.cnpq.br/2655468005627949>.

DISPLACEMENTS IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: Federal Institutes, NEABIs, and the Quota Law from an Anti-Racist Perspective

Abstract

The Brazilian vocational education, since the creation of the Schools of Apprentices and Artisans (1909), has been historically structured under the aegis of coloniality and structural duality, reserving subaltern school paths for the Black population. However, the creation of the Federal Institutes (IFs), the institutionalization of the Afro-Brazilian and Indigenous Studies Centers (NEABIs), and the implementation of the Quota Law (Laws nº 12.711/2012 and nº 14.723/2023) represent historical inflections capable of generating symbolic, institutional, and epistemic shifts. This work articulates contributions from critical Vocational Education and Training (VET) and Cultural Studies to analyze how this tripod tensions the colonial heritage of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education (Rede EPCT). Based on qualitative research conducted at the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG) and adopting perspectives to confront coloniality, it is argued that the presence of Black bodies and knowledges on campuses has provoked a productive 'pedagogical tension,' driving processes of institutional "aquilombamento". It is concluded that the ongoing shifts, though significant, face power disputes and setbacks, demanding the permanent defense of VET as an anti-racist project.

Keywords: Vocational and technological education; Affirmative Action; NEABI; Quota Law; Federal Institutes.

DESPLAZAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TECNOLÓGICA: Institutos Federales, NEABIs y la Ley de Cuotas en perspectiva antirracista

Resumen

La educación profesional brasileña, desde la creación de las Escuelas de Aprendices y Artesanos (1909), fue históricamente estructurada bajo la égida de la colonialidad y la dualidad estructural, reservando a la población negra trayectorias escolares subalternas. Sin embargo, la creación de los Institutos Federales (IFs), la institucionalización de los Núcleos de Estudios Afro-Brasileños e Indígenas (NEABIs) y la implementación de la Ley de Cuotas (Leyes nº 12.711/2012 y nº 14.723/2023) representan inflexiones históricas capaces de generar desplazamientos simbólicos, institucionales y epistémicos. Este trabajo articula aportes de la EPT crítica y de los Estudios Culturales para analizar cómo este trípode tensiona la herencia colonial de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (Red EPCT). A partir de una investigación

qualitativa realizada en el Instituto Federal del Norte de Minas Gerais (IFNMG) y adoptando perspectivas de enfrentamiento a la colonialidad, se argumenta que la presencia de cuerpos y saberes negros en los campus ha provocado una productiva 'tensión pedagógica', impulsando procesos de aquilombamento institucional. Se concluye que los desplazamientos en curso, aunque significativos, enfrentan disputas de poder y retrocesos, exigiendo la defensa permanente de la EPT como proyecto antirracista.

Palabras clave: Educación Profesional Tecnológica; Acciones Afirmativas; NEABI; Ley de Cuotas; Institutos Federales.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional³ brasileira, desde a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909), está marcada pela colonialidade e pelo que a teoria crítica identifica como dualidade estrutural. Esse conceito, discutido classicamente por autores como Kuenzer (2007), Frigotto (2010) e Ramos (2014), denuncia a cisão histórica entre uma formação propedêutica, destinada às elites dirigentes, e uma formação instrumental para a classe trabalhadora. Em análises recentes, esses mesmos autores alertam que tal dualidade não foi superada, mas aprofundada pelas reformas neoliberais do "Novo" Ensino Médio (Kuenzer, 2017). Nesse cenário, a arquitetura escolar hierarquiza sujeitos e saberes, reproduzindo uma lógica excludente que, no Brasil, é profundamente racializada. Como destaca Siss, "o processo educacional brasileiro está assentado sob um regime colonial cujo fundamento é a desigualdade" (Siss, 2001, p. 142). Assim, o sistema escolar se perpetua adaptando-se a cada nova reforma sem romper com a reserva de lugares desprestigiados para a população negra e pobre.

Nas últimas décadas, contudo, a articulação entre as lutas dos Movimentos Sociais Negros (MSN), o processo de redemocratização e a expansão da Rede EPCT gerou transformações importantes nesse cenário. A

³ Neste trabalho, adotamos o termo **Educação Profissional** para fazer referência histórica ao ensino técnico, **Educação Profissional Tecnológica (EPT)** para designar a concepção pedagógica que visa a formação humana integral, superando a racionalidade meramente instrumental. Contudo, utilizamos a sigla **EPCT (Educação Profissional, Científica e Tecnológica)** quando nos referimos especificamente à Rede Federal e à sua institucionalidade jurídica inaugurada pela Lei nº 11.892/2008, que insere explicitamente a ciência como horizonte formativo das classes trabalhadoras (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010; Pacheco, 2015).

criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008, a institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e a implementação da Lei n.º 12.711/2012 – Lei de Cotas –, atualizada pela Lei n.º 14.723/2023, configuram marcos de uma tentativa de reorientação da educação profissional em direção à formação integral, à democratização do acesso e ao enfrentamento do racismo estrutural. Tais políticas não emergem de um vácuo social, outrossim são respostas estatais às pressões históricas dos MSN, que deslocaram a questão racial do âmbito privado para o centro da agenda pública, como argumenta Nilma Lino Gomes (2017, 2021).

Este artigo busca analisar, em perspectiva teórico-crítica, como esse conjunto de políticas públicas – IFs, NEABIs e Lei de Cotas – produz deslocamentos na EPT brasileira. Entendem-se deslocamentos como movimentos simbólicos, subjetivos e institucionais provocados pela expansão da Rede, pela atuação dos núcleos e pela presença de corpos negros via cotas, capazes de tencionar lugares, práticas e paradigmas cristalizados.

O texto assume natureza ensaística, articulando revisão de literatura, análise de políticas públicas e aportes dos Estudos Culturais com perspectivas de enfrentamento à colonialidade. Assim, mobiliza resultados parciais de pesquisa qualitativa desenvolvida no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), com recorte para os campi Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas, tomando o NEABI como agente central da implementação das políticas de cotas e ações afirmativas. A pesquisa investiga especificamente a contribuição do NEABI/IFNMG para o enraizamento da política de ação afirmativa preconizada pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), atualizada pela Lei nº 14.723/2023, com foco na população negra (pretos e pardos).

Não se trata aqui de relatar exaustivamente essa pesquisa, mas de mobilizar alguns de seus achados como lente para compreender os deslocamentos produzidos pela intersecção entre institucionalidade, raça e política na EPT. Para discussão deste artigo optamos por trazer o conteúdo das entrevistas semiestruturadas que envolveu 10 sujeitos do IFNMG, selecionados por conveniência e relevância para a implantação e implementação da Lei de Cotas e dos NEABIs, sendo: 7 representantes dos NEABIs dos *campi* Araçuaí, Arinos, Januária e Salinas, além do presidente do NEABI central (codificados como NEABI 01 a 07), e 3 gestores da reitoria (codificados como GESTOR 01 a 03). Dessa forma, a estrutura analítica do presente artigo inspira-se nos

contextos do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011) — influência, produção do texto, prática, efeitos e estratégia política —, examinados à luz das contribuições de Nilma Lino Gomes (2017) sobre ações afirmativas e de Stuart Hall (2003), para compreender as disputas de sentido e representação que atravessam o processo de implementação da Lei de Cotas no IFNMG.

1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, COLONIALIDADE E DUALIDADE ESTRUTURAL: A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO NÃO-SER

A Educação Profissional no Brasil constituiu-se historicamente como parte de um projeto colonial que hierarquizou sujeitos, saberes e territórios desde a chegada dos jesuítas em 1549. Essa estrutura inaugural estabeleceu uma divisão persistente entre uma formação humanista destinada aos filhos dos colonos brancos e a catequese somada ao ensino de ofícios para indígenas e negros escravizados (Rufino, 2019). Tal projeto instaurou uma matriz de escolarização que distinguiu precocemente quem deveria ser formado para dirigir daqueles que seriam adestrados para servir, consolidando a cisão entre trabalho intelectual e manual (Saviani, 2007).

Ao longo dos séculos, as reformas educacionais aprofundaram essa lógica de exclusão marcada pela descontinuidade crônica. Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 184) apontam que "as reformas educacionais brasileiras apresentam como característica marcante a total destruição e substituição das antigas propostas pelas novas". Essa dinâmica, contudo, preservou o núcleo estrutural da escola como mecanismo de seleção e exclusão.

Cunha (2000) demonstra como essa exclusão se revestiu historicamente de um caráter de contenção social e assistencialismo. As primeiras escolas de ofícios, como as Casas de Educandos Artífices e os Liceus, não visavam à qualificação técnica em si, mas à "moralização" dos "desvalidos" — eufemismo para a população negra e mestiça pobre. A educação profissional nascia, assim, com a função precípua de prevenir a vadiagem e domesticar corpos considerados perigosos, mantendo a ordem escravocrata e, posteriormente, republicana. Essa gênese marcou a Rede EPCT com uma dualidade persistente: ora vista como alavanca de desenvolvimento, ora como dispositivo de gestão da pobreza.

A dualidade estrutural não é apenas uma divisão escolar entre ricos e pobres, mas uma estratégia política de controle social que emerge como

conceito central na análise de autores como Kuenzer (2007), Frigotto (2010) e Ramos (2014). Tal conceito denuncia a existência histórica de duas redes de ensino no Brasil, sendo uma propedêutica e voltada para as elites dirigentes, e outra instrumental, destinada à classe trabalhadora. Ramos (2014) argumenta que essa separação não é acidental, mas fundamental para o capitalismo dependente brasileiro, pois naturaliza a desigualdade social transformando-a em suposta diferença de "aptidão" ou "mérito" escolar.

No contexto contemporâneo, essa dualidade ganha novos contornos com o avanço do neoliberalismo. Santos (2012, p. 9) descreve esse fenômeno como pedagogia do mercado, caracterizada por uma "mercantilização intrínseca" do processo educativo, onde a lógica empresarial coloniza a gestão escolar, o currículo e a avaliação. Segundo a autora, a escola pública é submetida a um sequestro ideológico que converte o direito à educação em serviço e o estudante em capital humano ajustável às demandas voláteis do mercado (Santos, 2012). Kuenzer (2017) corrobora essa análise ao alertar que reformas como o "Novo Ensino Médio não superaram a dualidade, mas a sofisticaram, criando itinerários formativos empobrecidos para a juventude pobre, enquanto as elites preservam seu acesso ao conhecimento científico e cultural amplo.

Essa dinâmica consolidou uma dualidade que é também profundamente racial. Siss e Pace (2023) e também Fonseca (2011), por exemplos, assinalam que no Império, a legislação proibiu explicitamente o acesso de negros escravizados às escolas, institucionalizando a marginalização negra como política de Estado. Na República, a expansão tardia da escolarização pública manteve a população negra fora das rotas de escolarização longa, reservando-lhe a formação técnica precária ou o alijamento total do sistema escolar (Araújo, 2011).

Os Estudos Culturais, bem como os pós-coloniais e decoloniais, permitem compreender esse processo como expressão da colonialidade do poder e do saber, que naturaliza a branquitude como norma e define a população negra como força de trabalho desqualificada. Bento (2002, p. 25) denuncia esse mecanismo como "pacto narcísico da branquitude", um acordo tácito entre sujeitos brancos que protege privilégios raciais e torna invisível a manutenção da supremacia branca nas instituições. Stuart Hall (2003, p. 110) lembra que "o colonial não está morto, já que sobrevive através de seus efeitos secundários", indicando que a independência política não rompeu com as hierarquias raciais e

epistêmicas. Na EPT, esses efeitos se manifestam na persistência de currículos tecnicistas que valorizam exclusivamente saberes eurocêntricos e na redução da formação humana à empregabilidade precária denunciada por Santos (2012).

Luiz Rufino (2019), em sua "Pedagogia das Encruzilhadas", denuncia que o projeto colonial opera como um projeto de morte e desencante, produzindo "desvios ontológicos" e "epistemicídios". A escola colonial, segundo Rufino (2019), atua como ferramenta de regulação que nega a pluralidade de existências e saberes, promovendo uma "necroeducação" que visa o assassinato simbólico do sujeito negro. Mbembe (2018) cunha o conceito de necropolítica, referindo-se ao uso do poder para determinar como alguns grupos vivem sob a constante ameaça de morte. No campo educacional, essa lógica se manifesta como uma necroeducação, prática que visa não apenas perpetuar o racismo estrutural, mas também promover o assassinato simbólico do sujeito negro (Costa *et al.*, 2020, p. 13). Essa prática, que Mbembe (2016) também aborda como epistemicídio, representa o ápice da violência colonial, pois nega aos povos a sua própria forma de compreender o mundo.

Cardoso (2020, p. 87) explicita como essa estrutura forja uma autoimagem profundamente depreciada do sujeito negro, ao afirmar que "o negro, a partir do lugar da inferioridade, considera a si mesmo uma pessoa com inúmeros defeitos". Essa construção social do negro como objeto ou sujeito-mercadoria sustenta a forma como o sistema escolar foi organizado no Brasil, agora atualizada pela pedagogia do mercado que reduz a subjetividade do trabalhador à sua vendabilidade (Santos, 2012).

Contrapondo-se a essa lógica, a Educação profissional, científica e tecnológica (EPCT) nos Institutos Federais (IFs), tensionada pelas políticas públicas de ações afirmativas (PAAs), pode ser relida como espaço de disputa (Hall, 2003). A proposta de Ensino Médio Integrado, defendida por Ramos (2017) como concepção que busca a omnilateralidade e a integralidade da formação humana, enfrenta diretamente a dualidade histórica ao propor que a classe trabalhadora tenha acesso tanto à técnica quanto à ciência e à cultura.

A proibição legal de negros nas escolas imperiais pode ser compreendida como manifestação daquilo que Fanon (1968, p. 54) descreve como um "mundo colonial segmentado", no qual a própria geografia dos espaços, inclusive a escola, é desenhada para manter a hierarquia racial e impedir a mobilidade do sujeito colonizado. Enquanto o ensino particular se consolidava como espaço de

formação da elite branca, preparando "os homens cultos do país" (Araújo, 1993, p. 38), a política pública educacional se estruturava não pela omissão, mas por uma ação deliberada de exclusão racial, definindo o não-lugar da população negra na sociedade brasileira (Fonseca, 2011).

Com isso, a EPT brasileira não pode ser lida apenas como resposta às transformações do mundo do trabalho, mas como parte de uma engrenagem histórica que administra a força de trabalho racializada, definindo quais corpos podem ser formados integralmente e quais devem permanecer nos lugares socialmente desvalorizados. É precisamente sobre esse solo colonial, dual e historicamente marcado pela contenção de corpos negros que se ergue, hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). É nesse cenário de tensão que emerge a necessidade de investigar como os Institutos Federais e seus NEABIs operam — ou tentam operar — nas frestas dessa estrutura secular para promover, como veremos a seguir, o enraizamento das ações afirmativas.

2 - DA NEUTRALIDADE À DISPUTA: O ESTADO, AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A IGUALDADE MATERIAL

É precisamente sobre o solo colonial descrito anteriormente que os NEABIs atuam para que as políticas públicas de ação afirmativa (PAAs) sejam não apenas implantadas, mas enraizadas, como defende Nilma Lino Gomes (2017), no seio da Educação Profissional Tecnológica (EPT). O uso da expressão "ações afirmativas" no plural busca dimensionar um arco de conquistas que vai desde a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; passa pela criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) e pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); até alcançar a recente Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 14.645/2023), que reafirma a centralidade da educação profissional para o desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, o Estado brasileiro, historicamente marcado por uma "miopia étnico-racialmente orientada" (Siss, 2003), vê-se pressionado a abandonar sua suposta neutralidade. Lewandowski (2012, p. 27) observa uma "drástica transformação na própria compreensão do conceito de justiça social", onde "para além das políticas meramente redistributivas surgem, agora, as

políticas de reconhecimento e valorização de grupos étnicos e culturais". Essa inflexão desloca a justiça social de um campo restrito à distribuição de bens materiais para um horizonte onde redistribuição e reconhecimento se articulam, problematizando a invisibilidade histórica de grupos racializados nas políticas de Estado.

Embora o Estado ocupe papel central na implementação dessas políticas, seu potencial de redução das assimetrias raciais depende de ações que beneficiem especificamente a população negra. A demanda pela redução das desigualdades não nasce da benevolência estatal, mas é, "em primeiro lugar, projeto daqueles colocados em situação de desigualdade" (Siss, 2003, p. 142). São os sujeitos subalternizados que protagonizam a luta, tensionando a inércia institucional.

Esse protagonismo é histórico. Gonçalves e Silva (2000), baseados em Florestan Fernandes (1986), mostram que os protestos negros emergem já no início do século XX. Essa luta se adensa até que, nas últimas décadas, a disputa por ações afirmativas força o poder público a comprometer-se com medidas concretas. Como sintetiza Gomes (2021), "a luta por ações afirmativas pressionou o Estado a deixar a neutralidade estatal", confrontando-o com evidências da desigualdade racial no trabalho, na gestão e, contundentemente, na educação. Eventos decisivos como a Marcha Zumbi dos Palmares (1995) e a Conferência de Durban (2001) foram marcos que deslocaram o racismo da invisibilidade para o centro da agenda pública (Gomes, 2017; Pereira, 2003; Munanga, 2003).

2.1 - Ball e o ciclo de políticas: da influência à prática recontextualizada

Para compreender como essas pressões se convertem em políticas concretas, e como essas políticas são vividas, resistidas e transformadas no cotidiano institucional, é fundamental mobilizar a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball (Ball; Mainardes, 2011), conforme a tradução e sistematização proposta para o contexto brasileiro por Mainardes (2006). Ball (Ball; Mainardes, 2011) propõe que as políticas públicas não seguem uma trajetória linear de formulação-implementação-avaliação, mas constituem um processo contínuo, dialético e multicontextual, no qual textos são constantemente traduzidos, reinterpretados e recriados em arenas de disputa.

O ciclo de políticas se desdobra em cinco contextos inter-relacionados:

- Contexto de influência: onde as políticas são iniciadas e os discursos construídos. No caso da Lei de Cotas, esse contexto remonta às lutas históricas do Movimento Negro, que pautou a agenda pública denunciando o mito da democracia racial e exigindo reparação histórica. Como argumenta Gomes, N. L. (2017), a Lei n.º 12.711/2012 não emerge de um vácuo estatal, mas como resposta a décadas de pressão dos Movimentos Sociais Negros (MSN).
- Contexto de produção do texto: envolve a codificação da política em leis, decretos e documentos institucionais. Aqui, os textos oficiais, como a Lei n.º 12.711/2012, atualizada pela Lei 14.723/2023, e os editais de seleção dos IFs, são produzidos em meio a disputas de sentido sobre quem é o sujeito da política (negro como categoria política) e quais critérios de justiça devem prevalecer (socioeconômicos vs. raciais).
- Contexto da prática: arena central onde a política é vivida, interpretada e recriada pelos sujeitos. Nos IFs, esse contexto revela como gestores, docentes, estudantes e NEABIs traduzem a Lei de Cotas em práticas cotidianas - nem sempre fiéis ao texto legal. Como alerta Ball (2011, p. 46), "em muitos estudos sobre implementação, as pessoas estão implícitas", mas é justamente na agência dos sujeitos que a política ganha vida ou é esvaziada.
- Contexto dos efeitos: analisa os resultados de primeira ordem, como o acesso ampliado de estudantes negros, e de segunda ordem, como as transformações nas culturas escolares, resistências, evasão e permanência. Ball (2011) enfatiza que os efeitos incluem consequências não intencionais, que podemos exemplificar como o aumento do racismo institucional ou a criação de "suspeitos" (cotistas fraudadores).
- Contexto da estratégia política: onde as respostas aos efeitos da política geram novas ações e disputas, retroalimentando o ciclo. A atuação dos NEABIs, pressionando por bancas de heteroidentificação, políticas de permanência e letramento racial institucional, exemplificam esse contexto.

2.2 - Igualdade formal versus igualdade material: a mudança conceitual

A simples garantia de vagas (igualdade formal) mostrou-se insuficiente para dismantelar estruturas de exclusão consolidadas historicamente. Tornou-se necessário, portanto, deslocar o foco para a igualdade de resultados e condições,

a igualdade material. Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 131), o conceito evoluiu para exigir o tratamento desigual de situações desiguais, a fim de neutralizar disparidades engendradas pela própria sociedade. Nessa perspectiva, a neutralidade estatal passa a ser vista não como virtude, mas como cumplicidade com a reprodução das desigualdades.

As políticas públicas configuram-se, então, como "um conjunto de ações concatenadas voltadas para a resolução de um problema coletivo" (Rua, 1997, p. 3). No caso das ações afirmativas, Feres Júnior *et al.* (2018) lembram que elas diferem de medidas meramente antidiscriminatórias (punitivas) por buscarem ativamente alterar a distribuição de oportunidades. A Lei de Cotas enquadra-se, assim, como política redistributiva (Lowi, 1972), que prevê a transferência de um bem socialmente valorizado - o acesso à educação - de grupos historicamente privilegiados para grupos historicamente excluídos, gerando intensos conflitos.

Cida Bento (2002) argumenta que o "pacto narcísico da branquitude" mascara que a universalização da escola pública ocorreu sem enfrentar privilégios brancos acumulados. As ações afirmativas tensionam essa miopia, recolocando a questão racial como eixo estruturante da política educacional.

2.3 - Implantação e implementação: enraizamento como processo político-pedagógico das PAAs

Gomes, N. L. (2012, 2017) propõe uma distinção analítica fundamental entre implantação e implementação de políticas de ação afirmativa. A implantação corresponde ao ato formal de colocar uma norma em vigor, arar a terra, plantar a semente. Já a implementação refere-se a um processo profundo de enraizamento, no qual a política ganha vida, sentido e legitimidade no cotidiano institucional. Como metáfora agrícola, não basta plantar; é preciso acompanhar o desenvolvimento das raízes, adaptar o solo, garantir os nutrientes e proteger a planta de pragas - no caso, dos racismos.

Articulando Ball e Gomes, compreendemos que a produção do texto (Lei n.º 12.711/2012) é apenas o início do ciclo, ou implantação. A implementação ou enraizamento ocorre no contexto da prática, onde os sujeitos neabianos, gestores e estudantes disputam os sentidos da política. É nesse contexto que as políticas são encarnadas, vividas em corpos racializados que enfrentam barreiras

materiais (comprovação documental complexa, ausência de assistência estudantil e políticas de permanência) e simbólicas (estigma do "falso cotista", racismo cotidiano).

Nos IFs, essas fissuras se tornam visíveis quando a interiorização da educação pela RFEPECT encontra territórios de forte presença negra e indígena, como o Médio Jequitinhonha, onde o IFNMG atua. É nesse horizonte de disputa, articulando redistribuição e reconhecimento, políticas universais e ações afirmativas específicas, que compreendemos os IFs e os NEABIs. Eles materializam tanto o projeto de redução das desigualdades reivindicado pelos movimentos sociais quanto as contradições de um Estado que oscila entre reproduzir privilégios e abrir brechas para a democratização.

3 - INSTITUTOS FEDERAIS E LEI DE COTAS: INFLEXÕES E DISPUTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei n.º 11.892/2008, reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) em torno de uma institucionalidade inédita, caracterizada pela verticalidade da oferta (do ensino básico, técnico e tecnológico à pós-graduação), capilaridade territorial, compromisso com arranjos produtivos locais e certificação de saberes não formais. Mais do que uma reorganização administrativa, essa proposta constitui um texto político (Ball, 2011) que desafia a dualidade histórica da educação brasileira.

Como destaca Pacheco (2015), os IFs foram pensados para superar a fragmentação que marcou décadas de EPT no Brasil, consolidando uma formação centrada no trabalho como princípio educativo e na omnilateralidade. Nesse sentido, representam uma institucionalidade inédita na estrutura educacional brasileira, que visa a formação humana integral, a democratização do acesso e a promoção da justiça social.

No contexto específico desta pesquisa, o IFNMG materializa essa nova institucionalidade em um território estratégico. Autarquia com autonomia administrativa e pedagógica, o IF deve, por lei, destinar 50% de suas vagas à educação técnica e 20% à formação de professores. Dados recentes da

Plataforma Nilo Peçanha (2025, ano base 2024) indicam que o IFNMG cumpre sua vocação principal, com 56% das matrículas em cursos técnicos, embora ainda enfrente o desafio de ampliar a formação docente, que atinge 11,5% (abaixo da meta legal).

A capilaridade da instituição é expressiva, pois em 2024, foram ofertados 267 cursos para um total de 23.354 matrículas. Contudo, os dados também revelam as tensões da inclusão. Do total de vagas ofertadas naquele ano, 44,09% foram destinadas às cotas, um índice significativo, mas ainda 5,91% abaixo da meta de 50% prevista na legislação, o que evidencia que a disputa pelo acesso é um processo em construção contínua.

Entretanto, os números não contam toda a história. As entrevistas revelam que essa inclusão enfrenta barreiras concretas no "chão da escola". Docentes relatam uma "grande resistência", rotulando cotistas como alunos que "não têm condição, não têm preparo" (NEABI-05, 2024). Essa visão deficitária é agravada pelo "pouco letramento racial tanto nos colegas servidores quanto nos alunos" (NEABI-04, 2024), gerando um ambiente por vezes hostil.

Além disso, a atuação dos NEABIs, essencial para mediar esses conflitos, impõe uma "sobrecarga dolorosa" aos servidores negros (NEABI-04, 2024) e desperta "medo institucional", com gestores descrevendo o núcleo como "perigoso" (GESTOR-03, 2024).

Por fim, o sucesso acadêmico de cotistas é frequentemente invisibilizado: "quando o menino tem nota para a ampla, ele some do sistema" (NEABI-04, 2024), mascarando o êxito da política.

Essa nova institucionalidade não se implementa em um vazio histórico; ela aterra em territórios marcados por profundas desigualdades e em culturas organizacionais muitas vezes refratárias à real diversidade. A expansão da RFEPCT para o interior do país, incluindo regiões como o Norte de Minas e o Vale do Jequitinhonha, deslocou o mapa da EPT, aproximando a oferta pública de populações rurais, quilombolas, indígenas e periféricas.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), ao combinar recortes de origem escolar, renda e raça, agiu como um catalisador nesse terreno, potencializando o caráter inclusivo da expansão. Segundo dados do Ministério da Igualdade Racial (2024), entre 2012 e 2024, o número de estudantes negros no ensino superior público praticamente dobrou. Na RFEPCT, os impactos foram igualmente expressivos: entre 2012 e 2023, o número de estudantes autodeclarados pretos

e pardos aumentou mais de 60%, consolidando os IFs como vetores privilegiados de interiorização das ações afirmativas (MIR, 2024).

Essa ampliação quantitativa, contudo, inaugurou novas arenas de disputa. A entrada massiva de estudantes cotistas evidenciou que a igualdade de acesso não garante a equidade de trajetória. Como alertava Siss (2014, p. 189), sem políticas de permanência efetivas, a lei pode tornar-se "produtora de seu próprio fracasso". Em muitos *campi*, a presença de corpos negros e indígenas deslocou culturas escolares consolidadas, gerando o que Gomes, N. L. (2017) chamaria de tensão pedagógica, quando novos debates, demandas por currículos decoloniais e experiências de pertencimento colidem com resistências docentes e gestões conservadoras.

No caso do IFNMG, essa tensão é palpável, como relata NEABI-05 (2024):

Nós percebemos hoje uma mudança no público escolar, nos alunos que estão entrando. Além do mais aqui nós usamos a seleção pela análise de histórico escolar, então isso também favorece que entre mais estudantes pretos e pardos, os estudantes da escola pública que são que a maioria das pessoas. Mas aí tem uma grande resistência por parte dos docentes que estão falando que os alunos não têm condição, que os alunos não têm preparo. [...] Mas em relação às cotas a gente percebe que o Instituto tem enegrecido, né? (NEABI-05, 2024).

A chegada desses estudantes exige não apenas "adaptação", mas uma revisão profunda das práticas de ensinar, avaliar e acolher. Assim, a Lei de Cotas provoca deslocamentos concretos na vida institucional, transformando a EPT em um campo aberto de disputas entre a reprodução de modelos excludentes e a construção de uma escola efetivamente democrática e antirracista. Como pontua NEABI-07 (2024) a entrada de estudantes negros é um terreno fértil para o letramento racial e mudanças institucionais, o que abre espaço para disputas em torno do sentido da própria EPT na Rede Federal.

4 - NEABIS COMO QUILOMBOS INSTITUCIONAIS E DISPOSITIVOS DE DESLOCAMENTO

Os NEAB/NEABIs ou grupos correlatos emergem⁴ como espaços estratégicos de resistência e produção de conhecimento dentro das instituições de educação, cuja gênese remonta à longa tradição dos Movimentos Sociais Negros (MSN). Conforme aponta Siss (2001, p. 53), já na década de 1930 a Frente Negra Brasileira (FNB) organizava "escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, de formação social [...]", o que evidencia o caráter histórico dessa luta. Ao institucionalizar essa agenda no interior da RFEPC, os NEABIs alcançaram notável capilaridade, uma vez que pesquisa do GT Diversidade/Forproext (2022) identificou que todas as 32 instituições respondentes confirmaram possuir núcleos ativos.

Entretanto, essa expansão convive com a precariedade material, visto que o mesmo relatório aponta que 65,6% dos núcleos não possuem orçamento próprio e operam sob a lógica de uma institucionalização sem financiamento. No IFNMG, a situação se reflete no fato de que, dos 12 *campi* com NEABIs formalizados, apenas um concede função gratificada à coordenação e não há recurso institucional destinado ao NEABI. Tal reivindicação aparece de forma recorrente nas entrevistas, pois, embora o Regulamento do NEABI/IFNMG (2021) preveja carga horária mínima de quatro horas semanais para a presidência, a realidade impõe uma militância que frequentemente extrapola o tempo institucional. Configura-se, assim, uma sobrecarga voluntária que recai majoritariamente sobre servidoras negras, que conforme levantamento da tese em questão representam maioria nos NEABIs dos *Campi* Arinos, Araçuá, Januária e Salinas.

Além da fragilidade material, a presença formal não garante poder político imediato, como demonstra Ferreira (2020) ao identificar que a participação dos NEABIs na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) ainda é marginal em muitos Institutos. Essa exclusão evidencia o risco de uma institucionalização burocratizada quando desacompanhada de mudanças efetivas na cultura organizacional.

É na tensão entre essa fragilidade estrutural e a potência política que os NEABIs se configuram como uma vitória do Movimento Negro Educador (Gomes,

⁴ O termo NEAB (Núcleo de Estudos afro-brasileiros) foi comumente utilizado nas universidades, no entanto foram surgindo grupos correlatos com outras nomenclaturas e também em outras instituições. Sendo utilizado por muitas instituições o NEABI, com a inserção da questão indígena, como no caso do IFNMG, sigla que utilizamos como base da pesquisa ora apresentada.

2017). Mais do que setores administrativos, eles operam como quilombos acadêmicos que, na definição de Ramos e Siqueira (2021), constituem territórios de reexistência, acolhimento afetivo e disseminação de epistemologias negras dentro de instituições historicamente brancas. Essa atuação materializa o que Nêgo Bispo (2015) denomina confluência, o quilombo não como isolamento ou fuga, mas como tecnologia ancestral de organização que não disputa o poder pela lógica colonial, mas que conflui para dentro da estrutura do Estado, transmutando-a para garantir a vida e a produção de saberes orgânicos. Assim, inspirando-se no pensamento de Nêgo Bispo (2015), pode-se afirmar que o NEABI funciona como uma roça de saberes contracoloniais plantada no concreto da instituição, forçando-a a se dobrar perante outras lógicas de tempo, memória e verdade.

No IFNMG, essa dimensão de aquilombamento aparece como um dispositivo de deslocamento epistêmico, ilustrado pela fala de uma integrante do NEABI ao narrar como o núcleo e o "chão da escola" no Médio Jequitinhonha produziram saberes que a academia tradicional não alcançou.

[...] o chão da escola e os movimentos sociais daqui do Médio Jequitinhonha me trouxeram um conhecimento que graduação e doutorado não me trouxeram, viu? [...] eu vim com ela da Academia [...] fiquei o tempo todo na academia longe do chão da escola, longe do trabalho com essa coisa do status. [...] e foi aqui, né? Que eu tive a oportunidade de desconstruir, né? Foi sobretudo, no chão da escola e no âmbito do neabi, né?, que eu tive a oportunidade assim de me desconstruir, de me descolonizar [...] (NEABI-06, entrevista, 2024).

Essa narrativa denuncia o epistemicídio (Mbembe, 2016) operado pela formação acadêmica eurocentrada e posiciona o NEABI como um contra-aparelho que valida epistemes silenciadas. O núcleo permite que a docente reinterprete sua própria trajetória ao romper com o produtivismo acadêmico para valorizar a experiência do território.

Esse movimento ganha contornos ainda mais radicais quando aciona a dimensão identitária e espiritual, o que rompe com a suposta neutralidade laica e branca da instituição, conforme relato a seguir: "[...] eu enxergo, né, o NEABI como uma instância que ela é para a diversidade e contra o racismo; e assim eu não sou suave, tá? Eu sou uma mulher de Oxum [...] E é assim que eu enxergo as questões" (NEABI-04, entrevista, 2024).

Neste ponto, a Pedagogia das Encruzilhadas (Rufino, 2019) oferece a chave de leitura necessária. Ao afirmar-se "mulher de Oxum" no cotidiano escolar, a docente pratica uma pedagogia que recusa a separação colonial entre corpo, identidade e intelecto. O NEABI torna-se, assim, o território onde essas outras epistemes ganham legitimidade para existir e forçam a instituição a reconhecer que a diversidade não é apenas um tema transversal, mas uma presença política transformadora que disputa o próprio sentido do que é ser docente e produzir conhecimento na EPT.

5 - DESLOCAMENTOS E TENSÕES NA EPT: ENTRE A POTÊNCIA E A PRECARIÉDADE

A noção de deslocamentos, à luz de Stuart Hall (2003), permite analisar os efeitos da institucionalidade dos IFs, da Lei de Cotas e da atuação dos NEABIs sobre a EPT. Entendemos deslocamentos não como vitórias consolidadas, mas como processos de descentramento em disputa, que abalam hierarquias simbólicas tradicionais, mas enfrentam fortes reações conservadoras.

Em primeiro lugar, há deslocamentos institucionais marcados por contradições. Embora a temática racial tenha deixado de ser invisível para ocupar a agenda formal, no IFNMG essa institucionalização ocorre de forma desigual. A criação do Campus Quilombo Minas Novas no Vale do Jequitinhonha (IFNMG, 2023) representa um avanço ao reconhecer o território como sujeito político. Contudo, essa inovação convive com a ausência estrutural de coordenadorias de ações afirmativas e observatórios consolidados nos demais *campi*. A política depende, muitas vezes, da militância voluntária dos NEABIs, que operam sem orçamento próprio e sob a lógica da "sobrecarga dolorosa" relatada pelos entrevistados (NEABI-04, 2024).

Em segundo lugar, produzem-se deslocamentos curriculares e epistêmicos ainda incipientes. A incorporação de conteúdos afro-brasileiros e indígenas tensiona a hierarquia entre conhecimentos "científicos" e "populares", mas enfrenta a resistência docente apontada por NEABI-05 (2024). O currículo eurocêntrico permanece hegemônico, e as brechas abertas pelos NEABIs são conquistas diárias contra o epistemicídio institucional. Esse movimento promove o que Gomes (2017) denomina "deslocamentos epistemológicos", mas sua

efetividade depende da vigilância contínua para não ser capturado pela burocracia ou pelo folclorismo.

Por fim, e de forma mais contundente, há deslocamentos subjetivos e identitários. A presença crescente de estudantes e servidores negros transforma a dinâmica institucional, mas cobra um preço alto. A postura de integrantes do NEABI que se assumem como sujeitos políticos e espirituais — como a docente "mulher de Oxum" (NEABI-04) — evidencia um deslocamento radical que recusa a neutralidade colonial. Entretanto, esse posicionamento gera "medo institucional" (GESTOR-03, 2024) e isolamento. Assim, a EPT torna-se um território onde a ancestralidade disputa o sentido ético da formação, não sem conflito e sofrimento psíquico para os corpos negros que protagonizam essa mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da tríade Institutos Federais, Lei de Cotas e NEABIs revela que a EPT brasileira atravessa um momento de inflexão histórica, marcado por tensões produtivas e resistências estruturais. Se, por um lado, a colonialidade persiste na precariedade orçamentária dos núcleos, na resistência docente e no racismo institucional denunciados pelos entrevistados, por outro, emergem dispositivos potentes de reinvenção institucional, como a criação do Campus Quilombo Minas Novas pela militância neabiana.

Os dados e narrativas do IFNMG demonstram que a Lei de Cotas não operou apenas como mecanismo de acesso numérico, mas como catalisadora de uma "tensão pedagógica" (Gomes, 2017). A presença de corpos negros e indígenas nos campi forçou a instituição a se deparar com sua própria branquitude normativa, abrindo brechas para o que denominamos de aquilombamento institucional. Esse conceito, na esteira de Nêgo Bispo (2015) e Beatriz Nascimento (2021), refere-se a uma tecnologia política que conflui para dentro do Estado a fim de transmutá-lo, convertendo o NEABI em uma "roça de saberes contracoloniais" plantada no concreto da burocracia.

Ao disputar o orçamento e o currículo, o NEABI impacta diretamente a permanência simbólica dos estudantes, transformando o campus em território habitável para a juventude negra, para além da permanência material.

Conclui-se, portanto, que os deslocamentos em curso permanecem em constante disputa. A conjuntura política atual exige vigilância contínua para assegurar a sobrevivência política e epistêmica dos saberes que os cotistas trazem consigo, blindando a instituição contra retrocessos que ameaçam desidratar a política por dentro. A construção de uma EPT antirracista não é um projeto de "inclusão" do outro na mesma escola de sempre, mas a construção de uma outra escola, capaz de aprender com o território, respeitar a ancestralidade e formar sujeitos para a emancipação, e não apenas para a servidão qualificada.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Pp 21-77. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCT/Inclusion, 2015.

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.

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.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 13 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 de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. *Relatório de Monitoramento das Ações Afirmativas*. Brasília: MIR, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)*. Brasília: MEC, 2024.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*. Curitiba: Appris, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravista*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

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

FERREIRA, Luiz Fernando. *Os NEABs e a construção da política de diversidade na Rede Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 417-442, setembro/dezembro 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

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

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador e a luta por ações afirmativas. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 11-36, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* Rodrigo Ednilson de Jesus. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Pp 7-18.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). *Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*. Montes Claros: IFNMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/nucleos/neabialm>. Acesso em: 22 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). Proposta de criação do Campus Quilombo (Minas Novas) no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). 2023. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentos-quilombo>. Acesso em: 22 dez. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino médio no contexto da acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. Epistemicídio. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. *O quilombo e a formação da nacionalidade cultural*. In: RATTS, Alex (org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2021.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. / Eliezer Pacheco. – Natal : IFRN, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: luta histórica e compromisso político. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, M. R. (org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos e práticas*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Rodrigo Maciel; SIQUEIRA, João Paulo. Quilombo acadêmico: saúde mental e permanência de estudantes negros na universidade. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v. 13, n. 36, p. 57-78, 2021.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SISS, Ahyas & PACE, Ângela Ferreira. QUOTAS FOR BLACKS IN CONTEST TO FILL TECHNICAL POSITIONS AT UFRRJ: A Case Study. In: *Revista Periferia*, (Uerj), 2023, P.1-20, disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/70432/45273>. Acesso em 20/12/2025

SISS, Ahyas. Ações afirmativas, educação superior e neabs: interseções históricas. *[SYN]THESIS*, Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014. P. 181-190.

SISS, Ahyas. Ações afirmativas e a permanência de negros no ensino superior público. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, 2014.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Quartet; PENESB, 2003.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. In: ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). *Pedagogias das africanidades: diversidade cultural e educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.