



Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda¹

Resumo: O racismo institucional assegura a manutenção do privilégio da branquitude. Baseado em pesquisa bibliográfica e documental, este artigo se propõe a investigar se e como o modelo de reserva de vagas adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), no período de 2008-2018, legitima o privilégio racial branco ou se, ao contrário, contribui para o seu desmantelamento, conforme objetivos originais das políticas de ações afirmativas. Observou-se que o uso de critério socioeconômico e não racial (2009-2012) e categorias de classificação local nos editais e formulários de inscrições (2012-2018) privilegiou, ostensivamente, o grupo branco e serviu ao enfraquecimento das ações afirmativas.

Palavras-chave: Ideologia do branqueamento; Relações raciais; Lei n. 12.711/2012; Educação profissional; Desigualdades sociais.

Whiteness dimensions in the vacancy offer policy of the Federal Institute of Professional, Scientific and Technological Education of Mato Grosso

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Avançado Diamantino/MT – Brasil – maria.almeida@dmf.ifmt.edu.br – <https://orcid.org/0000-0003-3443-5099>.

Abstract: *Institutional racism maintain the privilege of whiteness. Based on bibliographic and documentary research, this article investigates whether and how the vacancy reserve model adopted by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), in the period 2008-2018, legitimizes the white racial privilege or if, on the contrary, it contributes to its dismantling, according to the original objectives of the affirmative action policies. It was observed that the use of socioeconomic and non-racial criterion (2009-2012) and categories of local classification in the edicts and registrai-os forms (2012-2018) ostensibly privileged the white group and served to the weakening of affirmative actions.*

Keywords: *Whitening ideology; Race relations; Law n. 12.711/2012; Professional education; Social differences.*

Dimensiones de branquitud en la política de oferta de vacantes del Instituto Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica de Mato Grosso

Resumen: El racismo institucional asegura el mantenimiento del privilegio de la blancura. Con base en una investigación bibliográfica y documental, este artículo se propone investigar si y cómo el modelo de reserva de vacantes adoptado por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso (IFMT), en el período 2008-2018, legitima el privilegio racial blanco o si, por el contrario, contribuye a su desmantelamiento, de acuerdo con los objetivos originales de las políticas de acción afirmativa. Se observó que el uso de criterios socioeconómicos y no raciales (2009-2012) y categorías de clasificación local en los avisos y formularios de registro (2012-2018) privilegiado ostensiblemente al grupo blanco y sirvió para debilitar las acciones afirmativas.

Palabras clave: Ideología blanqueadora; Relaciones raciales; Ley n. 12.711/2012; Educación profesional; Diferencias sociales.

Introdução

A ideia de raça é uma construção social. O racismo é constitutivo da nossa formação social e um princípio organizador de todas as relações sociais, de tal maneira que, em escala global, divide tudo entre as formas e os seres superiores (homem branco, europeu, civilizado, acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (negros, selvagens, bárbaros, abaixo da linha do humano), estabelecendo o privilégio racial da brancura (Du Bois, 1999; Gilroy,

1993; Quijano, 2005; Fanon, 2008; Hall, 2016, Silvério, 2018; Bernardino-Costa e Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018).

Na década de 1950, o sociólogo Guerreiro Ramos criticou os estudos das relações de raça no Brasil centrados no negro como tema feitos por sociológicos adeptos ao biologismo e propôs uma inversão ao estudar a branquitude como uma patologia social e a normalização do padrão branco em nossa sociedade. “No plano ideológico, é dominante ainda a brancura como critério de estética social” (Ramos, 1995: 171-172). Para o autor, a minoria dominante de origem europeia usou a força, a violência e um sistema de pseudojustificações de estereótipos ou de processos de domesticação psicológica para afirmar a dogmática da excelência da brancura e da degradação estética da cor negra.

Nesse sentido, o patológico seria a identificação do branco brasileiro com o padrão estético europeu e a permanência desses dogmas após a abolição, quando se produziu situações de absorção quase que completa da minoria branca, por um “processo de miscigenação e de capilaridade social” (Ramos, 1995: 175). A sua compreensão da branquitude no Brasil o leva a afirmar que “não há mais entre nós coincidência entre raça e classe” (Ramos, 1995: 173).

Na educação brasileira, a diferença no acesso a níveis de ensino pela população é segmentada por cor/raça e é intensificada nos anos e níveis mais avançados da escolarização (IBGE, 2010). Portanto, a categoria raça não é socialmente neutra, mas se trata de um critério de hierarquização social, de modo que as oportunidades educacionais e as chances de vida inferiores a que estão expostos aqueles considerados não brancos em decorrência do racismo e discriminação racial, passado e presente, acompanham-nos ao longo de toda a sua trajetória de vida (Silva e Hasembaig, 1992).

Desse modo, a branquitude é um processo de construção social de significados, um lugar de neutralidade racial do branco, bem como de expressão de poder e privilégio racial, econômico, político, social, material e simbólico (Azevedo, 1987; Giroux, 1999; Frankenberg, 2004; Bento, 2005; 2014; Schucman, 2012; Piza, 2014; Carone, 2014). Um lugar de vantagem em sociedades estruturadas na dominação racial, que se desloca dentro de denominações étnicas ou de classe (Frankenberg, 2004; Bento, 2014).

Ademais, neste estudo, a branquitude se refere à forma como os sujeitos brancos se apropriam da categoria raça e do racismo na constituição de suas subjetividades e, ao se apropriarem, acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos que os distinguem de outros (Arruda, 2020).

Esse lugar de poder e privilégio racial – branquitude – é protegido por um silêncio que não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, pelo silêncio da opressão (Bento, 2005; 2014). Reconhecer que a desigualdade social entre brancos e negros é fruto do racismo e da discriminação racial tem levado à implementação de políticas de ações afirmativas que visam corrigir o efeito dessa discriminação (Bento, 2005).

A adoção de políticas públicas de ação afirmativa no Brasil é decorrente de estudos acadêmicos produzidos nas décadas de 1970, 1980 e 1990 sobre a natureza das desigualdades raciais, da ação política do Movimento Negro e das agendas internacionais antirracistas, como a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, realizada no ano de 2001 pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, que reconheceu a existência do racismo e a necessidade de implementação de políticas globais voltadas à igualdade plena e erradicação do racismo e da discriminação racial. Assim, atualmente, a política mais relevante, no contexto das desigualdades educacionais entre grupos étnico-raciais e socioeconômicos, é a reserva de vagas para o acesso às universidades e IFs, implementada pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012², conhecida como a Lei de Cotas.

Essa política implica na contraposição das desigualdades educacionais causadas pela distribuição desigual da riqueza econômica aliada ao não reconhecimento de grupos sociais que fazem parte de nossa formação social e do círculo vicioso do racismo institucional impregnado nas políticas públicas, instituições e práticas cotidianas (Silvério, 2002), a exemplo da branquitude fundamental e silenciosa de nossas instituições e práticas sociais (Bento, 2014).

Racismo institucional se refere às práticas exclusionárias motivadas por um discurso racista anterior, silenciado posteriormente, mas institucionalizado de modo a garantir a continuidade daquelas mesmas práticas (Miles, 1989). No Brasil, Silvério (2002) argumenta que há vínculos entre o racismo institucional e a política estatal, pois o Estado esteve presente na configuração sociorracial da força de trabalho no momento da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, quando não desenvolveu nenhuma política pública voltada à população ex-escrava para integrá-la ao novo sistema produtivo. “Daí poder afirmar que a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra” (Silvério, 2002: 225).

2 Ao longo do texto, também faz-se referência a essa lei usando o termo reserva de vagas, constante na própria Lei.

Historicamente, a educação profissional, enquanto uma política educacional de Estado, responde a objetivos e finalidades de um dado contexto e organização local, voltados ao fortalecimento do poder político, cultural e econômico e seus arranjos produtivos locais e à formação de trabalhadores. E, em sua trajetória inicial, possibilitou o treinamento técnico e manual, com vistas à exploração de trabalhadores no processo de industrialização, através de políticas educacionais criadas e financiadas pelo Estado (Freitag, 1980; Azevedo, 1987).

A educação profissional é uma política de Estado voltada à formação de força de trabalho para o mercado no Brasil. Na comemoração dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), o Ministério da Educação (MEC) publicou um histórico da formação do trabalhador no Brasil, no qual ressalta que, originalmente, a oferta da educação profissional foi dirigida a grupos sociais historicamente discriminados e reconhece o enfoque preconceituoso e excludente contido nas suas primeiras legislações, afirmando a tentativa de sua superação, especialmente através da expansão da RFEPCT e dos Institutos Federais (IFs), criados pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Assim, a RFEPCT, que historicamente surgiu atrelada ao projeto nacional de desenvolvimento da industrialização para atender às demandas tecnológicas de formação de força de trabalho buscadas por empresários nacionais e às expectativas de ascensão social dos trabalhadores, expandiu-se, consolidou-se e sofreu mudanças no decorrer dos anos. Atualmente, ela é vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelos IFs e por instituições que não aderiram ao modelo IF, a saber: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. É nesse contexto que está sendo compreendida a criação e implantação da RFEPCT e, por extensão, dos IFs.

Pode-se dizer que a RFEPCT, em sua trajetória de formação de trabalhadores, ofertou ensino público, primário e profissionalizante às crianças pobres, geralmente negras, nas Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), por sua vez, transformadas a partir de 1950 em escolas técnicas, que passam a ofertar o ensino técnico em todos os níveis da educação básica e em todas as regiões do Brasil, na forma integrada³, ou seja, propondo-se a assegurar a formação geral

3 Assegurar, simultaneamente, a formação geral-propedêutica e as condições de preparação ao exercício de profissões técnicas, segundo Ciavatta (2006), significa remeter a educação técnica de nível médio a seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais.

propedêutica e o preparo para o exercício de profissões técnicas aos filhos de trabalhadores, com o objetivo de atender aos interesses dos ciclos econômicos macros do país com uma mão de obra mais especializada. Mais tarde, essas escolas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com oferta de ensino técnico em detrimento da formação integrada e de cursos de graduação e pós-graduação.

Atualmente, essas instituições, que já existiam, em sua maioria compõem os IFs criados pela Lei n. 11.892/2008. “No entanto, são instituições com características e objetivos bem mais abrangentes do que aquelas que lhes deram origem, permitindo sua análise como uma nova arquitetura acadêmica” (Otranto e Paiva, 2016). Conforme a Lei n. 11.892/2008, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, de oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, preferencialmente na forma integrada e com a finalidade de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia (Brasil, 2008).

Com efeito, a trajetória da Educação Profissional Federal em Mato Grosso, construída por instituições com denominações e objetivos diversos, como: a EAAs de Mato Grosso (1909-1941), Escola Industrial (1941-1968), Escola Técnica (1968-2002), Centro Federal de Educação Tecnológica (2002-2008) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT (a partir de 2008), traz implicações para a sua política de oferta de vagas, especialmente com a implementação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamenta a reserva de vagas para o acesso às Universidades e aos IFs.

A referida Lei estabelece que as universidades e IFs devem reservar no mínimo 50% das vagas em todos os cursos e turnos para alunos que estudaram integralmente em escolas públicas. Dessas vagas, deve ser feita uma segunda reserva de vagas voltada para outras duas condições: 1) 50% para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e 2) uma proporção para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência que deve ser equivalente à soma dessas populações na Unidade da Federação em que se encontra a instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, esta discussão é resultado de um percurso teórico e metodológico que envolveu pesquisa bibliográfica e documental (leis, documentos, editais de processos seletivos para acesso aos cursos de nível médio integrado à formação profissional, dados coletados nos portais do MEC, da Rede Federal, IFs da região Centro-Oeste e IFMT), para um estudo sobre a política educacional da RFEPCT, relacionada à oferta de vagas, sobretudo com o objetivo de investigar se e como o

modelo de reserva de vagas adotado pelo IFMT, no período de 2008-2018, legítima o privilégio racial branco ou se, ao contrário, contribui para o seu desmantelamento, conforme objetivos originais das políticas de ações afirmativas.

A oferta da Educação Profissional e a construção da branquitude: um breve histórico

O IFMT tem sua gênese no início do Século XX, meados da Primeira República e no cenário econômico de desenvolvimento da industrialização, quando, pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Procópio Peçanha criou nas capitais dos Estados 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), destinadas ao ensino profissionalizante, primário e gratuito, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, com a justificativa de preparar os filhos de trabalhadores pobres à força de trabalho e torná-los úteis à Nação.

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

A justificativa de oferta da educação profissional não faz uso explícito do termo raça, mas expõe um repertório de representações estereotipadas⁴ utilizadas para marcar a diferença racial e significar negativamente o “Outro” racializado, com o uso de palavras como “despreparo técnico e intelectual” e “ociosidade ignorante e propensão ao vício e ao crime”, que são sentidos e estereótipos sociais e morais, criados socialmente e na cultura, atribuídos ao negro e não ao branco (Hall, 2016).

Dávila (2006) afirma que, no Brasil, na primeira metade do Século XX, a expansão da educação pública foi guiada de forma explícita e implícita pelo pensamento racial e práticas racializadas, pois tornar a escola acessível aos brasileiros pobres e não brancos, historicamente excluídos do espaço escolar na sua maioria, deu-se pela lógica eugênica de educar – uma tentativa de “aperfeiçoar” a raça, criar uma população nacional “saudável e melhor” e elevada à categoria social de brancos, ou seja, embranquecida na sua cultura e, eventualmente, na

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

cor da pele e nacionalista. O autor ressalta que os negros eram equiparados à degeneração (falta de saúde, preguiça, criminalidade) apesar da política educacional ocultar a questão da raça. Como exemplo, na justificativa legal para as EAAs, o discurso sobre raça é transformado em uma prática cotidiana em que a raça não é evidente, mas sempre importante.

Assim, conforme Dávila (2006), no Brasil, essa ideologia de branqueamento se refere à: a) encarnação de ciência, modernidade, cultura e autodefinição europeia; b) associação da brancura à força, saúde, virtude e superioridade racial; e c) a crença de que a degeneração era uma condição adquirida e, portanto, remediável. Com efeito, os reformadores educacionais e formuladores de políticas públicas – médicos e cientistas sociais – conferiram à educação pública princípios que vigoraram durante todo o Século XX, ou seja, as escolas públicas criadas foram transformadas em espaços “em que Séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não brancas” (Dávila, 2006: 24).

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

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

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

Para Carone e Bento (2014), a ideologia do branqueamento coincide com o início da industrialização no Brasil, como uma pressão cultural exercida pela

hegemonia branca, sobretudo após a abolição da escravidão, para que o negro negasse a si mesmo, no corpo e na mente, como condição para ter aceitação e mobilidade na nova ordem social. Bento (2014) relaciona branqueamento e branquitude e mostra que ambos se reforçam mutuamente para potencializar o racismo, que não é exposto, mas pressuposto nas representações que exaltam a invisibilidade da superioridade racial branca e a visibilidade da inferioridade racial, social e moral do outro racializado, ou seja, do negro.

A branquitude é construída socialmente como a identidade racial do branco brasileiro, *locus* de privilégio material e simbólico, de humanidade, neutralidade, poder, dominação e supremacia econômica, política, social e racial branca (Schucman, 2012; Carone, 2014; Bento, 2014; Piza; Rosemberg, 2014; Arruda, 2020). Como bem lembra Fanon (2008), esse processo resulta do colonialismo europeu que tem em seu cerne o preconceito, discriminação racial e a cisão ontológica como meio de imposição e afirmação violenta da superioridade racial branca como norma e referência de humanidade.

Kunze (2006), no estudo sobre a criação e organização da EAA, afirma que, em Mato Grosso, a EAAMT (1909-1941) ofertou ensino primário e profissionalizante aos pobres com objetivo de formação de força de trabalho manual e não de intelectuais. As EAAs foram renomeadas em Liceus em 1941, Escolas Industriais em 1942 e Escolas Técnicas Federais em 1959, com ensino profissional considerado de nível médio e com ingresso por exames de submissão destinado às classes menos favorecidas (Brasil, 2008). A Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETFMT (1968 a 2002) ofertou cursos de nível médio integrados à formação profissional.

Assim, em relação a quem se destina à educação profissional, o texto legal destaca apenas a classe. A raça não é mencionada, como se o problema limitasse à classe social. Em contraposição, Bento (2014) argumenta que, mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, de maneira que considerar que a raça possa estar subsumida, ou seja, diluída na classe social, é uma saída sempre utilizada, mesmo diante da constatação de que a pobreza tem cor, que os negros ocupam um lugar de desvantagem maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. Ademais, é importante enfatizar que a criação das escolas técnicas se deu no contexto de elaboração acadêmica e apogeu do mito da democracia racial por meio de Gilberto Freyre, sendo, portanto, inconveniente a exposição formal da raça nos argumentos das políticas públicas (Bento, 2014).

Conforme Bento (2014), em sua obra “Casa grande e senzala”, (1933), Gilberto Freyre identifica-se com os ideais da miscigenação e do branqueamento ao

dizer que a distância social entre dominantes e dominados modifica com o cruzamento inter-racial, que elimina as contradições, harmoniza as diferenças e dilui os conflitos. Assim, ele nega o preconceito e a discriminação, possibilitando a compreensão de que o insucesso do negro se deve a ele mesmo. Dessa maneira, a elite branca tem os argumentos para se defender e continuar a usufruir do privilégio racial. “Estes postulados constituem a essência do famigerado mito (ou ideologia) da democracia racial brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial” (Bento, 2014: 48).

O ensino profissional passou por várias reorganizações, dentre as quais, as reformas educacionais conhecidas como Reforma Capanema – executadas na gestão do ministro da educação Gustavo Capanema entre 1934 e 1945 – que, em 1942, transformou as EAAs em escolas industriais e técnicas passando a ofertar o ensino profissional de grau secundário – ensino médio – para o qual, o acesso passou a depender de exames de seleção. Em 1959, essas escolas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, com oferta de ensino profissional integrado à formação geral-propedêutica, voltada para o trabalho industrial especializado. O MEC, em documento que faz um histórico da formação do trabalhador no Brasil, assim justifica as Escolas Técnicas Federais: “Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização” (Brasil, 2009: 04).

Para Dávila (2006), o elo entre indústria e educação era mais do que casual, pois os reformadores da educação se valeram tanto das ciências aliadas à eugenia quanto de práticas de racionalização da força de trabalho na indústria no Brasil. O objetivo era criar um Brasil moderno pela aplicação de paradigmas racionais e científicos à organização da sociedade, por meio de atitudes e comportamentos reformados das classes populares. “Essas atitudes reformadas viriam não das próprias classes populares, mas de técnicos que seriam capazes de atuar como engenheiros sociais” (Dávila, 2006: 34).

Para Dávila (2006), as reformas educacionais expressavam um imaginário racial de construção de uma nação social e culturalmente branca. O ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, defendia a ideia da superioridade da “raça branca” em uma perspectiva cultural. A educação seria um meio de transmissão de noções básicas de saúde, higiene, comportamento e cultura, para embranquecer a nação e permitir que todos, independentemente de sua cor, fossem elevados à condição de brancos. Em outras palavras, na visão dos reformadores da educação, “educar” significava “melhorar” e “progredir”, que, por sua vez, era equiparado a “embranquecer”. Como exemplo, a educação secundária ofertada

na escola considerada modelo, o Colégio Pedro II – equiparado aos IFs pela Lei n. 11.892/2008 – ofertava ensino a um grupo reduzido de pessoas, das quais os sonhos de ascensão social eram permeados pelos valores da branquidade – virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade.

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

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

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

Em 2008, a maioria dessas instituições foi transformada em IFs e passou a compor a RFEFCT por meio da Lei n. 11.892, de 2008. “Essa nova arquitetura acadêmica aglutinou de diversas identidades institucionais mediante interesses econômicos, políticos e sociais, promovendo novos contornos ao ensino técnico, tecnológico, científico e profissional” (Otranto e Paiva, 2016). E ainda, essa lei integrou um elenco de normas governamentais visando alcançar a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva como um dos relevantes eixos educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Assim, o IFMT foi criado

mediante a integração das três instituições que existiam no estado: CEFETs de MT e de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

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

Desse modo, os IFs vivenciaram uma expressiva expansão de seus *campi*, bem como da oferta de vagas, no período de 2009 a 2016. De 1909 a 2002 (pouco menos de um século), existiram 140 escolas técnicas no país, enquanto com a execução do Plano de Expansão da RFEPCT até 2016, foram construídas mais de 500 unidades, em apenas oito anos. Atualmente, existem 644 *campi* e 38 IFs em todos estados ofertando cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. No estado de Mato Grosso, por exemplo, o IFMT foi criado abrangendo inicialmente apenas a Mesorregião Centro-Sul.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

A composição da população de Mato Grosso, sua condição e dispersão geográfica são decorrentes das populações que aqui viviam e chegaram em diferentes épocas, condições e posições de poder material e simbólico. Conforme os Censos de 2000 e 2010, é formada, em sua maioria, por pardos e pretos (negros)⁵, estando acima da média nacional, a saber: 53,56% e 60%, respectivamente. No Censo de 2010, a população de Mato Grosso era composta por pardos (52,41%), brancos (37,47%), pretos (7,57%), amarelos (1,14%) e indígenas (1,40%). Na Região Centro-Oeste, Mato Grosso é o Estado com maior proporção de negros e em sua capital, Cuiabá, os negros são 65,1%, sendo superior à média estadual e nacional (IBGE, 2010).

Nesse contexto, insere-se a expansão da RFEPCT e a criação do IFMT em Mato Grosso, atualmente composto por 19 *campi* e quatro Centros de Referência distribuídos em todas as mesorregiões do Estado. O IFMT é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, que oferta cursos técnicos de formação inicial, de nível médio integrado à formação

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

profissional, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia e licenciatura, bem como cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, destinados à formação e qualificação de cidadãos em consonância com os arranjos produtivos locais, ou seja, à lógica do mercado, visando ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Esse propósito é afirmado pelo IFMT na primeira publicação da Carta de Serviços ao Cidadão:

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

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

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

A política de oferta de reserva vagas do Instituto Federal de Mato Grosso e a branquitude

O IFMT, no período de 2009 a 2011, implantou a política de ação afirmativa com implementação de um sistema social e não racial, ou seja, de reserva de 50% das vagas nos cursos superiores e técnicos integrados ao nível médio para estudantes oriundos de escola pública, pelos Editais de números: 35/2009,

28/2010 e 61/2011, sendo estabelecida pelo Conselho Superior (CS) “como uma forma de equalizar as oportunidades de ingresso àqueles que, sem a definição de cotas específicas, jamais teriam garantidos os seus direitos de ingresso nos cursos em questão” (Brasil, 2009: 02).

A partir de 2012, com a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria 18, de 11 de outubro de 2012, o processo de reserva de vagas para ingresso nos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFMT sofreu alterações. Nos editais n. 076/2012, 052/2013, 050/2014, 061/2015 e 069/2016, do percentual de 50% de vagas reservadas aos alunos oriundos de escola pública, 62% foi destinado para estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e 38% para autodeclarados como “outras etnias”; esta categoria, por sua vez, desaparece nos editais n. 059/2017 e 072/2018.

É importante enfatizar que, em 2009, ano seguinte à sua criação, o IFMT implantou um sistema dual de reserva de vagas aprovado *ad referendum* pelo CS por meio da Resolução n. 006/2009, na qual 50% das vagas em todos os cursos e turnos foram destinadas ao acesso universal e 50% aos alunos egressos de escola pública. Assim, até 2011, o IFMT implantou um sistema de reserva de vagas com critério estritamente socioeconômico, ao estabelecer o seguinte:

Art. 2º Haverá reserva de vagas (cotas) em todos os cursos do IFMT, a serem preenchidas da seguinte forma: [...] Cursos Técnicos de Nível Médio integrado ao Ensino Médio: 50% das vagas por curso e turno serão reservadas para estudantes que tenham cursado de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ou equivalente em Escola Pública” (Brasil, 2009: 02-03).

É possível pensar que a política de reserva de vagas implementada pelo IFMT no período de 2009 a 2011, baseada unicamente no critério socioeconômico e não racial e justificada pelo CS como um mecanismo de promoção equitativa de oportunidade, revela a ideia de que a ação afirmativa tem a função de corrigir aspectos econômicos das relações entre os grupos sociais⁶ que formam o estado de MT. Portanto, o IFMT não reconheceu o critério étnico-racial e as

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

desigualdades raciais na política de reserva de vagas que operou nos três anos seguintes à sua criação. Diante disso, é importante enfatizar que “as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre grupos que compõem a sociedade (Bernardino, 2002: 257).

Essa neutralidade racial na política de reserva de vagas do IFMT pode ser compreendida a partir de estudos como o de Bernardino (2002), que discute o significado das propostas de ação afirmativa no contexto brasileiro de relações raciais. O autor argumenta que a realidade social do Brasil é estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, que, por sua vez, operam no sentido de manter intacto o padrão de relações raciais no Brasil, a saber: não expor os conflitos raciais, não reconhecer a existência de grupos raciais e o problema de justiça racial e não pôr em prática nenhum tipo de política com tratamento diferenciado em decorrência da raça que pudesse corrigir as desigualdades raciais, mesmo se este reconhecimento pudesse significar uma oportunidade para a correção de desigualdades (Bernardino, 2002).

O IFMT, ao implementar uma política de reserva de vagas no período de 2009 a 2011, baseada unicamente no critério socioeconômico e não racial, reconhece a desigualdade social, mas não reconhece que essa desigualdade é resultado da discriminação racial. Isto é um dos aspectos constitutivos da branquitude (Bento, 2014). E, em um contexto onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática e funciona como uma barreira silenciosa em defesa dos privilégios reproduzida incansavelmente através de argumentos como: o problema das desigualdades (e da situação dos negros) no Brasil, na verdade, é de ordem social, e não racial. Portanto, sua solução viria através de políticas voltadas para a população pobre, mesmo diante de fartos dados de principais institutos de pesquisa reconhecidos nacionalmente como o IBGE, mostrando que dentre os pobres, os negros são a esmagadora maioria (Bento, 2005).

É importante ressaltar que, entre 2009, ano da resolução CS/006 que estabeleceu o sistema de reserva de vagas no IFMT e a publicação do edital de seleção 072/2018 (Quadro 1), ocorreram alterações significativas, tanto informadas pelo texto da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, pelo Decreto n. 7.824 e pela Portaria Normativa n. 18, ambos de 11 de outubro de 2012, que regulamenta sua implementação, quanto informadas pelo sistema de classificação informal do Estado de Mato Grosso, utilizado pelo IFMT nos editais de seleção.

Quadro 1 – Percentual de ingressantes na educação profissional de nível médio integrado do IFMT (2009-2018) por cotas e os critérios e categorias utilizados

Critérios	Anos dos Editais				Observações críticas
	2009-2011	2012-2016	2017	2018	
Escola Pública (EP)	50%			9,03% de 60%	2009-2011 criada por decisão do CS, a reserva de vagas considerou a origem escolar – critério social.
EP + Renda + Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)		62% de 50%		14,36% de 60%	A partir de 2012 a reserva de vagas passa a considerar origem escolar, renda e autodeclaração racial como PPI.
Outras etnias		38% 62% de 50%			Categoria usada pelo IFMT, em desconformidade com as categorias do IBGE previstas na legislação (Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria nº 18/2012). Nessas legislações, o percentual utilizado pelo IFMT para “outras etnias” deve ser destinada aos demais candidatos de escola pública. Os editais do IFMT não fazem nenhuma definição para essa categoria.
EP + Renda + PPI + PcD.			62% de 50%	4,06% de 60%	A partir de 2017 são incluídas pessoas com deficiência (PcD).
Não autodeclaração como PPI			38% de 50%		No edital nº 059/2017 a categoria “outras etnias” é substituída por “não autodeclarados PPI.
EP + PPI				14,36% de 60%	O edital nº 072/2018 também exclui a categoria “outras etnias”.
EP + R + PcD				4,06% de 60%	No edital nº 072/2018 com base na Lei 12.711/2012, com alterações introduzidas pela Lei 13.409/2016, no Decreto 7.824/2012, com alterações introduzidas pelo Decreto 9.034/2017, na Portaria Normativa 18/2012, na Portaria Normativa 21/2012 e nas alterações introduzidas pela Portaria Normativa 9/2017, destina o percentual de 60% das para ingresso por cotas distribuídas em oito modalidades.
EP + PPI + PcD				2,55% de 60%	Edital 072/2018.
EP + R				9,03 de 60%	Edital 072/2018.
EP + PcD				2,55% de 60%	Edital 072/2018.

Fonte: Elaboração própria com base nos Editais de processos seletivos do IFMT no período de 2009-2018.

Assim sendo, a partir de 2012, em conformidade com a lei de cotas, o IFMT passa a utilizar critérios mistos (social e racial). Sobre isso, Osório (2009) argumenta, a partir de evidências estatísticas produzidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 sobre as relações entre classe, raça e acesso ao ensino superior, que o sistema de reserva de vagas para acesso às instituições públicas federais deve considerar simultaneamente cotas sociais e raciais para promover o acesso equitativo nessas instituições. Em conformidade, Senkevics (2017) também aponta a necessidade de mesclar critérios para mirar as

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

Todavia, para Feres Júnior e Campos (2016), a Lei de Reserva de Vagas estabelece critérios hierárquicos com ascendência de critérios socioeconômicos (escola pública e renda) sobre critérios estritamente raciais ou étnicos e mantém uma relação bastante ambivalente, para não dizer distante, de princípios de justiça multiculturalistas, evidenciando que o critério racial não é o mais relevante para a Lei, posto que “subsumiu a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas à cota para estudantes oriundos de escolas públicas e economicamente carentes” (Feres Júnior e Campos, 2016: 278). Ainda conforme os autores, essa é uma maneira de manter a branquitude fundamental, mas silenciosa das instituições e práticas sociais racistas porque não atende amplamente à população negra que têm suas oportunidades de acesso aos bens materiais, simbólicos e culturais reduzidos devido ao preconceito e ao racismo que permeiam as relações sociais.

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

Todavia, o IFMT, no processo de reserva de vagas executado no período de 2012-2016, além das categorias oficiais preto, pardo e indígena, inseriu uma categoria de classificação arbitrária denominada de “outras etnias”, que não consta entre as categorias de classificação oficiais do IBGE e tampouco nos Sistemas de Reserva de Vagas implementados nos Processos Seletivos dos IFs da Região Centro-Oeste, visto que, nos IFs de Goiás, Goiano, de Mato Grosso do Sul e de Brasília. Constatou-se um silêncio sobre essa categoria nos editais do IFMT, visto que os mesmos não apresentam nenhum tipo de definição do que seria “outras etnias”.

E ainda, como parte desta pesquisa, foi realizada uma caracterização dos alunos ingressantes nos seis cursos técnicos de nível médio integrado do IFMT – *Campus* Cuiabá, no período de 2014 a 2017. Assim, foram acessadas 1.277 pastas

individuais arquivadas na Secretaria Geral de Documentação Escolar, nas quais foram encontradas as fichas de matrícula, que possibilitaram observar que: a informação sobre a cor/raça raramente aparece informada, mas não há informação acerca da forma de ingresso por cota ou acesso universal, tampouco dos critérios exigidos na cota racial.

Entre os documentos constantes nas pastas individuais, havia um fragmento de papel A4, com informações relacionadas aos editais de seleção preenchidas por uma comissão designada para auxiliar na organização documental de matrícula, contendo: autodeclaração de cor/raça raramente anotadas, ingresso por acesso universal ou cota, adicionada à renda menor ou maior de 1,5 salário mínimo, PPI e “outras etnias”. Observou-se ainda que pessoas brancas ingressaram livremente pela categoria “outras etnias”, assim como pretas, pardas e amarelas e que nenhuma pessoa declarou etnia específica para ingressar por essa categoria no IFMT – *Campus* Cuiabá. Então, qual seria o propósito dessa categoria? Se não foi usada para fins das Ações Afirmativas, foi para desvirtuar o propósito da política.

Ademais, concretamente, os estudantes que ingressaram no IFMT – *Campus* Cuiabá pela categoria “outras etnias” foram aqueles que optaram pela não autodeclaração de cor/raça, inclusive brancos. O que o IFMT denominou de “outras etnias”, na Lei de Cotas, refere-se a não autodeclaração. Dessa maneira, essa categoria foi substituída por não autodeclarados PPI nos editais de seleção a partir de 2018. Pode-se dizer que o propósito da política de Ação Afirmativa foi desvirtuado na tentativa da instituição reproduzir um imaginário social de que vivemos em um Estado em que a democracia étnico-racial é operante.

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

Desse modo, a ideologia da democracia racial serve à manutenção do privilégio da branquitude, na medida em que o IFMT inseriu uma categoria denominada de “outras etnias” como mais um critério para reserva de vagas pretensamente étnico-racial, que na prática significou tão somente a inserção

de estudantes de escola pública, inclusive brancos, que optaram pela não auto-declaração de cor/raça. Em outros termos, a instituição implanta um formato de ação afirmativa que reflete o imaginário social local de que o problema da desigualdade de acesso à educação é de classe e não racial.

Outra questão a notar é em relação ao percentual mínimo de vagas reservadas. No período de 2012 a 2017, o IFMT realizou seus processos seletivos ofertando 50% das vagas em todos os cursos e turnos para o acesso universal e 50% para a reserva de vagas. E, em 2018, esse percentual de reserva de vagas foi alterado para 60%. É pertinente pensar acerca da proporção dessa seletividade aparentemente equitativa. Conforme o Censo do IBGE de 2010, 60% da população de Mato Grosso é composta por pardos e pretos; sendo assim, não haveria impedimento para a disponibilização do percentual de 60% para a reserva de vagas, em vez de fazê-lo apenas a partir de 2018. Essa consideração é relevante, porque tanto na Lei de Cotas quanto na Portaria n. 18, de 2012, 50% é o mínimo e não o máximo; esse mínimo deve considerar o último censo, o qual, no período desta pesquisa, é o mesmo de 2010.

Se for considerado que no Brasil a maioria da população (53%) não é branca e, em Mato Grosso, essa proporção é ainda maior (62%), que em MT a maioria das pessoas de 7 a 14 anos frequentou o ensino fundamental público e era, em sua maioria, constituída por pretos e pardos, que a renda familiar *per capita* de MT é inferior a 1,5 salário e que a proporção de analfabetismo da população não branca em idade potencial para cursar o nível médio é mais de duas vezes superior ao da população branca (IBGE, 2010), pode-se dizer que, direta e indiretamente, a seleção feita pelo IFMT, no período de 2008-2018, para inserção nos cursos de nível médio integrado à formação profissional através da oferta do mesmo percentual (50%) para acesso por meio de reserva de vagas e por acesso universal, possibilitou oportunidades desiguais para brancos e negros ou ainda, que houve ostensivamente privilégios para o grupo branco.

Outra questão analisada é em relação ao questionário eletrônico usado pelo IFMT para obter informações de todos os candidatos, cotistas e não cotistas, no ato da inscrição no processo seletivo. Os editais justificam que esse questionário tem a finalidade de obter o perfil dos candidatos inscritos e de subsidiar as políticas da instituição. A análise dos dados gerados e fornecidos pela política de ingresso do IFMT sobre o perfil dos candidatos inscritos no processo seletivo (2009-2018) mostrou que, em relação à declaração de cor/raça, os candidatos tiveram a opção de marcar uma dentre seis categorias de classificação apresentadas.

Desse modo, o IFMT utilizou no questionário eletrônico seis categorias de classificação de cor/raça, a saber: negra, mestiça (substituída em 2017 no

questionário por morena), outra, asiático oriental, indígena e branca. Essas categorias, além de não serem as mesmas utilizadas no processo de reserva de vagas previsto nos editais do IFMT, também diferem das cinco categorias formais utilizadas pelo IBGE: preta, parda, amarela, branca e indígena, sendo apenas as duas últimas consideradas no questionário do IFMT.

Em outras palavras, as categorias de classificação de cor/raça utilizadas no questionário eletrônico diferem daquelas constantes nos editais de 2009 a 2016. Por exemplo, enquanto nos editais é usado o termo “outras etnias”, no questionário eletrônico, o termo utilizado é “outra”. Os editais fazem uso das categorias preto, pardo e indígena; já o questionário eletrônico utiliza negra, mestiça/morena, outra e asiático oriental. Os editais destacam que as informações obtidas no questionário subsidiarão o desenvolvimento de políticas institucionais; assim sendo, pode-se dizer que ele estaria fornecendo dados não uniformes e oficiais, que, por sua vez, podem servir de base para a ocorrência de deslocamentos na política de reserva de vagas do IFMT.

É importante argumentar que um questionário dessa natureza feito por uma instituição pública precisa fazer uso de termos oficiais de classificação racial, a fim de que possa servir para obtenção de dados uniformes e confiáveis, uma vez que esses dados poderão ser usados para redefinição e fortalecimento de políticas públicas e de ações afirmativas voltadas ao combate do racismo, da discriminação racial e da desigualdade social.

Ainda, os dados fornecidos pela política de ingresso do IFMT sobre o perfil dos candidatos inscritos no processo seletivo (2009-2018) mostraram que, nos processos seletivos realizados no período de 2009 a 2017, o percentual de candidatos brancos inscritos, em cada ano, é superior a 37,47% (percentual da população branca de MT), com exceção apenas para o ano de 2015, em que o percentual é de 37%. É pertinente destacar que a média do percentual de candidatos brancos inscritos nos processos seletivos é de 40%, superior ao percentual da população branca de Mato Grosso. Ao se considerar que o percentual de mestiço é negro e que todos são aprovados no processo de seleção, obtém-se ainda um percentual inferior ao da população negra de Mato Grosso, o que acarreta problemas em relação à efetiva aplicação da lei, haja vista que o percentual da população negra no Estado deve ser assegurado nos editais de seleção.

A classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados e, para tal, é importante que os termos empregados tenham uso corrente e o mais disseminado possível para proporcionar maior uniformidade e confiabilidade aos dados obtidos (Petruccelli, 2000; Osório, 2003; 2013, Senkevics, 2017). De 1940 até o Censo

Demográfico de 1991, a classificação era só de cor. Foi com a inclusão da categoria indígena, a partir desse Censo, que a classificação passou a ser designada de cor ou raça, ganhando suas cinco categorias atuais.

Essa classificação é usada também nos demais levantamentos do IBGE, nos registros administrativos do governo brasileiro, e em pesquisas realizadas por outras instituições (Petrucci, 2000; Osório, 2003; 2013). Existem basicamente três métodos de identificação racial. O primeiro é a autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual é membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (Osório, 2003). Os dois primeiros são denominados de processo de autoidentificação e processo de heteroidentificação, por Piza e Rosemberg (2014).

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

Considerações Finais

A política de ação afirmativa adotado pelo IFMT, nos três anos seguintes à sua criação, legitimou o privilégio racial branco, ao possibilitar oportunidades desiguais para brancos e negros e, ostensivamente, privilegiar o grupo branco, através da implementação de um modelo de reserva de vagas com critério unicamente socioeconômico e não racial no período de 2009-2012. Esse modelo, entendido aqui como uma prática institucionalmente racializada, assegura a neutralidade racial da branquitude na política de reserva de vagas do IFMT e revela um contexto social e institucional estruturado pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, que operam no sentido de não reconhecer a existência de grupos étnico-raciais marcada pela desigualdade social e não

executar uma de política com tratamento étnico-racial diferenciado voltada à correção de desigualdades.

É pertinente enfatizar que uma das dimensões que constitui a branquitude é o não reconhecimento de que a desigualdade social é resultado da discriminação racial. Em outras palavras, um modelo de reserva de vagas baseado unicamente no critério socioeconômico, noutros termos, escola pública, ao mesmo tempo em que reconhece a existência da desigualdade social não reconhece que essa desigualdade é resultado da discriminação racial. E, assim, a instituição opera de forma automática e silenciosa como guardiã do privilégio da branquitude, por sua vez, mantida e perpetuada com o argumento de que o problema das desigualdades é de ordem social, e não racial.

Ademais, a implementação da política de reserva de vagas do IFMT (2012-2016) operou para legitimar o privilégio racial branco a partir das categorias de classificações raciais locais usadas de modo disparatado e inconsistente nos editais e formulários de inscrições, que serve como um artifício de enfraquecimento das ações afirmativas e, portanto, como um mecanismo de perpetuação da exclusão dos grupos negros e indígenas.

O que fica evidente é uma intensa reação institucional à perda do privilégio racial da branquitude, o qual, por seu caráter dinâmico, desloca-se em regras e categorias aparentemente neutras no processo de reserva de vagas, as quais carregam consigo a manutenção do silêncio acerca da defesa de privilégios raciais. Estas dimensões da branquitude implicam séculos de pensamentos e ações racistas que potencializam a reprodução do racismo e da superioridade da branquitude.

Referências:

- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Escolas Técnicas Federais: Escolas de Elite ou Instituições que Formam para o Trabalho? *Revista RETTA*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010, pp. 125-141.
- ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Tese de doutorado, Sociologia, UFSCar, 2020.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – Século XIX*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BENTO, Maria Aparecida Siva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014, pp. 25-58.

- BENTO, Maria Aparecida Siva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000082005000100005&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 27 set. 2021.
- _____. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. 2011. Disponível em: <geledes.org.br>. Acesso em: 23 out. 2019.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.
- BERNARDINO Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002, pp. 247-273.
- BRASIL. Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 04*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Resolução 006, de 15 de outubro de 2009. Aprova o sistema de reserva de vagas (cotas) para alunos egressos de escolas públicas. Cuiabá/Mato Grosso: Conselho superior, 2009. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/resolucoes-consup-2009/>>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.
- BRASIL. *Carta de serviço ao cidadão*. Cuiabá/Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/media/filer_public/16/dc/16dc51bd-9bdf-48f1-9778-67a1df9fo41b/carta-de-servicos-ao-cidadao_-_2013.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2014.
- BRASIL. *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em: 1 maio 2018.
- CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014, pp. 13-23.

- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, pp. 27-41. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 (especial), out. 2006, pp. 911-934.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000, pp. 89-107.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo, Unesp, 2006.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro, Lacerda, 1999.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FARIA, Alexandre Magno de Melo. *Perspectivas para o desenvolvimento de Mato Grosso*. Rio de Janeiro, 2013.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, 2016, pp. 257-293.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980.
- GILROY, Paul. *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*. Harvard University Press, 1993.
- GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquitude. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, jul. 1999, pp. 97-132.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Antonio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003, pp. 93-107.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2016.
- IBGE. *Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2021.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, out. 2007, pp. 1153-1178.
- KUNZE, Nadia Cuiabano. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941*. Cuiabá, CEFETMT, 2006.
- MILES, Robert. *Racism*. Londres, Routledge, 1989.

- OSORIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de “cor e raça” do IBGE*. Rio de Janeiro, Ipea, 2003.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, set./dez. 2009, pp. 867-880.
- . A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luiz; SABOIA, Ana Lúcia. *Características Étnico-Raciais da população*, Rio de Janeiro, 2013, pp. 83-89.
- OTRANTO, Célia Regina; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Contextos identitários dos institutos federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 6, n. 16, jan./abr. 2016, pp. 07-20.
- PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada* – Estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. (Orgs.). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. 2013, pp. 31-50.
- PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014, pp. 91-120.
- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Vozes, 2014, pp. 59-90.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina: perspectivas latino-americanas. *Clacso*, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.
- SENKEVICS, Adriano Souza. (Org.). *Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.
- SCHUCMAN, Lia. Vainer. Entre o “branco”, o “encardido” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Psicologia Social, USP, 2012.
- SILVA, Nelson do Valle; HASEMBALG, Carlos Alfredo. *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1992.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, nov. 2002, pp. 219-46.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Quem negro foi e quem negro é? Anotações para uma sociologia política transnacional negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze;

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Belo Horizonte, Autêntica, 2018, pp. 269-284.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 17, n. 54, jul./set. 2017, pp. 1067-1084.

Recebido em: 07/02/2021

Aprovado em: 18/05/2021

Como citar este artigo:

ARRUDA, Maria Auxiliadora de. Dimensões da branquitude na política de oferta de vagas do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Mato Grosso. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 12, n. 1, janeiro - abril 2022, pp. 273-298.