

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

ILCA DOS SANTOS FREITAS

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – *CAMPUS*
PIRACICABA**

Itatiba – SP

2025

ILCA DOS SANTOS FREITAS – RA: 202220798

**ACESSO, PERMANÊNCIA E PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – *CAMPUS*
PIRACICABA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli.

Itatiba – SP

2025

37.014.53 Freitas, Ilca dos Santos.
F936a Acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas no ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo – *Campus* Piracicaba / Ilca dos Santos Freitas. – Itatiba, 2025.
163 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Sônia Aparecida Siquelli.

1. Políticas de ações afirmativas. 2. Lei de cotas.
3. Acesso. 4. Permanência. 5. IFSP-Piracicaba. I. Siquelli, Sônia Aparecida. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Ilca dos Santos Freitas defendeu a tese "ACESSO, PERMANÊNCIA E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP – CAMPUS PIRACICABA (2023)", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 10 de dezembro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes
Examinadora

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
Examinador

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Examinadora

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
Examinador

Dedico esta tese aos meus pais, Aramusse e Diolina
(*in memoriam*) e aos meus filhos, Julio e Marina.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos que, de alguma forma, contribuíram com o percurso que me trouxe até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli (USF), agradeço pela confiança em meu trabalho e pela acolhida afetiva e generosa.

Aos(às) professores(as) Fabiana Rodrigues Sousa de Sante (USF), Carlos Roberto da Silveira (USF), Karina Carrasqueira (USF), Allan da Silva Coelho (USF), Natalino Neves da Silva (UFMG) e Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar-Sorocaba), que atenderam prontamente ao convite para compor a comissão avaliadora do meu trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, *campus* Itatiba-SP, pela excelência das aulas e pelos questionamentos importantes e fundamentais para a investigação aqui apresentada.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, pelos atendimentos sempre atenciosos.

À Universidade São Francisco, pelo fomento da Bolsa de Doutorado em Contrapartida (BDC) no período de 2022 a 2023.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo fomento da bolsa no período de 2024 a 2025.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que apoiou este trabalho por meio da concessão de afastamento para qualificação, conforme Portaria nº 25/2018, permitindo a dedicação total à pesquisa.

À minha família, pelo amor incondicional.

A todas e todos, minha profunda gratidão.

FREITAS, Ilca dos Santos. **Acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo – campus Piracicaba.** Tese (Doutorado em Educação). 2025. 163 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente tese¹, vinculada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco (USF)², situa-se no campo de políticas públicas educacionais. Objetivou analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo, *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023. Os objetivos específicos foram: a) verificar e analisar o formato do processo seletivo para ingresso em 2023; b) descrever e analisar o preenchimento das vagas reservadas para as cotas em comparação com as vagas de ampla concorrência; c) conhecer e analisar o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas, no que se refere à origem escolar de nível fundamental; e d) acompanhar cada turma, durante um período de dois anos, a fim de identificar trancamentos, transferências de curso e evasão entre cotistas e não cotistas. A pesquisa orientou-se pelas seguintes indagações: de que forma ocorreu o acesso dos estudantes cotistas? Qual o perfil dos estudantes cotista? Houve evasões? Quais as principais dificuldades enfrentadas e as formas de superação relacionadas à permanência dos estudantes cotistas? E como esses estudantes avaliam a política afirmativa? A tese defendida foi a de que a efetividade da política afirmativa de acesso de estudantes negros, indígenas, de baixa renda e com deficiência, egressos de escolas públicas, depende da articulação entre acesso, permanência e pertencimento, sustentada por infraestrutura, suporte pedagógico, reconhecimento das desigualdades históricas e promoção da justiça como equidade. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se nos conceitos de justiça social e diversidade no direito à educação. Foram realizados levantamento documental, aplicação de um questionário socioeconômico e entrevistas semiestruturadas³ com dez estudantes cotistas. Para a análise, utilizou-se o método teórico-analítico do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Bowe, Ball e Gold na década de 1990, com foco no “contexto da produção de texto e da prática”, juntamente com o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016). Os resultados evidenciaram a complexidade burocrática do processo seletivo, registrada em documentos institucionais e nas percepções dos cotistas. Todas as modalidades de vagas foram preenchidas por seus respectivos públicos, revelando maior diversidade discente. Quanto à origem escolar, a maioria dos estudantes é proveniente de escolas públicas. Os dados mostraram que a evasão entre cotistas é inferior à dos não cotistas. As percepções dos cotistas reafirmam que a efetividade da política afirmativa depende da articulação entre acesso, permanência e pertencimento, apoiada por infraestrutura, suporte pedagógico, reconhecimento das desigualdades históricas e promoção da justiça como equidade.

Palavras-chave: Políticas de Ações Afirmativas. Lei de Cotas. Acesso. Permanência. IFSP-Piracicaba.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

² Desenvolvida no âmbito dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira (GEPHEB/CNPq).

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, sob o protocolo CAAE nº 70735623.5.0000.5514 e Parecer Consubstanciado do CEP nº 6. 155.388, de 30 de janeiro de 2023.

FREITAS, Ilca dos Santos. **Acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba.** Tese (Doutorado em Educação). 2025. 163 p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This thesis⁴, linked to the research line Education, Society, and Formative Processes of the *Stricto Sensu* Graduate Program at the University of São Francisco (USF)⁵, is situated within the field of educational public policies. It aimed to analyze affirmative action policy with regard to access, retention, and the perceptions of quota-holding students enrolled in the Integrated Upper Secondary Education programs in Computer Science and Automotive Maintenance at the Federal Institute of São Paulo (IFSP), Piracicaba *campus*, in the two cohorts admitted in 2023. The specific objectives were: (a) to examine and analyze the format of the 2023 admission selection process; (b) to describe and analyze the filling of reserved quota vacancies in comparison with open competition vacancies; (c) to identify and analyze the profile of quota and non-quota students, particularly regarding their lower secondary school background; and (d) to monitor each cohort over a two-year period in order to identify course withdrawals, transfers, and dropout rates among quota and non-quota students. The study was guided by the following research questions: How did access for quota-holding students occur? What is the profile of quota students? Were there dropouts? What were the main difficulties faced and the strategies for overcoming them in relation to the retention of quota students? And how do these students evaluate affirmative action policy? The thesis defended is that the effectiveness of affirmative action policies for the access of Black, Indigenous, low-income students, and students with disabilities, all graduates of public schools, depends on the articulation between access, retention, and a sense of belonging, supported by infrastructure, pedagogical support, recognition of historical inequalities, and the promotion of justice as equity. Methodologically, this qualitative study was grounded in the concepts of social justice and diversity within the right to education. Data collection included documentary research, the application of a socioeconomic questionnaire, and semi-structured⁶ interviews with ten quota-holding students. Data analysis employed the theoretical-analytical method of the Policy Cycle, developed by Bowe, Ball, and Gold in the 1990s, with a focus on the “context of text production and practice,” in conjunction with the Content Analysis method proposed by Bardin (2016). The results highlighted the bureaucratic complexity of the admission selection process, as recorded in institutional documents and reflected in the perceptions of quota students. All categories of vacancies were filled by their respective target groups, revealing increased student diversity. Regarding educational background, the majority of students came from public schools. The data showed that dropout rates among quota students were lower than those among non-quota students. The perceptions of quota students reaffirm that the effectiveness of affirmative action policy depends on the articulation between access, retention, and belonging, supported by infrastructure, pedagogical support, recognition of historical inequalities, and the promotion of justice as equity.

Keywords: Affirmative Action Policies. Quota Law. Access. Retention. IFSP–Piracicaba.

⁴ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

⁵ Developed within the scope of the studies of the Research Group on Ethics, Politics, and History of Brazilian Education (GEPHEB/CNPq).

⁶ Research approved by the Research Ethics Committee (REC) of the University of São Francisco, under protocol CAAE No. 70735623.5.0000.5514 and REC nº 6,155,388, dated January 30, 2023.

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
INTRODUÇÃO.....	12
ESTADO DO CONHECIMENTO.....	18
1 CAMPO EMPÍRICO E CONSTRUÇÃO DO PERCURSO EPISTEMOLÓGICO- METODOLÓGICO	24
1.1 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) E DO <i>CAMPUS</i> PIRACICABA	24
1.2 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS.....	29
1.2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP).....	31
1.2.2 Pressupostos da Análise de Conteúdo (AC).....	34
1.3 ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	39
2 ESTADO, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE.....	42
2.1 O PAPEL DO ESTADO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO	42
2.2 JUSTIÇA SOCIAL COMO REDISTRIBUIÇÃO E EQUIDADE	44
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE	48
3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UM CONJUNTO DE DIREITOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO FEDERAL.....	53
3.1 BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÍNDIA, ESTADOS UNIDOS, ÁFRICA DO SUL E BRASIL	55
3.2 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	60
3.3 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	63
3.4 A LEI FEDERAL DE COTAS (12.711/2012, ALTERADA PELA LEI 14.723/2023)	66
3.5 O SISTEMA DE COTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DA REDE FEDERAL.....	71
4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS: O QUE NOS MOSTRAM AS FONTES?	76
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DO PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS PARTICIPANTES	76
4.2 ANÁLISE DO PROCESSO SELETIVO E DA PERMANÊNCIA DE COTISTAS	80
4.2.1 Etapa 1: Um olhar sobre o Processo Seletivo.....	81
4.2.2 Etapa 2: Estudantes ingressantes	100
4.2.3 Etapa 3: Perfil dos estudantes ingressantes	103
4.2.4 Etapa 4: Evasão entre cotistas e não cotistas.....	108
4.2.5 Etapa 5: A permanência de cotistas e as percepções sobre a política afirmativa ..	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES	153

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	156
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	158
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	159
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	160

MEMORIAL

Sou Ilca dos Santos Freitas, nascida em 1973, divorciada e mãe de dois filhos adultos. Meu encontro com o tema da pesquisa ocorreu tanto pelo trabalho quanto pela minha vida pessoal.

Profissionalmente, formei-me em Serviço Social em 1999 e, desde então, atuo como assistente social. Iniciei minha experiência profissional em uma ONG, atendendo jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Posteriormente, passei por diferentes concursos públicos, atuando em prefeituras da minha região, em Santa Bárbara d'Oeste.

Em 2012, fui chamada no concurso do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *campus* Piracicaba. Essa tem sido minha primeira experiência como assistente social na área da educação, pois minhas atuações anteriores estavam ligadas às secretarias de Desenvolvimento Social, especificamente nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), onde o principal público atendido eram os beneficiários do Bolsa Família. Ao chegar no IFSP-Piracicaba, percebi uma realidade distinta, pois o perfil do público com o qual eu estava acostumada a trabalhar não estava presente na instituição.

O IFSP oferece incentivos para a educação continuada, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos servidores, contribuindo para a melhoria do seu desempenho profissional. Como assistente social, integro o setor sociopedagógico, que tem como objetivo orientar, acompanhar, intervir e propor ações nas esferas pedagógicas e psicossociais, promovendo a qualidade do ensino-aprendizagem e a permanência dos discentes na instituição. Foi a partir dessa experiência que, em 2013, surgiu meu interesse em ingressar no Mestrado em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), *campus* Americana. Mais recentemente, em 2022, iniciei o Doutorado em Educação, atualmente em andamento na Universidade São Francisco (USF).

Minha trajetória pessoal também influenciou meu interesse pelo tema. Realizei todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Desde os 12 anos, quando cursava a antiga 6ª série, até a conclusão do ensino médio, frequentei a escola no período noturno, pois durante o dia precisava conciliar os afazeres domésticos com o trabalho no pequeno comércio de roupas da minha mãe, localizado na sala de nossa casa. Trabalho e estudos sempre foram ações interligadas e constantes em minha vida, tornando impossível falar de um sem mencionar o outro.

A transição do ensino médio para o ensino superior foi desafiadora. Somente após cinco anos da conclusão do ensino médio consegui reunir as condições necessárias para

realizar o sonho de entrar na faculdade. Em 1996, ingressei no curso de Serviço Social na UNISAL. Escolhi essa instituição por ser a mais adequada às minhas condições, oferecendo cursos noturnos, mensalidades mais acessíveis e menores gastos com transporte, por ser, na época, a mais próxima da minha residência.

Minha trajetória é marcada por fatores históricos, familiares e sociais: sou uma mulher branca e estudei integralmente em escola pública; meus dois filhos também cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas; meu pai, um homem branco com pouca escolaridade, foi pintor letrista e, hoje aposentado, trabalha como chaveiro; minha mãe (*in memoriam*), uma mulher parda, concluiu o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁷; meu irmão mais velho é uma pessoa com deficiência decorrente de paralisia infantil; e minha irmã mais nova, adotiva, é uma mulher parda. Essa realidade reflete a de muitas famílias economicamente desfavorecidas.

Essa condição se alinha ao perfil de muitos estudantes brasileiros que enfrentam dificuldades para superar os desafios do percurso escolar até o ensino superior. Minha vivência pessoal, somada à minha atuação profissional voltada para questões de inclusão social, despertou meu interesse em investigar a reserva de vagas (cotas) no processo seletivo do IFSP-Piracicaba, implantada em 2013, após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023b).

Esse tema trata do acesso e da permanência de estudantes negros, pobres, com deficiência e egressos de escolas públicas no ensino federal, questões centrais para a promoção de uma educação mais diversa e comprometida com a justiça social.

⁷ Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 pelo governo brasileiro e encerrado em 1985, voltado à alfabetização de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

A democratização do acesso ao ensino federal, especialmente no âmbito do Ensino Médio Técnico, tem sido objeto de discussões acerca da equidade educacional no Brasil. Diante das desigualdades históricas que caracterizam o sistema educacional, torna-se essencial analisar de que forma as políticas públicas têm buscado garantir oportunidades reais de escolarização para grupos socialmente marginalizados. Nesse contexto, a democratização deve ser compreendida não apenas como a ampliação do acesso físico à escola, mas como um processo mais amplo, que envolve o direito ao conhecimento, à cultura e à formação cidadã (Carvalho, 2004).

Os objetivos da pesquisa foram, além de analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba (IFSP-PRC), nas duas turmas ingressantes de 2023., também de: verificar e analisar o formato do processo seletivo; descrever e analisar o preenchimento das vagas reservadas para as cotas em comparação com as vagas de ampla concorrência; conhecer e analisar o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas, no que se refere à origem escolar de nível fundamental; acompanhar cada turma/cursos durante um período de dois anos, a fim de identificar trancamentos, transferências de curso e evasão entre cotistas e não cotistas.

Buscou-se responder às seguintes questões: de que maneira ocorreu o acesso dos estudantes cotistas? Os estudantes destinatários da Política de Ação Afirmativa (PAA) estão de fato acessando os espaços a eles reservados? Qual o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas? Como se comportam as evasões dos estudantes cotistas e não cotistas? Quais as principais dificuldades e formas de superação sobre a permanência dos estudantes cotistas? Como os estudantes cotistas avaliam a PAA?

A tese parte da hipótese de que a efetividade da política afirmativa de acesso de estudantes negros, indígenas, de baixa renda e com deficiência, egressos de escolas públicas, depende da articulação entre acesso, permanência e pertencimento, sustentada por infraestrutura, suporte pedagógico, reconhecimento das desigualdades históricas e promoção da justiça como equidade. O direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, abrange aspectos sociais, econômicos e culturais, sendo considerado um direito que engloba e sintetiza os demais direitos fundamentais para a plena participação dos seres humanos na sociedade. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 confirma e incorpora

essas dimensões. No artigo 6º, a educação é o primeiro direito social listado, por ser essencial para o acesso aos demais direitos (Brasil [1988]).

O terceiro eixo da Conferência Nacional de Educação 2024-2034 (CONAE) aborda o debate sobre diversidade e justiça social, entre outros temas, como fundamento para a garantia do direito à educação. Isso implica garantir a todas as pessoas – negros, indígenas, quilombolas, de baixa renda, com deficiência, entre outras – o acesso, a permanência e a aprendizagem nas redes públicas de ensino, enfrentando os altíssimos índices de evasão ao longo da educação básica. Sobretudo, busca-se garantir que cada escola se torne um verdadeiro território de direitos. Contudo, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, ainda persiste um histórico processo de exclusão e negação do direito à educação, que exige o enfrentamento por meio de políticas de Estado e ações afirmativas educacionais.

Diante desses desafios, importantes avanços foram alcançados desde o início do século XXI com a implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil. As ações afirmativas são políticas e práticas, tanto públicas quanto privadas, de caráter focalizado, que destinam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados e afetados pela exclusão socioeconômica, seja no passado ou no presente (Feres Jr. *et al.*; 2018). Trata-se de políticas emergenciais, transitórias e sujeitas a avaliação sistemática. Ao serem implementadas, poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação das desigualdades que as justificaram (CONAE, 2024). No âmbito do ensino federal, essas medidas têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais e sociais, ampliando a participação de minorias no acesso à educação.

As cotas constituem uma modalidade específica de ação afirmativa. No ensino federal, correspondem à reserva de um percentual de vagas destinado a determinados grupos, enquanto as vagas restantes são preenchidas por meio dos métodos tradicionais de seleção. Desde a implementação das primeiras iniciativas nesse sentido, segundo Feres Jr. *et al.* (2018), as cotas têm se consolidado como a principal forma de ação afirmativa praticada no Brasil.

Um marco significativo nesse processo foi a aprovação da Lei nº 12.711, em 2012, quatro meses após a decisão do Supremo Tribunal Federal que declarou a constitucionalidade das ações afirmativas raciais. Conhecida como Lei de Cotas, essa legislação uniformizou as reservas de vagas nas instituições federais de ensino e previa, em sua redação original, uma revisão após dez anos de vigência, realizada em 2023 com a sanção da Lei nº 14.723 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Atualmente, a lei estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro dessa reserva, subcotas destinadas a estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com

deficiência (Brasil, 2012, 2016, 2023b). Essa legislação aplica-se não apenas às universidades, mas também aos institutos federais, que oferecem Ensino Médio, Técnico e Superior, com foco na educação profissional e tecnológica.

A promulgação da Lei nº 12.711 foi resultado de um longo percurso de lutas, marcado principalmente pela mobilização do movimento negro, do movimento indígena, de organizações estudantis e de diversos outros atores sociais. Antes de sua aprovação, travaram-se intensos embates na mídia, em instâncias políticas e jurídicas, além de manifestações públicas, audiências, manifestos com centenas de assinaturas favoráveis e contrárias, e a tramitação de inúmeros projetos de lei no Congresso Nacional (Carreira; Heringer, 2022). Esse processo foi acompanhado por amplos debates e disputas que consolidaram a agenda racial no campo da esquerda brasileira nas últimas décadas.

O significado da aprovação da Lei de Cotas está diretamente associado aos esforços coletivos de mobilização e às negociações políticas que possibilitaram sua aprovação. Segundo Carreira e Heringer (2022, p. 08), trata-se, contudo, “[...] não do texto ideal na perspectiva dos movimentos negro e indígena, mas do texto possível diante do racismo estrutural [...]” e das resistências históricas à ampliação de direitos dessas populações no Brasil. Assim, o critério racial foi fixado como uma subcota dentro da reserva destinada a estudantes de escolas públicas, e não como uma cota em si, como defendia o movimento negro.

No que se refere ao Ensino Médio, de acordo com o documento da CONAE (2024), esse nível de ensino apresenta grave atraso, com cerca de meio milhão de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos ainda fora da escola. O atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), propõe a universalização do acesso à escola para essa faixa etária. Porém, essa etapa da educação básica apresenta índices preocupantes de acesso, permanência e conclusão, especialmente para a população marginalizada e grupos historicamente excluídos.

A reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), gerou novos desafios, intensificando desigualdades. Estudos apontam que, com a implementação do Novo Ensino Médio, os desenhos curriculares desenvolvidos ampliaram as desigualdades entre estudantes de redes privadas e os jovens em situação de vulnerabilidade, cuja única possibilidade de acesso à educação é pela escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal (CONAE, 2024). Em resposta a esses desafios, o governo brasileiro destacou a melhoria da educação básica como prioridade no Plano Plurianual da

União (PPA) para o período de 2024 a 2027 (Brasil, 2023f). Essa agenda transversal é considerada estratégica para o desenvolvimento do país.

A educação, além de ser uma porta de acesso a outros direitos, constitui um pilar fundamental da justiça social. Essa visão reforça a compreensão de que a pobreza, o racismo e todas as formas de discriminação são expressões de injustiça social que promovem desigualdades educacionais e, por isso, precisam ser enfrentadas (CONAE, 2024). Em um Estado democrático no qual a justiça social é um princípio basilar, o cidadão é reconhecido como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural. Nesse contexto, a ação política do Estado deve estar direcionada à superação das desigualdades sociais e raciais.

Educar na e para a diversidade significa trabalhar para garantir a educação como um direito universal, considerando a diversidade da população brasileira como um patrimônio nacional que deve ser respeitado, valorizado e fortalecido nas políticas educacionais, com o objetivo de reduzir barreiras regionais e culturais. O Brasil, com suas dimensões continentais, reflete uma cultura rica e diversa, uma composição étnica e racial multifacetada, além da abundância de fauna e flora (CONAE, 2024). No entanto, junto a essas riquezas naturais e culturais, o país também carrega profundas desigualdades étnico-raciais e sociais, que são características marcantes da sua realidade. Em uma perspectiva democrática e inclusiva, deve-se compreender que diversidade, justiça social e combate às desigualdades não são conceitos antagônicos. Em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, marcadas por processos de exclusão, esses conceitos devem ser tratados como eixos estruturantes da democracia e das políticas educacionais.

É importante destacar que cada um dos temas – como a questão étnico-racial, a inclusão de pessoas com deficiência e a situação de jovens em vulnerabilidade socioeconômica – possui especificidades históricas e políticas de lutas sociais. Esses temas ocupam lugares diferentes na constituição e consolidação das políticas educacionais. Os coletivos e movimentos sociais e políticos desempenham um papel fundamental ao incidir sobre a importância da construção de políticas públicas específicas. Sua atuação tem impulsionado, na sociedade, a luta política contra o racismo, além de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas implementadas na educação, em especial no ensino federal, a partir da aprovação da Lei de Cotas (Brasil, 2012), visam garantir o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar para grupos historicamente excluídos em todos os níveis e modalidades de educação no ensino federal.

De natureza qualitativa, o procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de documentos institucionais, públicos e restritos - como editais e comunicados do processo seletivo de 2023, registros do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio do sistema acadêmico do IFSP-PRC, além de entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes cotistas (Brasil, 2024c).

A partir do levantamento de documentos institucionais e da realização de entrevistas, a análise foi organizada em cinco etapas:

Etapa 1 – compreendendo informações sobre o processo seletivo de 2023;

Etapa 2 – referente às informações sobre os estudantes ingressantes no processo seletivo em questão;

Etapa 3 –tratando do perfil dos estudantes ingressantes no processo seletivo de 2023;

Etapa 4 –abordando asevasões dos referidos estudantes;

Etapa 5 –analizando aspectos relativos à permanência dos estudantes cotistas e à forma como eles/elas avaliam a PAA.

Como metodologia de análise, adotou-se o método teórico-analítico denominado Ciclo de Políticas, desenvolvido por Bowe, Ball e Gold na década de 1990, com foco no “contexto da produção de texto”, em que a política é considerada como texto, e no “contexto da prática”, espaço em que a política é implementada e vivenciada – neste caso, o IFSP-PRC.

Em conjunto com esse método, empregou-se a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2016), para analisar e interpretar as mensagens e textos provenientes das entrevistas com os/as estudantes beneficiários(as) da política afirmativa.

Ademais, a análise contou com o apoio de referenciais teóricos que abordam a temática das ações afirmativas e da justiça social na educação, consolidando o marco teórico-analítico com base nos conceitos de justiça social e diversidade no direito à educação. A teoria de John Rawls (1992, 2000, 2003, 2017) propõe um modelo de sociedade justa que equilibra a liberdade individual e a igualdade social, beneficiando especialmente os mais vulneráveis. Já Nilma Lino Gomes (2002, 2011, 2012, 2017, 2021) discute a diversidade na educação como prática transgressora e transformadora, voltada a romper com as estruturas de poder e desigualdade que historicamente marginalizaram determinados grupos sociais, em especial negros e indígenas.

Destaca-se a relevância deste estudo em cobrir uma lacuna na literatura sobre as políticas de ação afirmativa na Educação Básica. Embora a Lei de Cotas contemple o Ensino Médio Técnico, a produção científica, de maneira geral, compreende um foco mais voltado ao Ensino Superior, como evidenciado no levantamento denominado Estado do Conhecimento,

que se encontra logo após esta Introdução. Assim, esta pesquisa busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a implementação e os efeitos das ações afirmativas nesse nível de ensino, com ênfase nas experiências do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* Piracicaba.

A Tese foi organizada em quatro títulos, que se articulam de modo a apresentar o percurso teórico, metodológico e analítico da investigação.

O Título 1, “Campo empírico e construção do percurso epistemológico-metodológico”, apresenta o escopo da proposta de pesquisa, introduzindo o campo empírico de análise – o IFSP-PRC. Em seguida, delineia-se o percurso teórico-metodológico, destacando as principais abordagens e procedimentos utilizados. O objetivo é explorar questões relacionadas aos níveis de abordagem e abstração da pesquisa, situada no campo da política educacional.

O Título 2, “Estado, justiça social e diversidade”, tem como foco estabelecer um diálogo entre os conceitos de Estado brasileiro e políticas públicas, bem como suas convergências com perspectivas teórico-interpretativas sobre a justiça social e diversidade nas instituições, especialmente nas educacionais, como os Institutos Federais.

O Título 3, “As ações afirmativas: um conjunto de direitos e oportunidades no ensino federal”, trata do combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil a partir do século XXI, destacando as Políticas de Ações Afirmativas (PAA), que incluem cotas sociais e raciais nas instituições federais. O texto discute seus conceitos, sua história e as interpretações equivocadas que permeiam o tema, além de abordar o papel do IFSP-PRC na ampliação do acesso à educação profissional, com a adoção pioneira do sistema de cotas também nos cursos técnicos, como o Ensino Médio Integrado (EMI).

O Título 4, “Organização, análise dos dados e resultados: o que nos mostram as fontes?”, trata da organização e análise dos dados, apresentando os resultados organizados em cinco etapas. Esses resultados foram obtidos a partir do levantamento de documentos institucionais– como editais e comunicados do processo seletivo de 2023 – e de dados extraídos do sistema acadêmico do IFSP-PRC. O texto também incorpora informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 estudantes cotistas.

ESTADO DO CONHECIMENTO

Foi realizado o Estado do Conhecimento sobre o tema geral “ações afirmativas na educação” e sobre o específico “a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso e a permanência dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo”.

Ao iniciarmos esta pesquisa científica, foi fundamental conhecer o que já foi estudado, escrito e documentado sobre o objeto. Assim, no Estado do Conhecimento, foram utilizadas as seguintes etapas: bibliografia anotada, sistematizada e categorizada. De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) o Estado do Conhecimento se refere à “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Trata-se de uma metodologia mais restrita, definida como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema. Para além do levantamento das publicações, o Estado do Conhecimento também:

[...] objetiva-se a compreensão de um determinado campo de conhecimento, através da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada, ou seja, mapeia-se e analisa-se o que as produções de uma determinada ordem, num determinado período e território, produziram de forma científica (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 142).

A constituição do Estado do Conhecimento, na perspectiva de Kohls-Santos e Morosini (2021), segue as etapas denominadas: a) bibliografia anotada, consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos, incluindo todos os trabalhos da busca inicial; b) bibliografia sistematizada, que se refere à relação de teses, dissertações ou artigos em que, após uma leitura flutuante⁸, são selecionados os trabalhos a serem incluídos ou excluídos; c) bibliografia categorizada, em que se realiza uma análise um pouco mais aprofundada do conteúdo dos trabalhos.

Para o desenvolvimento do Estado do Conhecimento, foram estabelecidos alguns passos. Primeiramente, em julho de 2024, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁹, encontrando-se 1.394 trabalhos, entre teses e dissertações, com a palavra-chave “ações afirmativas”. No entanto, com a finalidade de refinar e focalizar a

⁸ “No Estado do Conhecimento a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 128).

⁹ Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogoteses/#!/. Acesso em: 11 jul. 2019.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogoteses/#!/)

pesquisa, foi feito um recorte temporal entre os anos de 2013 e 2023, com o objetivo de compreender o movimento das abordagens dessas pesquisas ao longo da primeira década de implementação da Lei Federal de Cotas, promulgada em agosto de 2012 (Lei nº 12.711), alterada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023b). A escolha do recorte temporal foi fundamentada na teoria do Ciclo de Política Educacional de Stephen Ball¹⁰, com enfoque sobre o Contexto das Práticas após a criação da Lei de Cotas, em relação ao acesso, principiando as discussões sobre o Contexto de Resultados/Efeitos da inclusão e permanência de estudantes cotistas em instituições de ensino que oferecem o nível médio.

Também foram utilizadas as ferramentas de filtro considerando a área de conhecimento em Ciências Humanas¹¹ e Educação, uma vez que este estudo está situado no campo da Educação, inserido nessa grande área de interesse. Com esses critérios, foram encontrados 252 registros de teses e dissertações acadêmicas na base da Capes.

Em seguida, buscando identificar as pesquisas que tratavam diretamente do tema específico “a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo”, foi realizada uma nova filtragem no Catálogo da Capes, utilizando as palavras-chave: ações afirmativas, cotas, ensino médio, ensino técnico, educação profissional e Instituto Federal. Obtiveram-se, ao todo, 45 resultados de pesquisa acadêmicas.

As palavras-chave de busca foram construídas com base na relação e/ou em sinônimos do tema geral “ações afirmativas na educação”. Embora a escolha e a construção das palavras-chave não esgotem a produção de conhecimento sobre a temática em questão, elas permitem uma aproximação ao número de produções existentes nas bases de dados do *site* consultado, em consonância com o tema da pesquisa e os objetivos do estudo. Segue a sistematização dessas informações:

Quadro 1 - Registros de teses e dissertações obtidos a partir das estratégias de busca

Base	Estratégia (Palavras-Chave Utilizadas)	Teses/ Dissertações	Registros Recuperados
Capes	Ações afirmativas + Ensino médio	09	45
	Ações afirmativas + Ensino técnico	04	

Continua...

¹⁰ Aprofundado teoricamente no subtítulo 3.1.

¹¹ A área de Ciências Humanas é composta pelas subáreas: Antropologia/Arqueologia, Ciência Política/Relações Internacionais, Teologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia, Sociologia. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Quadro 1 - Registros de teses e dissertações obtidos a partir das estratégias de busca (continuação)

Base	Estratégia (Palavras-Chave Utilizadas)	Teses/ Dissertações	Registros Recuperados
Capes	Ações afirmativas + Educação profissional	03	45
	Ações afirmativas + Instituto Federal	03	
	Cotas + Ensino médio	10	
	Cotas + Ensino técnico	05	
	Cotas + Educação profissional	06	
	Cotas + Instituto Federal	05	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após o levantamento, foi realizada uma leitura flutuante dos títulos e resumos das 45 teses e dissertações, buscando identificar quais abordavam o tema geral e o tema específico sob alguma forma de análise. A partir disso, foram identificadas e excluídas 20 produções, sendo 16 duplicatas e quatro por não tratarem do tema geral da pesquisa. As que não estavam relacionadas ao tema geral abordavam assuntos como cotas universitárias, acesso ao ensino superior, trajetória de egressos cotistas no ensino superior e violência infantojuvenil. Por fim, do levantamento feito de forma manual, foram incluídos no estudo 25 pesquisas acadêmicas, disponíveis no Apêndice A, sendo apenas quatro teses e 21 dissertações, cujas informações compuseram o panorama apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Panorama de Teses e Dissertações

Recorte Temporal	Base	Ano	Dissertações	Teses	Abordagens
(2013-2023) Total de Teses e Dissertações: 25	CAPES	2013	-	-	
		2014	1	-	Representações sociais
		2015	-	-	
		2016	4		Percepções de docentes em relação à política de cotas; expectativas educacionais de jovens negros; direito à educação; cotas raciais.
		2017	2	-	Cotas para indígenas; êxito e fracasso escolar.

Continua...

Quadro 2 - Panorama de Teses e Dissertações (continuação)

Recorte Temporal	Base	Ano	Dissertações	Teses	Abordagens
(2013-2023) Total de Teses e Dissertações: 25	CAPES	2018	2	2	Democratização da educação profissional técnica; acesso e permanência; inclusão escolar de pessoas com deficiência.
		2019	4	-	Contribuição do Programa de Assistência Estudantil; perspectivas de futuro; vestibular; projeto de futuro.
		2020	2	1	Expectativas de futuro; desigualdade social e racial; acesso e permanência de estudantes negros; acesso de estudantes quilombolas.
		2021	3	-	Cotas sociorraciais; expectativas e dificuldades de estudantes cotistas; evasão escolar.
		2022	2		Processo seletivo; capital escolar, cotas raciais.
		2023	1	1	Assistência estudantil e permanência

Fonte: Elaboração própria (2024).

A presente análise converge para um panorama quantitativo e qualitativo, com base na sistematização das informações encontradas no Catálogo Capes. Essas informações, conforme apresentado no quadro 2, foram organizadas em um panorama sobre as produções, incluindo a quantificação por ano e as principais abordagens. No referido quadro, dentro da variável “abordagens de estudos” e a partir de uma perspectiva mais qualitativa, foi possível constatar a predominância dos debates sobre raça, racismo e relações raciais no Brasil, e suas intersecções com as ações afirmativas em instituições educacionais que oferecem ensino médio regular e/ou ensino médio profissionalizante¹², seja na modalidade integrada, concomitante ou subsequente.

Para além das abordagens mencionadas, as teses e dissertações, conforme demonstrado no quadro 2, abordam temas como cotas para indígenas, inclusão escolar de pessoas com deficiência, acesso de estudantes quilombolas, discussões sobre representações sociais, percepções de docentes em relação à política de cotas, expectativas educacionais, expectativas e projeto de futuro, direito à educação, êxito e fracasso escolar, democratização da educação profissional técnica, acesso e permanência, evasão escolar, Programa Nacional

¹² De acordo com o Decreto nº 5.145/2004, a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser desenvolvida nas seguintes formas: **integrado**, quando o aluno cursa o ensino médio regular e a formação profissionalizante na mesma escola; **concomitante**: quando o aluno realiza o ensino médio regular em uma escola e a formação profissionalizante em outra, em horários distintos; e **subsequente**, quando o aluno já concluiu o ensino médio regular e busca qualificação profissional em uma área específica (Brasil, 2004).

de Assistência Estudantil, processo seletivo, vestibular, desigualdades sociais, capital escolar, entre outros.

Com efeito, foram selecionadas duas pesquisas para leitura na íntegra: uma tese sobre as ações afirmativas no Ensino Médio Integrado, que analisa a implementação da Lei nº 12.711/2012 no Instituto Federal de São Paulo, utilizando o método da Abordagem do Ciclo da Política (Ball); e uma dissertação sobre ação afirmativa na educação profissional técnica de nível médio nas instituições federais, que emprega a Análise de Conteúdo (Bardin) para interpretação dos dados. Ambas as pesquisas apresentam palavras-chave comuns ao objeto desta tese.

As duas produções correspondem a trabalhos de conclusão dos cursos de doutorado e mestrado acadêmico, ambas realizadas em instituições públicas brasileiras e escritas em língua portuguesa. A partir das palavras-chave e da análise dos conteúdos, as produções foram categorizadas como “Ação Afirmativa nos Institutos Federais”. Seguem as informações sobre as obras:

Quadro 3 – Informações básicas sobre a tese e a dissertação

Categoria - Ação afirmativa nos Institutos Federais		
TÍTULO	Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas	Acesso e permanência na educação profissional: desafios e perspectivas de estudantes negros (as) cotistas
AUTOR(A)	Danielle de Sousa Santos	Hosana Helena Peregrino
ORIENTADOR(A)	Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan	Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
ANO DE CONCLUSÃO	2018	2020
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Universidade do Estado de Minas Gerais – Belo Horizonte
PALAVRAS - CHAVE	Ensino Médio Integrado; Ações Afirmativas; Processo seletivo; Instituto Federal de São Paulo; Democratização da Educação Profissional Técnica	Ação afirmativa; Cotas raciais; Educação profissional; IFMG
TIPO	Tese	Dissertação
ÁREA	Ciências Humanas/ Educação	Ciências Humanas/ Educação
BASE DE DADOS	CAPES	CAPES

Fonte:Elaboração própria (2024)

Complementando essas informações, foi realizada uma síntese da leitura e análise das duas produções científicas, destacando o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados.

Em sua tese, Santos (2018) investigou o processo de ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da criação dos Institutos Federais e da implementação da Lei de Cotas. Sob a perspectiva qualitativa, foi realizado um estudo de caso com base na análise de dados do *campus* São Paulo e do processo seletivo de 2012. Como ponto de partida para a análise da implementação da Lei nº 12.711/2012 no Instituto Federal, foi adotado o método denominado Abordagem do Ciclo da Política, desenvolvido pelo inglês Stephen Ball e colaboradores, baseado na ideia de contextos. A autora buscou identificar como a política é (re)interpretada no Contexto da Prática e no Contexto dos Resultados/Efeitos. Os dados analisados indicaram um aumento do contingente de estudantes das classes trabalhadoras nos cursos de EMI. No entanto, segundo a autora, ainda há necessidade de um conjunto articulado de políticas que viabilizem a permanência e o êxito desses estudantes.

Em sua dissertação, Peregrino (2020) refletiu sobre a temática da ação afirmativa na educação profissional técnica de nível médio nas Instituições Federais após a implementação da Lei nº 12.711/2012. A autora, adotando uma abordagem quantitativa e qualitativa, realizou um estudo sobre o perfil, os desafios e as perspectivas dos estudantes negros cotistas quanto às ações afirmativas para seu acesso e permanência nos cursos técnicos noturnos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, localizado na cidade de Congonhas. Para interpretação dos dados das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Segundo a autora, pode-se concluir que, embora o local da pesquisa empírica apresente ações de incentivo à permanência, os cursos técnicos subsequentes não possuem ações suficientes para a maximização da permanência de estudantes negros/as.

Por fim, o que poderia ser novo? Apesar da abrangência ampla da temática encontrada na produção científica nos primeiros resultados da pesquisa, a maioria dos trabalhos tem foco no ensino superior brasileiro. Como nosso foco, neste momento, está no EMI, chegamos a apenas 25 produções científicas consideradas para nossa investigação. O resultado sugere, de maneira geral, uma possível escassez de abordagens sobre o tema em questão – “a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo”. A contribuição desta pesquisa sobre o tema investigado implica observar e analisar o cumprimento da legislação por meio do acompanhamento da execução do acesso e trajetórias dos estudantes cotistas de um Instituto Federal de Ensino.

1 CAMPO EMPÍRICO E CONSTRUÇÃO DO PERCURSO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO

O campo empírico selecionado para a realização do estudo foi um dos *campi* do IFSP, instituição reconhecida como referência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil e em suas diferentes regiões. Em seguida, foi desenvolvido um percurso epistemológico-metodológico com o objetivo de explorar questões relacionadas aos níveis de abordagem e de abstração da pesquisa, situada no campo da política educacional.

1.1 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP) E DO *CAMPUS* PIRACICABA

O IFSP, que busca oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade, possui mais de 100 anos de história. Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/2019-2023 (IFSP, 2018a), ao longo dessa trajetória – cujas origens históricas em 1909 –, o Instituto recebeu diversas denominações, sendo a primeira delas “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Em 1937, transformaram-se em “Liceus Profissionais”, voltados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Em 1942, passaram a ser denominadas “Escolas Industriais e Técnicas”; em 1959, “Escolas Técnicas Federais”. No ano de 1994, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2008, pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), os Centros Federais de Educação Tecnológica tornaram-se “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Com essa última transformação, os popularmente conhecidos Institutos Federais passaram a ter autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, desenvolvendo, além do ensino, também a pesquisa e a extensão.

O IFSP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Com a mudança, o IFSP passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% às licenciaturas e aos programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. Continuou a oferecer cursos de formação inicial e continuada (extensão), cursos superiores de graduação – bacharelados e tecnologias –, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Seu escopo abrange os serviços educacionais destinados à Educação Profissional e Tecnológica, à Educação a Distância e à Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA), em diferentes níveis de ensino (básico, técnico e superior), formas de articulação (integrado, concomitante e subsequente) e modalidades. Além dos cursos presenciais, o IFSP oferece os cursos técnicos e de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

Em 2019, entre os cursos oferecidos nos *campi* do IFSP, constavam 163 cursos técnicos de nível médio e 124 cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas (IFSP, 2018a). Atualmente, o IFSP conta com 42 unidades, compostas por uma reitoria, 37 unidades em funcionamento e quatro em implantação.

Os *campi* do IFSP estão distribuídos entre os seguintes municípios do estado de São Paulo: Araraquara, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Matão, Miracatu, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São José do Rio Preto, São Miguel Paulista, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã e Votuporanga.

O IFSP representa o maior órgão da Rede Federal, sendo o maior Instituto Federal do Brasil, com mais de 70 mil estudantes (IFSP, 2023f).

- Do IFSP – *campus* Piracicaba

Em 2020, o Instituto Federal de São Paulo –*campus* Piracicaba (IFSP-PRC) celebrou dez anos de atividades acadêmicas na cidade de Piracicaba. A trajetória teve início em 2007, com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 01/2007 (Brasil, 2007b), como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Na época, a prefeitura de Piracicaba, em parceria com o MEC e a Reitoria do CEFET-SP (que ainda não havia se tornado IFSP), comprometeu-se a doar o terreno e fornecer o projeto para a construção dos prédios do futuro *campus*—promessa que foi rapidamente atendida.

Em 2008, o terreno foi oficialmente doado ao CEFET-SP e, no mesmo ano, tiveram início as obras do *campus*, localizado no município de Piracicaba, região noroeste do estado de São Paulo. Ainda em 2008, foi sancionada a lei que criou os Institutos Federais. Em 2010, a portaria que regulamenta o funcionamento do IFSP-PRC foi publicada, e as atividades acadêmicas tiveram início com a oferta de dois cursos técnicos concomitantes/subsequentes (IFSP, 2018a).

Piracicaba é um município brasileiro localizado no interior do estado de São Paulo, na Região Sudeste do país, a aproximadamente 150 km da capital paulista. Com base no Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma área de pouco mais de 1.378 km² e conta com uma população de 438.827 habitantes, sendo o 13º município mais populoso do estado. Fundada em 1767 às margens do rio Piracicaba, a cidade experimentou um crescimento agrícola no século XIX, especialmente com o cultivo de cana-de-açúcar e café. Com o declínio do ciclo do café e a queda nos preços do açúcar, a economia local passou por um período de estagnação, revertido apenas com o início da industrialização. Piracicaba foi uma das primeiras cidades brasileiras a se industrializar, alcançando o 34º maior PIB do país em 2021. Hoje, é sede de um importante polo industrial e abriga diversas universidades. Além de sua relevância econômica, a cidade é também um importante centro cultural na região (Brasil, 2024d).

O IFSP-PRC está localizado à Rua Diácono Jair de Oliveira, 1.005 – Bairro Santa Rosa – CEP 13.414-155 – Piracicaba – SP, integrando o Parque Tecnológico de Piracicaba. A infraestrutura do *campus* é composta por um conjunto de edificações de padrão escolar com três blocos de edifícios de dois pavimentos, similares entre si, totalizando 3.763,80 m² de área construída – um bloco administrativo, um de salas de aula e outro de laboratórios específicos –, além de uma quadra poliesportiva e um espaço de convivência que inclui cantina, áreas de descanso, convívio e estudo.

O IFSP-PRC conta com aproximadamente 75 docentes e 48 técnicos administrativos que atuam nas áreas administrativa, educacional e técnica. Além disso, atende a mais de 1.700 estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação e formação continuada, provenientes tanto do próprio município quanto de diversas cidades do estado de São Paulo e de outros estados (IFSP, 2018b).

Atualmente, o IFSP-PRC oferece quatro cursos superiores – Bacharelado em Engenharia de Computação, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Bacharelado em Engenharia Mecânica e Licenciatura em Física –; dois cursos de Ensino Médio Integrado (ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva); um curso Técnico Concomitante ou Subsequente em Mecânica; e um curso de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Educação em Direitos Humanos.

Figura 1 – Foto panorâmica IFSP - *campus* Piracicaba



Fonte: Site do IFSP-PRC. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/o-campus>.

- Das ações afirmativas no IFSP

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP), alinhado com o cumprimento de sua função social, vem empreendendo um conjunto de ações, das quais pode-se destaca-se a criação da Comissão de Organização da Política de Ações Afirmativas, instituída por meio da Portaria n. 554 (IFSP, 2018a). Os princípios da Política de Ações Afirmativas (PAA) do IFSP buscam garantir o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, promovendo igualdade de oportunidades no acesso, na permanência e no êxito dos estudantes ao longo de seu percurso educacional.

As ações afirmativas do IFSP quanto ao acompanhamento e à permanência dos estudantes incluem apoio acadêmico por meio de programas de ensino, pesquisa e extensão, tais como: apoio pedagógico feito pela Coordenadoria Sociopedagógica (CSP); suporte a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o Programa de Auxílio Permanência (PAP); parceria com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), e o Núcleo de Estudos Sobre Gênero e Sexualidade (NUGS); além da oferta de intérprete de Libras para estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Também se assegura o uso do nome social, desde 2014, e a garantia do uso de banheiros e espaços de acordo com a identidade de gênero (IFSP, 2018a). Esses núcleos de atuação do IFSP serão apresentados brevemente a seguir.

A Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), instância vinculada à Gerência Educacional de cada *campus* do IFSP, regulamentada pela Resolução nº 138 (IFSP, 2014b), é composta por uma equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, formada por assistente social,

pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e tradutor-intérprete de Libras. Entre suas atribuições, busca promover ações de acolhimento, integração e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O Programa de Auxílio Permanência (PAP) de cada *campus* do IFSP é vinculado à Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914 (Brasil, 2024d), no âmbito do Ministério da Educação. Sua finalidade é ampliar e garantir as condições de permanência e conclusão dos cursos na educação pública federal para estudantes de grupos familiares em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por meio do PAP, são destinadas verbas, principalmente, para os auxílios de alimentação, transporte e moradia.

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) de cada *campus* do IFSP tem como objetivo prestar apoio educacional a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou com altas habilidades, promovendo ações relacionadas ao ingresso, permanência e êxito dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. Sua equipe multidisciplinar é composta por assistente social, pedagogo, psicólogo, tradutor-intérprete de Libras e docentes, buscando fomentar a cultura do respeito à diversidade e à inclusão educacional na instituição. O compromisso do IFSP com a inclusão está assegurado pela Resolução nº 137 (IFSP, 2014a), entre outros documentos legais.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) é formado por servidores e estudantes do IFSP e tem como objetivo promover estudos e ações voltados às relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Regulamentado pela Portaria nº 2.587 (IFSP, 2015), o núcleo foi criado com o propósito de assegurar que questões étnico-raciais, como o racismo e a xenofobia, sejam tratadas com seriedade e não sejam negligenciadas nas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no IFSP. O NEABI reafirma o compromisso do IFSP em reconhecer que o racismo e a discriminação ainda são práticas recorrentes. Assim, é necessário que essas questões sejam debatidas e refletidas em todos os âmbitos da instituição, a fim de promover uma educação para as relações étnico-raciais que visa à igualdade de direitos, ao acesso e à permanência, valorizando a diversidade e o respeito mútuo.

As bancas de heteroidentificação racial, como parte do processo seletivo de estudantes pretos e pardos, foram incorporadas no IFSP em 2021. Até 2020, bastava apenas a autodeclaração dos candidatos. A confirmação dessa autodeclaração pela Comissão de Heteroidentificação, organizada e instituída pelo NEABI, conforme Portaria nº 7093 (IFSP, 2022e), é uma condição obrigatória para a efetivação da matrícula.

Por fim, o Núcleo de Estudos Sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) tem como foco o combate à violência e à discriminação de gênero. Com propostas de práticas formativas e informativas, objetiva sensibilizar a comunidade do IFSP para a temática, bem como criar uma cultura de respeito à diversidade, contribuindo para um espaço educacional inclusivo e plural. Regulamentado pela Portaria nº 5.700 (IFSP, 2021), o NUGS é composto por técnicos-administrativos, docentes, discentes etc.

1.2 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa, de natureza básica e explicativa, de abordagem qualitativa, envolveu a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Essa abordagem enfatiza mais o processo do que o produto e busca retratar a perspectiva dos participantes, conforme Lüdke e André (2018). Algumas características da pesquisa qualitativa pressupõem o contato direto do pesquisador com a realidade investigada. Os dados coletados são descritivos, e o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema consiste em compreender como ele se manifesta nas interações cotidianas. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, o “significado” que as pessoas atribuem às experiências, exigindo maior cuidado do pesquisador ao revelar os pontos de vista e percepções dos participantes.

Assim, para compreender a atuação da PAA do IFSP-PRC, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento documental, aplicação do questionário socioeconômico e entrevistas semiestruturadas com os participantes.

- Do levantamento documental

As fontes documentais consultadas foram as seguintes:

- a) Documentos institucionais públicos: editais e comunicados do processo seletivo de 2023. Esses documentos foram localizados nas páginas digitais e nos *sites* institucionais do IFSP, com base na Lei de Acesso à Informação¹³.
- b) Documentos institucionais restritos: dados do sistema acadêmico do IFSP-PRC, referentes a prontuários de matrícula e históricos escolares de discentes cotistas e

¹³ Lei n. 12.527/2011, que regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

não cotistas. Esses documentos foram acessados no sistema informatizado do Instituto Federal mediante solicitação e autorização documentada.

- c) Documentos da pesquisa: dados provenientes dos questionários socioeconômicos aplicados aos estudantes cotistas participantes.

A análise documental pode ser utilizada como uma técnica de exploração de dados qualitativos, tanto para complementar informações obtidas por outros métodos quanto para revelar novos aspectos de um problema. Documentos são todos os materiais escritos que podem servir como fonte de informação sobre o comportamento humano. A análise documental torna-se adequada quando se pretende ratificar e validar dados coletados por outros métodos, como entrevistas, questionários ou observações (Lüdke; André, 2018).

Com o universo de documentos selecionados o pesquisador procede à análise dos dados; assim, torna-se necessário formar um “*corpus*” composto pelos documentos representativos a serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2016).

- Das entrevistas semiestruturadas

A entrevista, conforme Lüdke e André (2018), dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, constitui um dos instrumentos básicos de coleta de dados, podendo fornecer um material rico e complexo para a investigação educacional. Sua principal vantagem é a possibilidade de captar informações de forma imediata e contínua, aplicável a praticamente qualquer informante e sobre diversos temas. A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um roteiro básico que não é aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador realizar adaptações e esclarecer dúvidas, o que a torna especialmente eficaz na obtenção das informações desejadas.

Na construção das amostragens, foram desconsideradas as probabilidades matemáticas ou estatísticas, adotando-se as amostras por acessibilidade, em que o pesquisador seleciona os elementos aos quais tiveram acesso, admitindo as possibilidades representativas para o universo da pesquisa. Esse tipo de amostragem é aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos, quando não são exigidos altos níveis de precisão (Gil, 2008).

De forma geral, seguem as principais abordagens, os procedimentos e as técnicas de análise utilizadas nesta pesquisa:

Quadro 4 – Síntese teórico-metodológica da tese

ABORDAGENS	Qualitativa
TÉCNICAS	Levantamento documental; Questionário socioeconômico; Entrevistas semiestruturada.
METODOLOGIAS	Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP); Análise de Conteúdo (AC).
CAMPO DE PESQUISA	IFSP-PRC

Fonte: Elaboração própria (2024).

No percurso teórico-metodológico, são aprofundadas as abordagens da pesquisa, as metodologias e os métodos de análise, seguidos de um fechamento que ensaia a aproximação e/ou a articulação entre eles. Essas etapas serviram de apoio para dar continuidade ao desenvolvimento da questão de pesquisa e do seu desenho, do procedimento de coleta dos dados e para a construção do relatório final.

1.2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e originalmente desenvolvida em conjunto com Richard Bowe no final da década de 1980. Essa abordagem tem sido utilizada em diferentes países como um método para a análise de políticas, particularmente na área educacional, oferecendo instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas educacionais, segundo Mainardes (2006).

Em pesquisas brasileiras, o uso da ACP teve início nos anos 2000. De acordo com Mainardes (2006), esse referencial teórico-metodológico pode contribuir para a análise das trajetórias de políticas e programas educacionais no país, além de ajudar a captar parte da complexidade envolvida no processo de formulação e implementação dessas políticas. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico.

O ciclo de políticas constitui uma ferramenta teórico-metodológica promissora para fundamentar a análise de políticas, servindo como um instrumento de investigação sobre as formas pelas quais elas são elaboradas. Na análise de políticas educacionais, oferece recursos transponíveis que podem ser utilizados em diferentes “contextos”, contribuindo para a interpretação das práticas sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos e possibilitando

reflexão e ação. Esse método propõe um conjunto de ideias com potencial para a interpretação de políticas, com o objetivo de analisar uma política e compreender como ela se movimenta e se transforma entre distintos “contextos” (Avelar, 2016).

A análise do ciclo de políticas pressupõe um processo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1994, o referencial foi ampliado, incorporando outros dois contextos ao modelo original: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2006; 2018). A seguir, apresentam-se algumas explanações orientadoras acerca de cada um dos contextos que compõem o ciclo de políticas.

- Do contexto de influência

É no “contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes, 2006, p. 51). Nesse contexto, envolve a análise de influências em níveis internacional, global, nacional e local e a articulação entre elas. Diversos fluxos de ideias atuam nesse espaço por meio de redes sociais, políticas, de comunicação, conferências, e outros meios, exercendo influência nas arenas públicas de ação.

O contexto de influência muitas vezes está relacionado a ideologias dogmáticas e interesses mais estreitos, que podem moldar a formulação e a implementação das políticas públicas. Ao analisar esse contexto, faz-se necessário levar em conta a historicidade da política investigada, já que políticas similares costumam ter sido propostas antes do surgimento de uma nova política.

- Do contexto da produção de texto

O contexto da produção de texto está frequentemente relacionado com a linguagem do interesse público mais geral. Na esteira de Mainardes (2006; 2018), os textos políticos são resultado de disputas e acordos, uma vez que os grupos envolvidos na sua produção competem para controlar as representações da política. Esses textos são produto de um emaranhado de influências, sendo sua formulação marcada por intenções e negociações tanto dentro do Estado quanto ao longo do processo de elaboração das políticas.

“Os textos políticos, portanto, representam a política” (Mainardes, 2006, p. 52). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com os autores responsáveis pela elaboração das políticas, além de entrevistas com os destinatários para os quais esses textos foram escritos e distribuídos. Um dos desafios desse contexto refere-se à necessidade da análise crítica dos textos das políticas.

- Do Contexto da prática

As respostas aos textos produzidos no contexto anteriormente citado têm consequências que são vivenciadas no contexto da prática. Esse é o espaço onde a política é interpretada, recriada e onde seus efeitos e consequências se manifestam, podendo resultar em mudanças significativas em relação à política original. O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político.

Nesse contexto, “pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 59). A análise do contexto da prática requer a coleta de uma quantidade significativa de dados, o que pode envolver a imersão nas instituições e nos espaços onde a política é implementada. Segundo Mainardes (2018), isso pode ser feito por meio de observação ou pesquisa etnográfica, além de entrevistas com profissionais da educação, pais, estudantes e outros atores envolvidos.

- Do Contexto dos resultados ou efeitos

No contexto dos resultados ou efeitos, as políticas devem ser analisadas com foco em seu impacto e na forma como interagem com as desigualdades existentes. Revisitando Mainardes (2006; 2018), para Ball, o principal objetivo deste contexto está na reflexão profunda sobre questões relacionadas à justiça, igualdade e liberdade individual. Questões de desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política só podem ser identificadas por meio de pesquisas criteriosas, que envolvam observações prolongadas do contexto da prática e coleta de dados que revelem tanto mudanças estruturais e práticas quanto transformações em justiça social e acesso a oportunidades.

- Do Contexto de estratégia política

O contexto da estratégia política abrange a identificação de um conjunto de ações sociais e políticas necessárias para enfrentar as desigualdades criadas ou mantidas pela política analisada. Esse contexto demanda que o pesquisador assuma uma responsabilidade ética em relação ao tema, propondo estratégias e ações que abordem de maneira mais eficaz as desigualdades observadas na política. O objetivo desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir de forma ativa para o debate e compreensão crítica sobre a política investigada (Mainardes, 2006; 2018).

- Da inter-relação dos contextos

Vale ressaltar esses referidos “contextos” estão inter-relacionados de forma contínua, sem seguir uma ordem temporal ou sequencial, não representando etapas lineares. O referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) demanda diversas investigações, bem como a adoção de um referencial teórico mais específico que dê sustentação para a análise da política investigada.

A aplicação adequada da ACP demanda que se considere que os dois últimos contextos (resultados/efeitos e estratégia política) podem ser explorados dentro dos contextos primários. O contexto dos resultados/efeitos se relaciona ao contexto da prática, enquanto o contexto da estratégia política se relaciona ao contexto de influência.

O método da ACP pode ser utilizado na sua íntegra, explorando os contextos primários do ciclo de políticas – influência, produção de texto prática –, ou parcialmente, explorando apenas alguns de seus contextos (Mainardes, 2006; 2018).

Os pressupostos da ACP mostraram-se adequados, pois representam um processo político multifacetado e dialético, que possibilita a articulação com outras perspectivas de abordagens e abstrações, tais como o método de Análise de Conteúdo (AC), que será apresentado a seguir.

1.2.2 Pressupostos da Análise de Conteúdo (AC)

Para a construção da investigação realizada com enfoque qualitativo e para interpretação do *corpus* da pesquisa, dos documentos e das entrevistas, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (AC), proposto por Bardin (2016). A AC pode fornecer auxílio com os dados que foram surgindo e que despontavam para uma possível resposta à questão de investigação. Trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos utilizados para examinar discursos, mensagens, comunicações ou conteúdos diversificados – uma metodologia relevante para as ciências sociais e humanas, desenvolvida nos Estados Unidos no início do século XX.

Constituída por um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a AC emprega procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Ao utilizar os instrumentos metodológicos de investigação laboriosa dos recursos da AC, pode dizer-se que é “dizer não à leitura simples do real” (Bardin, 2016, p. 34), tentando afastar os perigos da compreensão espontânea, como a ilusão da transparência dos fatos sociais, na pretensão de

compreender além dos significados imediatos. Esse movimento exige do pesquisador uma atitude de vigilância crítica, com o emprego de metodologias e técnicas de ruptura, que permitem ir além das aparências.

De maneira geral, os objetivos da AC correspondem à superação da incerteza na interpretação ou avaliação das mensagens e ao enriquecimento da compreensão da leitura, ao esclarecer elementos de significação que podem revelar mecanismos antes não compreendidos. A AC de mensagens e de todas as formas de comunicação tem uma função heurística, ajudando na capacidade exploratória da descoberta. É um método empírico, dependente do tipo de mensagem analisada e dos objetivos interpretativos desejados. Não há um formato fixo para a AC, mas existem algumas regras básicas, com formatos adaptáveis a um vasto campo de aplicação: as comunicações. Isto é, tudo o que é comunicação, tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido à AC; diferentemente, tudo o que não é propriamente linguístico é excluído do campo de aplicação dessa metodologia (Bardin, 2016).

Segundo Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), a AC na pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar os sentidos e significados das comunicações, considerando tanto as condições de quem produz a mensagem quanto de quem a recebe, e os efeitos que ela produz, buscando assim uma melhor compreensão e interpretação da realidade. As principais etapas do método são compostas de diferentes fases organizadas em torno de três polos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Segue uma breve explanação de cada etapa.

- Da pré-análise

A fase de pré-análise tem por objetivo a organização – como a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A constituição do *corpus* da investigação implica escolhas e regras. Seguem as principais regras.

- Regra da exaustividade: é preciso ter em conta todos os documentos desse *corpus*;
- Regra da representatividade: a amostragem deve ser parte representativa do universo inicial;
- Regra da homogeneidade: os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha;
- Regra da pertinência: os documentos retidos devem corresponder ao objetivo da pesquisa (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

- Da exploração do material

Nesta fase de exploração do material, realizam-se operações de codificação, decomposição ou enumeração, com base em regras previamente estabelecidas. Segundo Bardin (2016), codificar o material significa transformá-lo de forma sistemática e organizá-lo em unidades, possibilitando uma descrição das características relevantes do conteúdo. É o momento de tratar o material coletado anteriormente, transformando-o em dados analisáveis por meio da codificação. O processo de codificação envolve a criação de um sistema de códigos para identificar cada elemento da amostra selecionada para a pesquisa.

Assim, a codificação transforma os dados brutos do texto por meio de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, permitindo uma representação do conteúdo. Na AC, a partir do momento em que o material for codificado, faz-se necessário produzir categorias. A categorização tem por objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Trata-se de agrupar unidades de registro sob um título genérico, conforme as características do material pesquisado e os objetivos definidos para o estudo.

- Do tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Nesta fase, os resultados brutos são tratados de maneira a tornarem-se significativos, ou seja, é hora de interpretar e conceder uma nova significação a suas características. Bardin (2016) esclarece que a interpretação proposta pelo método de AC consiste em descobrir, por detrás do discurso aparente, um sentido não explícito, o que exige grande esforço por parte do analista.

Os pressupostos da AC decompõem-se em um método bem fundamentado e com técnicas flexíveis, que permitem o acolhimento de outras concepções de análise para abarcar a natureza análoga do objeto empírico e as diversas fontes que serão consultadas. De forma geral, esses pressupostos servirão de suporte para desvelar a atuação da política de ações afirmativas em questão, em diálogo com a Abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais (apresentado anteriormente). Em sua totalidade, esses elementos, articulados, reforçam o suporte para a construção de interpretação do objeto em relação aos seus diferentes (com)textos e práticas.

- Da aproximação ou articulação do percurso teórico-metodológico

Além de utilizar o método Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposto por Ball e colaboradores na década de 1990, que oferece instrumentos analíticos para a análise da

trajetória de políticas educacionais, foi empregado o método de Análise de Conteúdo (AC), proposto por Bardin (2016), para a análise e interpretação das mensagens/textos provenientes dos materiais obtidos nas entrevistas. Ademais, para a análise, contou-se com o apoio de referenciais teóricos que abordam a temática em questão.

O referencial teórico-metodológico mencionado pode contribuir para a pesquisa e para o objetivo geral deste trabalho, que visa analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023.

Para a elaboração da análise dos dados, foram considerados dois contextos:

- 1) Contexto da produção de texto, em que se considera a política como texto;
- 2) Contexto da prática, em que a política é vista em ação.

Segundo Avelar (2016, p.7), “a política precisa ser traduzida do texto para a prática”. A escolha de utilizar o “contexto da produção de textos” e o “contexto da prática” não é excludente em relação às análises dos demais contextos, visto que todos os contextos estão inter-relacionados, não seguem uma dimensão temporal ou sequencial e não constituem etapas lineares. Podem ser utilizados explorando-se os contextos primários do ciclo de políticas (contextos de influência, da produção de textos e da prática), assim como apenas alguns de seus contextos.

Após a coleta de materiais em fontes documentais e de transcrições das entrevistas semiestruturadas, e seguida de uma descrição analítica baseada em procedimentos sistemáticos, buscou-se tratar as informações contidas nas mensagens para realizar uma análise dos seus “significados”, evidenciando indicadores de núcleo de sentidos concedidos por meio das características do texto. Esses dados foram articulados aos “contextos de produção de textos” – considerando política como texto – bem como às traduções e interpretações do processo de colocar as políticas em ação, no “contexto da prática”.

Uma vez definido o universo do *corpus* da pesquisa para análise, suscetível de fornecer informações sobre o problema levantado, partiu-se para a leitura flutuante¹⁴ do material, buscando estabelecer a regra da exaustividade ao analisar a amostragem dos documentos. Em relação às regras da representatividade e homogeneidade, consideram-se como amostra os estudantes participantes, todos beneficiários da PAA. Quanto à regra de

¹⁴ Na leitura flutuante, a primeira atividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações (Bardin, 2016).

pertinência, considera-se adequado apresentar as partes dos documentos e os discursos das entrevistas como fontes de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Para a realização do processo de codificação, optou-se pela escolha da unidade de “categorização”, indicada como um procedimento de classificação e agrupamento de dados, levando em consideração os aspectos comuns entre eles. Consequentemente, foi elaborado um texto-síntese para cada categoria, visando expressar o conjunto de novos significados presentes nas mensagens dos materiais coletados durante a pesquisa. A fim de proceder às inferências e redigir as sínteses interpretativas, a interpretação dos resultados brutos foi conduzida por meio da confrontação entre a teoria de base, os objetivos e os achados da pesquisa. Ademais, foram estabelecidos quadros de resultados que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Com base nesses referenciais, são utilizadas as técnicas de organização e tratamento do material, interpretação e inferência, estruturando de maneira análoga os conhecimentos para interpretar os fragmentos de realidade empírica nos e entre os diferentes contextos extraídos deste estudo.

O percurso metodológico da pesquisa documental e de campo foi estabelecido a partir do contexto da produção de textos e da prática, desenvolvendo-se em cinco etapas para a coleta de dados, a saber:

- 1) levantamento de documentos institucionais dos editais e comunicados do processo seletivo de 2023 e de entrevistas semiestruturadas;
- 2) levantamento de dados do sistema acadêmico do IFSP-PRC, com consulta nos prontuários de matrículas sob a forma de ingresso de cada estudante;
- 3) levantamento de dados do sistema acadêmico do IFSP-PRC, com consulta ao histórico escolar de cada estudante;
- 4) levantamento de dados do sistema acadêmico do IFSP-PRC, por meio de consulta nos prontuários, questionários e processos de matrícula, que tratam sobre a vida escolar dos discentes;
- 5) realização de entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes cotistas.

Os procedimentos específicos de cada etapa serão descritos detalhadamente na interpretação e análise dos dados.

1.3 ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No processo de pesquisa, foram consideradas as normas da ética de pesquisa em Educação. A propósito de Gatti (2019, p. 56) o “respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação”.

A investigação da pesquisa aconteceu no mesmo local de trabalho que exerço a função de assistente social; desse modo criou-se um alerta quanto ao cuidado que tive de ter ao assumir o duplo papel de pesquisadora e profissional no mesmo ambiente institucional. Essa situação exigiu um cuidado redobrado. Concordamos com Vidal e Silva (2019, p. 70) quanto ao zelo do desenvolvimento de qualquer investigação:

Vela-se para que os procedimentos de produção e recolha das informações e as metodologias sejam sempre pautados pelos princípios de transparência da pesquisa, direito à privacidade dos sujeitos envolvidos, prevenção de danos e respeito à dignidade humana.

No que diz respeito ao uso de dados documentais e às formas de participação das instituições, foi elaborada e assinada uma declaração de autorização pelo dirigente responsável. Com a solicitação da declaração de autorização, que foi enviada por *e-mail* para o IFSP-Piracicaba, a instituição participante foi informada sobre os objetivos do projeto de pesquisa e quais usos seriam feitos dos dados, para que tivesse ciência da totalidade da proposta. Assim, obtiveram-se as anuências.

Os participantes, foram jovens que se encontram na faixa etária de 15 a 17 anos. Concordamos com Cruz (2019) quanto ao cuidado com o envolvimento de adolescentes, que exige do/a pesquisador/a maior atenção. Não apenas o consentimento dos pais ou dos responsáveis foi obtido de forma esclarecida, mas também os adolescentes deram o seu assentimento quanto à participação na pesquisa. Assim, a fim de obter a autorização de cada participante para o uso dos dados resultantes das entrevistas semiestruturadas, foram elaborados os Temos de Assentimento e de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndices B e C), informando a proposta e os objetivos do projeto, bem como em que tipo de produção os dados seriam utilizados. Igualmente, consta a garantia de confidencialidade e anonimato dos(as) participantes na apresentação dos resultados da pesquisa.

De acordo com as considerações de Cruz (2019), outra questão ética diz respeito à necessidade de ser estabelecida uma relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos no contexto da pesquisa. Devem ser asseguradas todas as condições necessárias de acolhimento e respeito aos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Outro direito que

deve ser assegurado aos participantes da pesquisa é o da confidencialidade, atribuída ao cuidado ético do pesquisador com as informações pessoais, que devem ser tratadas com cuidado e sua privacidade resguardada.

A nomeação de sujeitos se deu após o seu consentimento explícito, respeitando seus direitos individuais de anonimato. As análises construídas a partir das entrevistas possuem caráter sigiloso e criterioso. No caso da desistência de algum(uns) participante(s) durante o percurso da pesquisa, essa decisão deverá ser respeitada.

Estudos de Siquelli (2019) descrevem o processo de revisão ética em funcionamento no Brasil, bem como as preocupações com o referido processo. No país, na década de 1990, teve início a formalização da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, com a Resolução nº 196/1996, apoiada pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), órgãos sem fins lucrativos criados para trabalhar de forma independente, com a responsabilidade de zelar pela dignidade humana dos participantes. Em 2009, foi criada a Plataforma Brasil, sistema informatizado para a inclusão dos projetos de pesquisas. Em 2012, foi aprovada a Resolução nº 466/2012, que substituiu a anterior, e em 2016, foi aprovada a Resolução nº 510/2016, que se encontra em vigor atualmente, fundamentada nos princípios postos nas legislações anteriores.

As três resoluções citadas não deram conta de separar os projetos de pesquisa da área de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) do universo das Ciências Médicas. As associações e o fórum das CHSSA têm lutado para que seja constituída uma instância de avaliação, fora da área da saúde. Contudo, defendem uma postura de responsabilidade crítica sobre a importância da submissão do projeto à revisão ética por meio do protocolo no Sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep).

Como já mencionado na introdução, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, respectivamente, sob o Parecer nº 6.155.388 em 2023.

A elaboração do conhecimento científico exige uma formação ética cada vez mais preocupada com as ações dos pesquisadores no interior de suas pesquisas e no relacionamento com os participantes. Discutir ética e integridade em pesquisas que envolvam seres humanos como participantes parte da alteridade presente no contexto de investigação dentro das instituições de ensino. Na esteira de Siquelli (2023, p. 2), “a integridade ética se estabelece na alteridade entre o pesquisador e seus participantes, sejam adultos, jovens e/ou crianças”.

A integridade acadêmica diz respeito às boas práticas do pesquisador, exercidas na formação e no cotidiano acadêmico, seja na coleta, na produção e na análise dos dados, das

informações obtidas a partir das fontes trabalhadas, de modo a garantir que o conhecimento científico daí advindo seja confiável. O artigo aponta para a necessidade da discussão sobre ética como conteúdo da formação. A autora entende que essa formação segue para além do conhecimento de resoluções e de plataformas, e defende que é na formação no ensino superior e nas práticas de pesquisa que se constrói uma consciência ética fundamentada na integridade acadêmica. A partir da sua análise, Siquelli (2023) destaca a importância da promoção de uma cultura de integridade no sistema de ensino.

Na era da escrita científica assistida, sobretudo pela Inteligência Artificial (IA), torna-se “crucial recordar que a escrita científica é aquilo que traduz a responsabilidade de pesquisadores(as) em conduzir e em comunicar suas descobertas de maneira ética e transparente” (Siquelli *et al.*, 2023, p. 6). Os(as) autores(as) transportam-nos, partindo de uma revisão da literatura, para os desafios que a IA traz ao mundo da pesquisa. Pensar sobre a ética em pesquisas que envolvam seres humanos, bem como na integridade acadêmica de estudantes do ensino superior e de pesquisadores, é um desafio fundamental e urgente, devendo ser uma responsabilidade no plano da formação recebida pelos pesquisadores.

Na pesquisa em Educação, cresce a convicção de que houve, com sua chegada [da IA], um rompimento na forma de utilização dos instrumentos de pesquisa anteriores a este momento transformador, realidade que tende a sofrer movimentos de aperfeiçoamento cada vez mais apurados, mas nunca a retroagir às práticas anteriores desenvolvidas por pesquisadores no campo. A ética em pesquisa e a integridade científica com o uso da IA vêm influenciando a elaboração de conhecimento no campo da pesquisa educacional no Brasil e em todo o mundo (Siquelli, 2025, p.2).

Comprometer-se com a verdade das informações, dos acontecimentos e a transparência dos dados, ao aprimorar-se no uso dos documentos institucionais, foi uma prática ética na construção de evidências que possam ser reconhecidas cientificamente, bem como a devolução dos resultados da pesquisa, – em forma de relatórios ou apresentações orais –, aos sujeitos pesquisados e à instituição de origem.

2 ESTADO, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE

Neste título, apresentamos um diálogo entre os conceitos de Estado brasileiro, políticas públicas afirmativas e as contradições da desigualdade social na educação dentro do sistema capitalista, bem como suas convergências com perspectivas teórico-interpretativas sobre justiça social e diversidade nas instituições, especialmente nas educacionais, como os Institutos Federais.

2.1 O PAPEL DO ESTADO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

O Estado moderno é uma criação da sociedade capitalista. Max Weber o define, de forma sintética, como um povo estabelecido em um território com fronteiras, que cria leis e um governo que precisa ser reconhecido interna e externamente. Na perspectiva liberal, o Estado é visto como um suposto poder autônomo, imparcial e neutro em relação aos diferentes setores da sociedade. Já na perspectiva materialista-histórica, os modos de produção da vida material influenciam toda a organização social, política, intelectual e subjetiva. Karl Marx argumenta que o Estado se estrutura a partir das condições materiais de existência, onde as relações jurídicas (superestrutura) derivam das relações de produção (estrutura). No contexto do capitalismo, além de exercer funções políticas, sociais e econômicas em favor do capital, o Estado também se configura como um espaço de lutas e contradições (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023).

No Brasil, após a ditadura civil-militar, as lutas de diversos grupos sociais – como os povos negros e os defensores dos direitos das pessoas com deficiência, entre outros – impulsionaram o processo constituinte, buscando garantir na Constituição Federal de 1988 (Brasil, [1988]) os direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora. No entanto, é fundamental reconhecer que a distribuição equitativa de bens e riquezas é inviável dentro do modo de produção capitalista (Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023). As ações afirmativas e demais políticas sociais, embora exponham as contradições de conceitos como meritocracia, igualdade e direito universal, também atuam como mecanismos de contenção de reivindicações proletárias revolucionárias, preservando um sistema cuja base estrutural é a desigualdade na distribuição da riqueza.

As Políticas de Ações Afirmativas (PAA) são uma das formas de promover os direitos humanos. Para Hannah Arendt (1979), os direitos humanos e a cidadania representam o

“direito a ter direitos”, uma vez que a igualdade em dignidade e direitos não é algo natural, mas uma construção coletiva que depende do acesso a um espaço público comum. É esse pertencimento a uma comunidade política que possibilita a afirmação dos direitos humanos e a construção de um mundo comum, pois todos os direitos são frutos da convivência coletiva, e não meras concessões naturais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, revolucionou a concepção dos direitos humanos ao introduzir a noção contemporânea baseada na universalidade e indivisibilidade desses direitos, combinando os discursos liberal e social da cidadania ao articular liberdade e igualdade. A partir dela, iniciou-se o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, impulsionado pela adoção de diversos tratados internacionais voltados à proteção dos direitos fundamentais, permitindo a criação de um sistema global de proteção desses direitos (Piovesan, 2005).

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi construída uma sólida base internacional para os direitos humanos, com tratados e pactos que os Estados se comprometeram a adotar em suas leis e políticas. No Brasil, a Constituição de 1988 reforçou esses direitos e impulsionou ações do Estado voltadas à sua proteção, atendendo também às demandas de movimentos sociais. Atualmente, o país possui um amplo conjunto de normas e políticas públicas voltadas à promoção dos direitos humanos (Candau, 2012).

A proteção inicial dos direitos humanos baseava-se na igualdade formal e na abordagem geral e abstrata do indivíduo. No entanto, essa concepção tornou-se insuficiente, exigindo o reconhecimento das particularidades dos sujeitos de direito (Piovesan, 2005). Assim, determinadas violações e grupos vulneráveis passaram a demandar uma resposta específica e diferenciada, assegurando-lhes uma proteção especial adequada às suas necessidades.

Nesse contexto, grupos como a população afrodescendente, os povos indígenas, as pessoas com deficiência e os indivíduos em situação de baixa renda – contemplados pela Lei de Cotas – devem ser reconhecidos em suas especificidades e peculiaridades sociais e raciais. Assim, além do direito à igualdade, emerge como direito fundamental o direito à diferença.

As desigualdades educacionais no Brasil, com base nos dados do Censo Escolar de 2023, são evidenciadas nos estudos de Silva Júnior *et al.* (2024), que destacam como os fatores socioeconômicos e regionais influenciam significativamente o desempenho educacional, ressaltando a concentração de estudantes em situação de vulnerabilidade no Norte e Nordeste. A pesquisa também aponta disparidades na infraestrutura escolar, com escolas dessas regiões apresentando condições mais precárias em comparação às do Sudeste,

que dispõe de mais bibliotecas, laboratórios e acesso à internet. Além disso, a evolução dos índices de matrículas entre 2019 e 2023 revela um crescimento em áreas vulneráveis, mas também destaca as dificuldades de acesso e permanência escolar. Outro aspecto abordado é a formação docente, que indica que 55% dos professores possuem apenas graduação, sendo essa proporção maior no Norte e Nordeste. Em contrapartida, o Sul e o Sudeste concentram mais docentes com pós-graduação e mestrado, o que se reflete em melhores resultados acadêmicos.

Silva Júnior *et al.* (2024) concluem que as desigualdades na formação docente e na infraestrutura educacional perpetuam as disparidades regionais, evidenciando que o sistema educacional brasileiro reflete desigualdades socioeconômicas e culturais mais amplas. Nas regiões mais vulneráveis do Brasil, a baixa acumulação de capital cultural entre os estudantes impacta diretamente suas trajetórias escolares. A precariedade da infraestrutura nas escolas dessas áreas restringe o acesso a recursos essenciais, dificultando o sucesso acadêmico. Além disso, a qualificação dos docentes desempenha um papel crucial na transmissão do capital cultural e no desempenho dos alunos.

Para mudar esse cenário, políticas educacionais, como as cotas para o acesso aos Institutos Federais, devem não apenas ampliar o acesso e garantir a democratização do ensino federal, mas também assegurar condições para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

2.2 JUSTIÇA SOCIAL COMO REDISTRIBUIÇÃO E EQUIDADE

Na área educacional, as ações afirmativas adotadas no Brasil, a partir da primeira experiência em 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), refletem uma desigualdade no peso dos argumentos que as justificam – como justiça social e reconhecimento cultural –, segundo Feres Jr. e Campos (2016). Estudos desses autores, focados na ação afirmativa racial, mostram que, nos diversos âmbitos de debate e deliberação, essa política no Brasil está distante de ser típica do multiculturalismo, ou seja, do reconhecimento da diferença cultural. A lógica predominante, presente na Constituição Federal de 1988, nos debates públicos e na decisão do Supremo Tribunal Federal, é a da “justiça social”, baseada em um liberalismo igualitário.

Antes da Lei de Cotas de 2012 (Lei nº 12.711, alterada pela Lei nº 14.723/2023), das 70 universidades públicas brasileiras com ações afirmativas em 2011, 60 voltavam-se para estudantes de escolas públicas e 40 para estudantes negros (pretos e pardos). Dentre essas 40

instituições, 36 adotavam critérios adicionais, como renda ou origem escolar, e apenas quatro universidades utilizaram exclusivamente critérios étnico-raciais. Isso demonstra a prevalência da concepção de “redistribuição e justiça social” ao longo dos quase dez anos entre a criação do primeiro programa e a aprovação da lei federal em 2012, em contraposição com uma abordagem multiculturalista para esse tipo de política (Feres Jr.; Campos, 2016).

A predominância de critérios socioeconômicos sobre critérios exclusivamente raciais ou étnicos foi reforçada pela Lei de Cotas (2012), que regulamentou as cotas em universidades e institutos federais. A lei vinculou a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas à cota destinada a estudantes de escolas públicas e famílias de baixa renda, evidenciando a ambivalência das ações afirmativas raciais brasileiras em relação aos princípios de justiça multiculturalista (Feres Jr.; Campos, 2016). No entanto, é importante reconhecer o impacto transformador da inclusão de um número significativo de negros e negras em instituições federais de ensino, das quais historicamente estiveram excluídos, poder para a transformação da cultura societal brasileira.

Uma questão que pode ser levantada é: o que justifica um sistema de cotas? A obra *A Teoria da Justiça*, de John Rawls, publicada em 1971, redefiniu a justiça distributiva como equidade, gerando importantes debates sobre justiça social e influenciando a formulação de políticas públicas contemporâneas, como as ações afirmativas, especialmente no que se refere ao acesso a bens fundamentais, como a educação (Santos; Lélis; Vale, 2020). À medida que certos programas estabelecem condições diferenciadas para o acesso a recursos essenciais, configuram-se como políticas compensatórias destinadas a corrigir injustiças sociais que afetam grupos vulneráveis. No entanto, mais do que simplesmente reparar violações passadas, as ações afirmativas buscam garantir o acesso efetivo dos indivíduos a bens fundamentais, promovendo uma igualdade substancial que vai além da mera igualdade formal.

Para John Rawls (2000), cujo trabalho é fundamental no debate contemporâneo sobre justiça, uma sociedade justa se concretiza por meio de uma estrutura social fundamentada em dois princípios: (a) a igualdade fundamental entre todos os seus membros, segundo a qual cada indivíduo deve ter direito igual ao mais amplo sistema de liberdades básicas, compatível com a liberdade de todos; e (b) a tolerância às desigualdades apenas quando estas trazem benefícios ao conjunto da sociedade.

As desigualdades econômicas e sociais devem ser organizadas de maneira que proporcionem o maior benefício possível aos menos favorecidos, respeitando o princípio da poupança justa, e estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos, garantindo igualdade equitativa de oportunidades.

Rawls (2000) busca conciliar os ideais liberais de igualdade jurídica com a necessidade de limitar as desigualdades sociais, destacando em sua teoria o princípio distributivo. Os princípios rawlsianos propõem uma abordagem distinta para a distribuição dos bens sociais primários, desde que nenhuma outra organização das instituições sociais possa melhorar as condições do grupo menos favorecido (Santos; Lélis; Vale, 2020). Assim, enquanto as liberdades cívicas e as oportunidades devem ser igualmente garantidas, a distribuição de poderes, prerrogativas, renda e riqueza pode ser desigual.

Segundo Rawls (2000), para determinar a equidade, existem dois métodos principais: (a) a distribuição de bens primários, baseada em regras que garantam uma alocação justa e respeitem o ordenamento jurídico democrático; e (b) o elemento de justiça ideal, que busca corrigir as desigualdades sociais e econômicas por meio da redistribuição de bens, com a finalidade de tornar a sociedade mais estável.

Os bens sociais primários são aqueles definidos pelas instituições sociais – incluindo liberdades cívicas, oportunidades, riqueza e direitos –, garantindo um amplo sistema de liberdade para todos. Já os bens naturais primários, como talentos, saúde e inteligência, são inerentes aos indivíduos (Santos; Lélis; Vale, 2020). Enquanto a distribuição dos bens sociais primários depende da estrutura social, os bens naturais primários são adquiridos de forma aleatória.

Além disso, Rawls (2000) identifica cinco bens primários essenciais, que podem ser expandidos conforme necessário, como coloca Minussi e Ramos (2020): 1. direitos e liberdades fundamentais; 2. liberdade de movimento e escolha de ocupação dentro de um contexto de oportunidades diversas; 3. poderes e prerrogativas associadas a posições de responsabilidade em instituições políticas e econômicas; 4. renda e riqueza; e 5. bases sociais do autorrespeito.

A concepção de Justiça como Redistribuição fundamenta-se na distribuição equitativa dos bens primários, visando assegurar uma divisão justa dos benefícios e recursos dentro da sociedade. Rawls (2003) desenvolve uma teoria da justiça baseada na equidade, na qual as instituições desempenham um papel fundamental na construção da justiça social. Ele as define como um sistema público de regras que estabelece cargos e posições, determinando seus respectivos direitos, deveres, poderes e imunidades. Essas instituições existem em um contexto específico de tempo e lugar, devendo ser seguidas conforme suas regulamentações e ações. O aspecto central da justiça, segundo Rawls, é a estrutura básica da sociedade, ou seja, a forma como as principais instituições sociais distribuem direitos e deveres fundamentais, além de determinarem a alocação das vantagens oriundas da cooperação social (Minussi;

Ramos, 2020). Dessa maneira, a teoria da justiça de Rawls direciona seu foco para o papel das instituições e para a organização estrutural da sociedade.

Segundo Rawls (2000), no ordenamento de uma sociedade, devem existir estruturas regulatórias e mecanismos compensatórios legais que reduzam as desigualdades econômicas e promovam a igualdade de oportunidades, com ênfase na justiça social redistributiva. Ao abordar os desdobramentos da justiça social econômica, Rawls reflete sobre a igualdade de tratamento e o reconhecimento das desigualdades econômicas, elaborando sua teoria da justiça como equidade. Ele argumenta que as desigualdades econômicas e sociais devem ser organizadas de forma a trazer os maiores benefícios para os menos favorecidos, vinculando essa ideia às condições de igualdade de oportunidades para a ocupação de cargos e posições sociais privilegiadas. Em suma, a justiça distributiva busca promover a igualdade equitativa de oportunidades, garantindo condições vantajosas para todos na sociedade.

O conceito de Justiça Social é amplo e abrange diversos elementos essenciais para a construção de uma sociedade justa. Sua compreensão atual é relativamente recente, com pouco mais de 150 anos, conforme apontam Minussi e Ramos (2020), no entanto, suas raízes remontam à filosofia grega, especialmente às ideias de Platão e Aristóteles, além da forte influência da Igreja Católica no século XIII, com São Tomás de Aquino. A concepção moderna de Justiça Social foi consolidada por John Rawls (2000), cuja teoria se fundamenta no contratualismo. Essa corrente filosófica, defendida por pensadores como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, parte do princípio de que os indivíduos estabelecem um contrato social para viabilizar a vida em sociedade. Embora cada autor apresente particularidades em sua abordagem, todos compartilham a visão de que o contrato social é essencial para a compreensão da organização social.

Rawls (2000) desenvolveu sua teoria em oposição ao utilitarismo, segundo ele, a justiça social deve ser entendida como equidade, pois o utilitarismo tende a sacrificar os interesses de alguns em prol do bem-estar coletivo. Como destacam Minussi e Ramos (2020), essa abordagem desconsidera a individualidade e as necessidades específicas de cada membro da sociedade. Assim, Rawls propõe o contratualismo como uma alternativa mais justa e coerente para a organização social.

Santos, Lélis e Vale (2020) enfatizam que o arcabouço teórico de Rawls (2017) fundamenta a justiça liberal-igualitária, defendendo a igualdade de liberdades fundamentais, de oportunidades e uma distribuição equitativa de bens econômicos, que não precisam ser iguais, a menos que beneficiem os menos favorecidos. Rawls conecta a igualdade de oportunidades ao princípio da diferença, como uma forma de igualdade democrática,

argumentando que os indivíduos não são moralmente responsáveis pelas circunstâncias de seu nascimento e devem ter condições reais de ascender a diferentes funções e posições na sociedade.

Por meio dessa abordagem redistributiva, Rawls esclarece sua concepção de Justiça Social, destacando a igualdade de oportunidades, o mérito e a equidade como princípios fundamentais para sua efetivação (Minussi e Ramos, 2020). Desde sua concepção moderna, o conceito de justiça social tem sido influenciado por transformações sociais, adquirindo características que refletem as necessidades e demandas dos indivíduos ao longo do tempo. Atualmente, ao abordar a justiça social, é essencial reconhecer que o termo está permeado por ideologias, utopias e lutas.

Como se observa, a justiça social está pautada em questões ideológicas, uma vez que sua efetivação requer tanto esforços para transformar a estrutura social quanto para manter o *status quo*. Esse conceito é dinâmico e está em constante evolução, adaptando-se às especificidades de cada sociedade e às necessidades de seus membros.

A teoria de John Rawls foi criticada por outros autores do liberalismo igualitário quanto à distribuição de bens, devido a convergências e divergências em seus fundamentos (Santos; Lélis; Vale, 2020). No entanto, essas análises críticas não serão abordadas neste estudo. Nosso foco é compreender a justiça distributiva com equidade para analisar o direito à educação no contexto das políticas educacionais brasileiras. Essas teorias estão diretamente ligadas ao direito à educação – um direito social garantido constitucionalmente pelo Estado –, que deve ser ofertado de forma a beneficiar os menos favorecidos, promovendo a justiça social.

Diante de um cenário global marcado por desigualdades, a justiça social precisa se expandir além das fronteiras nacionais, pois é difícil alcançá-la plenamente em um mundo tão desigual. Para isso, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas eficazes, voltadas à redução das desigualdades e à promoção de maior equidade social, como as ações afirmativas por meio do sistema de cotas, que buscam ampliar a diversidade social e garantir a inclusão de grupos historicamente sub-representados no acesso ao ensino federal.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE

A educação está intrinsecamente relacionada à ação social e cultural que nos constitui como seres humanos e sujeitos sociais. Segundo Silva (2011, p. 16), considerar que “toda a

educação é cultura” torna-se possível à medida que a aprendizagem de sistemas simbólicos, histórico-sociais e culturais ocorre por meio das relações entre os atores sociais, viabilizadas pela educação. Voltar o olhar para o reconhecimento das diferenças e para os diversos aspectos das desigualdades sociais, raciais, econômicas e culturais nos leva a repensar valores morais e sociais que foram enraizados e aprendidos no contexto da cultura (Silva, 2011). A diversidade cultural, enquanto princípio educativo, ultrapassa a noção de identidade nacional e se manifesta por meio das experiências e vivências sociais e culturais que moldam os indivíduos na sociedade.

Nessa perspectiva, surge a seguinte reflexão: em que medida a inclusão de estudantes negros, indígenas, quilombolas, pobres e/ou com deficiência no ensino federal contribui para o processo de constituição da cidadania?

Para Silva (2011), a centralidade da ética e dos valores sociais, políticos, econômicos e culturais na formação do sujeito constitui o princípio fundamental que deve orientar a relação entre educação e cultura. Conceitos como direito, cidadania, construção da identidade, respeito às diferenças e equidade de oportunidades têm sido ressignificados e incorporados ao princípio educativo de uma pedagogia da diferença, voltada ao enfrentamento e combate às desigualdades. Compreender a diversidade cultural como um princípio educativo nos impulsiona a aprender os valores sociais e culturais do *outro* de maneira dialógica e relacional. Da mesma forma, para o autor, esse entendimento nos convida a ir além da noção de “inclusão” de novos sujeitos nos espaços educacionais, desafiando-nos a repensar as relações étnicas, raciais, sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais na sociedade de maneira sensível, investigativa e responsável.

A educação voltada para o reconhecimento das diferenças e o combate ao racismo é um tema de grande relevância internacional. Na perspectiva de Munanga (2010), em um mundo marcado pela globalização e por tendências homogeneizadoras, cresce, paradoxalmente, a valorização da diversidade e das identidades, com grupos reivindicando reconhecimento por fatores como etnia, raça, religião, gênero e idade. A ideia de uma sociedade culturalmente homogênea já não se sustenta. Embora os direitos humanos sejam universais, sua interpretação varia entre civilizações. É essencial equilibrar igualdade e liberdade, garantindo direitos culturais e políticos sem reduzir a sociedade ao mercado ou à comunidade fechada. O multiculturalismo surge como um encontro de culturas que reconhece as identidades sem isolá-las nem impor um modelo dominante, sendo fundamental para a construção democrática.

A organização social deve equilibrar emancipação e comunicação, exigindo o reconhecimento da diversidade cultural para evitar um novo universalismo. A educação, nesse contexto, deve conciliar liberdade individual, diferenças culturais e garantias constitucionais, promovendo a comunicação intercultural e a correção das desigualdades (Munanga, 2010). No Brasil, esse debate se reflete nas políticas afirmativas e nas Leis nº 10.639/2009 e nº 11.645/2008, que incluem a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino. No entanto, é cada vez mais evidente que, além das leis, é essencial que esses valores sejam incorporados pela sociedade.

Nesse sentido, a educação assume papel central na construção de uma cultura de direitos humanos. Candau (2012) argumenta que os direitos humanos, embora originados no contexto ocidental e moderno, precisam ser ressignificados a partir de uma perspectiva multicultural, incorporando a diversidade cultural para manter sua relevância social e política. Esse processo exige uma reconceitualização que articule igualdade e diferença, superando visões que neguem uma em favor da outra. A proposta é afirmar a igualdade na diferença, evitando tanto a negação das particularidades quanto o relativismo extremo.

A educação deve ir além das teorias e tecnologias, formando cidadãos críticos e conscientes da diversidade, capazes de superar a visão eurocêntrica ainda predominante. Implementar políticas de diversidade cultural na educação não ameaça a unidade nacional, ao contrário, fortalece-a ao respeitar e valorizar as diferenças. A verdadeira meta não é apenas a tolerância, mas a convivência igualitária entre culturas e identidades. Segundo Munanga (2010), o multiculturalismo, articulado à política das diferenças e às lutas contra as desigualdades, é essencial para repensar a educação em sociedades pluralistas como o Brasil, nas quais democracia, cidadania e diversidade devem caminhar juntas.

Nessa direção, destaca-se também a contribuição de Boaventura de Sousa Santos (2003), que propõe um “imperativo transcultural” como base para uma articulação multicultural das políticas de igualdade e diferença. Segundo ele:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p.56).

Para Candau (2012), proteger efetivamente os direitos humanos exige não apenas políticas universalistas, mas também ações específicas voltadas a grupos socialmente vulneráveis, historicamente mais expostos à exclusão. Isso implica reconhecer a

universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, sem abrir mão do valor da diversidade. Assim, além do direito à igualdade, afirma-se também o direito à diferença, que pressupõe respeito e tratamento especial às singularidades.

A tensão entre igualdade e diferença – buscando reduzir desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade por meio da redistribuição e do reconhecimento – constitui hoje o centro da questão dos direitos humanos. Esse desafio impacta diretamente o direito à educação e a educação em direitos humanos, bem como suas inter-relações.

Até o século XX, a questão da diversidade não figurava como eixo central das políticas públicas, restringindo-se a debates de movimentos sociais emancipatórios e a algumas pesquisas acadêmicas. No início do século XXI, o termo diversidade ganha espaço no campo político, passando a nomear as múltiplas formas de ser diferente e os dilemas enfrentados por coletivos sociais historicamente transformados em desiguais no contexto das relações de poder (Gomes, 2017).

Recentemente, esse debate se expandiu, abordando temas como democracia, sustentabilidade, desigualdade, e direitos de povos tradicionais, colocando em pauta questões ligadas ao lucro, às mudanças climáticas e ao compromisso social. Contudo, Gomes (2017) considera que as políticas públicas brasileiras voltadas à diversidade resultam mais da pressão de movimentos sociais do que de um verdadeiro pluralismo político.

No século XXI, as transformações tecnológicas, as dinâmicas da globalização capitalista, as migrações, os fundamentalismos, as lutas por igualdade e os impactos da mídia hegemônica ressignificaram o termo diversidade, destacando os dilemas e avanços das diferenças no contexto das relações de poder. Enquanto isso, os Estados enfrentam desafios ligados aos direitos à diversidade, intensificados pela exploração capitalista, pela usurpação de terras e pelas crises humanitárias decorrentes de guerras, autoritarismos e terrorismo (Gomes, 2017).

Embora alguns Estados e governos adotem medidas conservadoras e segregacionistas, outros começam a refletir, à luz dos direitos humanos, sobre como enfrentar as questões da diversidade, que têm se tornado uma responsabilidade social e política compartilhada entre cidadãos, governos, políticas públicas, mercado e setor privado. No Brasil, segundo Gomes (2017), as lutas por emancipação social e reconhecimento da diversidade extrapolam a esfera estatal, orientando o mundo capitalista e reivindicando que tantas políticas públicas quanto o mercado reconheçam a diversidade como um direito fundamental, impulsionadas pela força de movimentos sociais emancipatórios e coletivos históricos.

No nosso caso, destacamos como exemplo a política pública para a diversidade a Lei nº 12.711 de 2012, alterada pela Lei nº 14.723 de 2023, que institui as cotas nas universidades e nos institutos técnicos federais de educação (Brasil, 2023b). Esse exemplo demonstra como o governo federal, em articulação com o Legislativo e o Judiciário, passou a incorporar as demandas dos movimentos sociais emancipatórios e dos coletivos sociais diversos no campo das políticas públicas, transformando-as em políticas de Estado, institucionalizadas na forma de lei e com ações próprias. As políticas de diversidade, especialmente por meio do sistema de cotas, têm se mostrado uma forma radical de corrigir desigualdades e promover justiça social para coletivos historicamente excluídos e discriminados com base em raça, etnia, condição social e necessidades especiais.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UM CONJUNTO DE DIREITOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO FEDERAL

As ações afirmativas têm se consolidado como políticas fundamentais para enfrentar as desigualdades sociais e raciais no Brasil, assegurando reparação, justiça social e diversidade nas instituições públicas de ensino. Esse conceito abrange iniciativas voltadas à reparação de grupos historicamente discriminados e excluídos socioeconomicamente. No livro *Ação Afirmativa: conceitos, história e debates*, Feres Jr. *et al.* (2018), por meio do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2008), traçam um panorama das políticas afirmativas no país. Essas medidas, debatidas tanto no meio acadêmico quanto no público, buscam combater desigualdades e evitar a perpetuação de uma sociedade dividida entre elites e grupos marginalizados. O objetivo é promover uma composição diversificada, equilibrando representações de diferentes raças, etnias, religiões e gêneros, entre outros, de modo a refletir mais fielmente o perfil da sociedade no âmbito político, educacional e social. As ações afirmativas são compreendidas como políticas que visam garantir o acesso de membros de grupos historicamente excluídos a posições de destaque social que, sem essas medidas, permaneceriam inacessíveis.

Na maioria dos casos, as ações afirmativas visam oferecer vantagens competitivas a membros de grupos desfavorecidos em disputas acirradas por posições de prestígio social. De acordo com Feres Júnior e Daflon (2015), essa forma de ação afirmativa busca reduzir a sub-representação desses indivíduos nos níveis médio e alto da sociedade, especialmente em contextos onde historicamente foram marginalizados e tiveram sua ascensão social dificultada.

Um ponto relevante no debate público é a denominação amplamente utilizada: “cotas”. Esse modelo consiste em reservar um número ou percentual específico de vagas para beneficiários pertencentes a determinados grupos, enquanto as vagas restantes são preenchidas por meio dos métodos tradicionais de competição (Moehlecke, 2002). Embora as cotas sejam a modalidade mais comum no Brasil, nem todas as instituições de ensino adotam esse formato; algumas utilizam reservas de vagas ou sistemas mistos, que combinam cotas e bônus. Outras modalidades de ações afirmativas no ensino incluem empréstimos com juros baixos, bolsas de estudo e programas de auxílio estudantil. Assim, as cotas são apenas uma entre diversas formas de ação afirmativa.

Ação afirmativa é todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

Segundo Feres Júnior, a ação afirmativa beneficia tanto coletividades quanto indivíduos discriminados, sendo justificada tanto como um mecanismo para prevenir discriminações atuais quanto como uma medida de reparação pelos impactos de discriminações passadas.

Gomes (2011, p. 148) compreende as ações afirmativas

[...] não só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como locus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos.

Gomes (2011) percebe as propostas de ação afirmativa como uma confluência dos saberes políticos, identitários e estéticos (corpóreos), diante do inconformismo com a carência de relações mais humanas e democráticas entre negros¹⁵ e brancos no Brasil. Para a autora, no que diz respeito aos saberes políticos, passamos a discutir como nunca antes questões de preconceito, racismo, discriminação e desigualdades nas instituições de ensino e em órgãos governamentais, especialmente no Ministério da Educação. Temas como diversidade e desigualdade racial passam a figurar no contexto acadêmico. Em relação aos saberes identitários, as ações afirmativas reintroduzem o debate sobre a “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, pardo, indígena, branco) e trazem a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros. No campo dos saberes estéticos, as ações afirmativas promovem uma nova corporeidade, especialmente nas instituições de ensino, pois o simples fato de jovens negros frequentarem os espaços acadêmicos introduz outras experiências e significados. Para Gomes, as ações afirmativas são fundamentais tanto para promover a diversidade no público da educação brasileira quanto para trazer à tona todo um repertório de saberes construídos por pessoas e grupos negros no país. Com isso, essas políticas têm o potencial de desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado e das instituições de ensino, tornando a questão racial uma agenda permanente.

Incorporando diferentes contribuições, Moehleck (2002) procura introduzir os principais aspectos envolvidos na definição das políticas de ação afirmativa:

¹⁵Ne ste trabalho, o termo “negros” se refere à junção de pessoas pretas e pardas.

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (Moehlecke, 2002, p. 203).

No âmbito conceitual, é fundamental distinguir entre discriminação positiva – que promove o bem-estar de grupos discriminados – e discriminação negativa – que agrava sua miséria e exclusão. De acordo com o grupo GEMAA (2008), a ação afirmativa se caracteriza como uma política de discriminação positiva, sendo implementada quando as leis de caráter universal se mostram insuficientes para enfrentar os problemas decorrentes da exclusão e discriminação étnico-racial¹⁶ e social acumuladas ao longo do tempo. Como uma política de enfoque específico, a ação afirmativa busca promover reparação, justiça social e diversidade, rompendo com mecanismos de exclusão que permanecem inalterados pelas políticas públicas universais.

3.1 BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÍNDIA, ESTADOS UNIDOS, ÁFRICA DO SUL E BRASIL

As primeiras experiências de implementação de ações afirmativas com reserva de vagas para um determinado grupo social ocorreram na Índia. Em 1947, o país se tornou independente e, em 1950, entrou em vigor a Constituição Indiana. Segundo Feres Jr. e Daflon (2015), o criador do modelo de sistema de cotas foi o intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos *dalits* ou “intocáveis” (denominados legalmente pelos britânicos de *Scheduled Castes*) na Índia.

Desde a década de 1920, Bhimrao militava contra as desigualdades do sistema de castas em seu país. Ele conseguiu incluir, na Constituição inicial da Índia independente, a necessidade de cotas como forma de compensar a exclusão social e as desigualdades sofridas por indivíduos de castas excluídas e minorias religiosas ou sociais. O texto constitucional introduziu garantias constitucionais de cotas de representação política nas legislaturas, cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior para os *dalits* e para os *Scheduled Tribes* (grupos tribais de baixíssimo *status* no sistema hindu).

¹⁶ Neste trabalho, as categorias étnico-racial englobam as ações afirmativas para negros, indígenas, quilombolas, enquanto a categoria social engloba as políticas para estudantes pobres, oriundos de escolas públicas, deficientes físicos.

Na Índia, sendo uma sociedade marcada por uma forte estratificação ocupacional, educacional e marital em castas, e diante do quase monopólio das oportunidades econômicas e educacionais exercido pelos brâmanes (membros da casta sacerdotal, parte da tradicional divisão hinduísta em quatro castas), segundo Feres Jr., e Daflon (2015), os membros das castas mais baixas e dos *intocáveis* (*dalits*), aliados a movimentos organizados no sul do país, exerceram crescente pressão pelo estabelecimento de reservas de vagas para não-brâmanes no serviço público e nas instituições educacionais, com o objetivo de reduzir o poder dos brâmanes. Em 1989, foi aprovada a Lei de Prevenção de Atrocidades, que proíbe a discriminação em casta e garante aos *dalits* o direito de recorrer judicialmente contra a violência sofrida. Após um longo processo político iniciado em 1970, o Estado indiano estendeu suas políticas de reserva para outros grupos heterogêneos, incluindo diversas castas baixas e segmentos sociais minoritários. A Índia foi um país precursor em ações afirmativas, embora, nesse contexto, essas medidas tenham sido denominadas políticas de reserva, e não ações afirmativas.

A expressão “ação afirmativa” teve sua origem nos Estados Unidos, um país que manteve a escravidão até 1865. Em 1961, o presidente John F. Kennedy assinou a Ordem Executiva nº 10.925, motivada pela exclusão de homens negros qualificados das universidades. Essa ordem buscava reduzir as desigualdades raciais no trabalho e na educação, marcando a primeira utilização do termo “ação afirmativa” nesse contexto. Nesse período, com o avanço dos movimentos contra a segregação racial, os Estados Unidos vivenciavam um momento de intensas reivindicações democráticas internas, especialmente por meio do movimento pelos direitos civis, cujo principal objetivo era garantir igualdade de oportunidades para todos (Feres Jr. *et al.*, 2018).

Em 1964, com a aprovação do *Civil Rights Act* pelo Congresso dos Estados Unidos, sancionado pelo presidente Lyndon B. Johnson, foram removidas as barreiras formais à plena cidadania da população negra. A nova legislação proibiu a discriminação e tornou ilegal a segregação com base em raça, origem, religião ou nacionalidade em escolas, acomodações públicas e no mercado de trabalho (GEMAA, 2008). Essas medidas antidiscriminatórias adquiriram *status* de lei federal, marcando o início da eliminação das leis segregacionistas no país.

Nesse contexto, o movimento negro emergiu como uma das principais forças políticas, contando com lideranças de projeção nacional e com o apoio de liberais e progressistas brancos em uma ampla defesa dos direitos civis, como destaca Moehleck (2002). Foi nesse cenário que a ideia de ação afirmativa começou a se consolidar, defendendo que o Estado,

além de implementar leis antissegregacionistas, adotasse uma postura proativa para melhorar as condições de vida da população negra.

Nos Estados Unidos, o termo “ação afirmativa” adquiriu o sentido de discriminação positiva com a promulgação da Ordem Executiva nº 11.246, em 1965, pelo presidente Lyndon B. Johnson. Essa medida exigia que instituições contratadas pelo governo federal implementassem programas de ações afirmativas para garantir o tratamento igualitário dos trabalhadores, sem discriminação. A ordem, ao abordar a discriminação no trabalho, estabeleceu a distinção entre dois conceitos: não discriminação e ação afirmativa. A não discriminação busca eliminar todas as formas de discriminação existentes; já a ação afirmativa parte do princípio de que, sem medidas positivas para superar os efeitos da exclusão histórica, a neutralidade apenas perpetuará o *status quo* (GEMAA, 2008).

Em seu discurso de 1965 aos formandos da Universidade de Howard, o presidente Lyndon B. Johnson abordou o paradigma do Estado de Bem-Estar Social. Conforme explicado por Feres Jr. *et al.* (2018), nesse modelo o Estado recolhe recursos do mercado por meio de impostos, taxas e tarifas, redistribuindo-os com o objetivo de promover maior igualdade, alinhando-se à concepção de igualdade substantiva. Embora o Estado de Bem-Estar Social seja geralmente associado a políticas públicas universais, sua origem já incluía ações de caráter focal, antecipando o que hoje chamamos de discriminação positiva. O redirecionamento dessas políticas para atender a grupos étnico-raciais foi uma inovação introduzida durante a era dos Direitos Civis nos Estados Unidos. Nesse contexto, a ação afirmativa passou a beneficiar uma ampla gama de grupos – como veteranos, mulheres e minorias étnico-raciais –, sendo aplicada em áreas diversas, incluindo mercado de trabalho, contratos governamentais e educação superior.

Em 1978, a constitucionalidade da ação afirmativa foi questionada na Suprema Corte dos Estados Unidos no caso *Regents of the University of California v. Bakke*. Segundo Lempert (2015), a opinião do Juiz Powell, responsável pelo parecer final, foi determinante para o resultado. Powell argumentou que a ação afirmativa seria constitucional se necessária para promover a diversidade racial nas universidades. Esse caso alterou a natureza do debate sobre a ação afirmativa, destacando sua contribuição para a diversidade e os benefícios educacionais gerados por ela. Após a decisão histórica da Suprema Corte, que validou a ação afirmativa permitindo que a raça fosse um dos critérios na política de admissão universitária, muitas universidades norte-americanas passaram a adotar políticas afirmativas em seus processos seletivos. Desde o caso Bakke, a constitucionalidade da ação afirmativa com base na raça foi revisitada diversas vezes pela Suprema Corte.

Na África do Sul, conforme o grupo GEMMA (2008), a implementação das ações afirmativas começou na década de 1990, após o fim das leis do *apartheid* – um conjunto de leis segregacionistas que impunham a separação racial em áreas como residência, educação e ocupação. Em 1991, Nelson Mandela levantou a questão da ação afirmativa, destacando seus principais objetivos como a correção dos desequilíbrios gerados pelo *apartheid*, cujo termo, em africâner, significa “vidas separadas”. Juntamente com o ex-presidente sul-africano Frederik Willem de Klerk, Mandela foi agraciado com o Prêmio Nobel da Paz em 1993, em reconhecimento às suas contribuições para a derrubada das estruturas do *apartheid*.

De acordo com Silva (2006), em 1996 as ações afirmativas obtiveram legitimidade judicial com a promulgação da Constituição Sul-Africana, sancionada pelo presidente Nelson Mandela. A nova Constituição continha artigos que faziam referência direta à ação afirmativa, justificando-a como uma forma de discriminação justa, com o objetivo de retificar as desigualdades herdadas do passado.

No Brasil, conforme Feres Jr. *et al.* (2018), a expressão “ações afirmativas” foi influenciada pela experiência dos Estados Unidos, especialmente devido à rica história de lutas da cultura negra americana contra a discriminação racial. O movimento negro dos Estados Unidos, com suas formas de mobilização e conquistas, tornou-se uma referência importante para o movimento negro brasileiro, devido ao seu protagonismo histórico. Por outro lado, os casos da Índia e da África do Sul, embora menos conhecidos no Brasil, também representam material relevante para análises comparativas sobre políticas de ação afirmativa.

A partir dos anos 1930, as elites políticas e intelectuais brasileiras passaram a investir na construção de um imaginário nacionalista baseado no elogio à mestiçagem. A formulação canônica desse imaginário, conhecida como “democracia racial”, é frequentemente atribuída ao livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, embora o autor só tenha utilizado expressões como “democracia racial” e outras similares em trabalhos posteriores (Feres Jr. *et al.*, 2018).

A interpretação do regime escravocrata e das relações raciais feita por Freyre apresenta aspectos que sugerem uma suposta harmonia entre as raças, a qual seria atribuída, em grande parte, à miscigenação. Essa visão contribuiu para a construção da ideia de uma nação que teria desenvolvido uma fórmula de sociabilidade sem racismo em um contexto pós-colonial. Segundo Kern (2014), as teses de Freyre serviram de ponto de apoio para que a noção de raça se vinculasse ao conceito de democracia.

Na década de 1950, o entendimento de que as relações raciais na sociedade brasileira poderiam servir como modelo aos demais países não era apenas um consenso interno (Kern,

2014). Quando comparado ao contexto radicalizado das tensões raciais nos Estados Unidos, o preconceito racial no Brasil era frequentemente considerado neutro.

Segundo Kern (2014), a crítica de Florestan Fernandes à ideia de democracia racial levou à conclusão de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil, manifestando-se nas dificuldades enfrentadas pela população negra das grandes metrópoles para se inserir como cidadãos plenos em uma sociedade moderna e capitalista. Para Fernandes, o mito da falsa verdade sobre a existência de uma democracia racial decorria da aparente neutralidade do preconceito racial. Seus estudos colocaram em xeque essa narrativa, apontando que a miscigenação e a convivência harmônica entre as raças não impediram que o racismo se manifestasse de diferentes formas no cotidiano social.

“Enquanto para Freyre a democracia racial constituía uma realidade política, para Fernandes constituía um mito social” (Kern, 2014, p. 90). O debate em torno da metáfora da democracia racial – definida como prática, doutrina, ideologia e mito – colocou Gilberto Freyre e Florestan Fernandes como importantes teóricos e protagonistas no campo da discussão sobre a questão racial no Brasil.

A ideologia nacional fundada no mito da democracia racial sobreviveu à queda do Estado Novo, atravessou o período democrático de 1945 a 1964 e foi igualmente bem recebida durante o regime civil-militar, instaurado com o golpe de Estado, vigente até 1985. Ainda de acordo com Feres Jr, *et al.* (2018), na década de 1980, o processo de redemocratização vivenciado no Brasil começou a questionar a narrativa nacional baseada no mito da democracia racial.

O ressurgimento dos movimentos sociais, de acordo com Feres Jr, *et al.* (2018), ressaltou a necessidade de construir uma nova concepção de país, parte da qual foi incorporada na Constituição Federal de 1988. Considerada bastante progressista em relação aos direitos sociais, a nova Constituição, também chamada de Constituição Cidadã, estabelece como um dos seus princípios fundamentais a igualdade de todos perante a lei. Contudo, segundo os autores, ela também prevê algumas “discriminações positivas”, especialmente em relação às mulheres e às pessoas com deficiência, o que posteriormente foi interpretado por alguns juristas como base legal para a implementação de ações afirmativas.

Mais recentemente, no governo federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído, em março de 2023, o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), cujo objetivo visa promover direitos e equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres. O PFAA tem como valores fundamentais a diversidade e a justiça social. O programa,

coordenado pelo Ministério da Igualdade Racial, conta com um Comitê Gestor formado por representantes de vários ministérios, como o da Cultura, dos Direitos Humanos, da Educação, das Mulheres e dos Povos Indígenas, entre outros.

3.2 O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A atuação dos movimentos sociais no Brasil tem desempenhado um papel crucial na luta pela consolidação e garantia dos direitos civis, políticos, culturais e sociais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, assistimos à consolidação de um regime democrático, ao mesmo tempo em que enfrentamos desafios persistentes no século XXI, com práticas antidemocráticas que ainda permeiam a sociedade.

Os movimentos sociais, nesse contexto, tornaram-se espaços importantes de ação política, nos quais sujeitos coletivos – como negros, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas e a população LGBTQIAPN+¹⁷ – reivindicam tanto demandas históricas quanto novas pautas. Essa arena é marcada pela diversidade de atores e projetos políticos em disputa, refletindo a insatisfação diante dos retrocessos sociais e a busca constante pela ampliação da participação democrática (Salvador; Paiva; Neves, 2017).

A partir do século XXI, a democratização dos próprios movimentos sociais tornou-se essencial, manifestando-se no fortalecimento da identidade coletiva e no reconhecimento de suas lutas por inclusão e justiça social.

As respostas tradicionais para explicar por que o Brasil implementou políticas de ações afirmativas estão relacionadas aos processos de modernização e globalização. Após duas décadas de ditadura militar, o país passou por um processo de redemocratização. Segundo Silva (2006, p.140), “a modernização explica-se porque, ao se tornar democracia, o país passou a sofrer pressão de movimentos sociais para compensar suas dívidas históricas com grupos excluídos”.

De acordo com Moehleck (2002), a militância do Movimento Negro desempenhou um papel crucial na consolidação do debate público sobre desigualdades e discriminação racial no Brasil. Esse movimento ganhou maior impulso durante a redemocratização, período

¹⁷ A sigla LGBTQIAPN+ abrange uma ampla variedade de orientações sexuais e identidades de gênero. Ela reúne, em suas letras, grupos como lésbicas, gays, bissexuais, pessoas transgênero, *queer* ou que estão em processo de questionamento, intersexuais, assexuais ou aromânticas, pansexuais ou polisssexuais, e pessoas não-binárias. O sinal de “+” acrescenta a ideia de inclusão, reconhecendo outras identidades que não estão especificadas na sigla, mas que também fazem parte dessa diversidade. Assim, a expressão tem como objetivo promover visibilidade e representatividade às múltiplas experiências que compõem a comunidade.

em que grupos e organizações sociais, antes reprimidos pelo regime autoritário, começaram a reivindicar direitos de forma organizada e pública. Em especial, o Movimento Negro destacou-se ao expor o mito da democracia racial e ao pressionar o poder público para enfrentar as questões raciais persistentes no país.

Gomes (2011, p. 133) reflete sobre as “experiências e os saberes construídos pelo movimento negro, no Brasil, tendo como foco a luta pela construção de uma educação para a diversidade étnico-racial e as ações afirmativas”. Segundo a autora, o movimento negro é compreendido como um sujeito coletivo e político que, juntamente com outros movimentos sociais, emergiu no final da década de 1970 no cenário brasileiro, impulsionado pelas pressões pelo término da ditadura militar. Em 1978, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade de âmbito nacional considerada um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira.

Em 1995, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, diversas organizações do movimento negro brasileiro organizaram a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O evento ocorreu em novembro, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Moehlecke, 2002). A marcha reuniu mais de 20 mil pessoas e contou com o apoio de várias organizações de esquerda, que, à época, firmaram um pacto político para se engajarem na luta antirracista.

Como resultado dessa mobilização, conforme Moehlecke (2002), foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, um documento que apresenta um diagnóstico detalhado da situação social, econômica, educacional e política da população negra no Brasil. O programa exigia uma resposta do governo brasileiro para enfrentar e superar o racismo.

No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi dos Palmares representou um momento de maior aproximação e pressão sobre o poder público (Moehlecke, 2002). Dez anos depois, em 2005, o movimento organizou a marcha Zumbi + 10, voltando às ruas de Brasília para denunciar a persistente ausência de políticas públicas voltadas à população negra. A luta por políticas públicas de ações afirmativas foi uma das principais reivindicações de ambas as marchas (Gomes, 2011).

O movimento negro brasileiro, segundo Gomes (2011) tem se destacado na história do país como um sujeito político cujas reivindicações, a partir do ano 2000, influenciaram mudanças significativas em diversos setores do governo, sobretudo nas universidades

públicas. Entre essas mudanças, destaca-se a implementação de políticas de ações afirmativas em diferentes modalidades, reforçando a especificidade da luta política contra o racismo.

No contexto das ações afirmativas, segundo Gomes (2011), a discussão sobre quem é negro e quem é branco no Brasil foi reavivada, envolvendo não apenas a militância negra, mas também órgãos governamentais, debates públicos, a mídia, escolas de educação básica e universidades.

No Brasil, o movimento negro enquanto sujeito político, tem desempenhado um papel central no reconhecimento do direito à educação para a população negra. Historicamente, esse movimento social desenvolveu um projeto educativo fundamentado em uma trajetória de resistência. Tanto a luta contra a escravidão no passado quanto os esforços para superar o racismo e a discriminação racial no presente caracterizam a trajetória das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina (Gomes, 2011).

Um ponto que merece destaque é o cuidado profundo que o movimento negro sempre demonstrou na construção de uma democracia para todos os segmentos étnico-raciais. A comunidade negra organizada busca uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença. Nos dizeres de Gomes (2011, p. 138), “as ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes”.

Um marco fundamental, por ter colocado o racismo na agenda da mídia de uma maneira como nunca havia ocorrido antes, segundo Silva (2006), foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban, África do Sul, em 2001.

Conforme Silva (2006), a delegação enviada pelo governo brasileiro para Durban contava com mais de 200 membros de organizações não governamentais, principalmente ligadas ao movimento negro – sendo a maior delegação da conferência. Os grupos ligados aos movimentos negros usaram o evento para denunciar as profundas desigualdades raciais do Brasil e a necessidade da adoção de políticas afirmativas.

Esse momento histórico representou uma inflexão no tratamento da questão racial nas políticas públicas, sobretudo no campo educacional. A Conferência de Durban teve como objetivo discutir os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade. Outro tema central da conferência foi a discussão sobre as propostas de reparações pela escravidão em diversos países. A partir da Conferência de Durban, o Estado brasileiro comprometeu-se a implementar políticas afirmativas como parte de seus esforços para promover a igualdade racial e combater a discriminação (Silva, 2006).

Os debates em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil foram intensamente fomentados pelo movimento negro, que trouxe à tona as desigualdades raciais no país. A atuação constante e articulada dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, foi fundamental na luta pela implementação das cotas, colocando a questão racial no cerne do debate em torno do acesso à educação. Essa mobilização destacou não apenas a exclusão histórica vivenciada pela população negra, mas também a urgência de políticas públicas que promovam justiça social e equidade no sistema educacional.

As ações afirmativas no Brasil são, portanto, resultado direto dessa mobilização social, refletindo as demandas de grupos historicamente marginalizados – como negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência e a população LGBTQIAPN+. Esses grupos lutam pelo reconhecimento de seus direitos e por políticas que respeitem suas especificidades. As últimas décadas testemunharam avanços significativos, especialmente nas áreas de educação e trabalho, com destaque para a reserva de vagas em instituições de ensino superior e de ensino médio técnico (Salvador; Paiva; Neves, 2017). No entanto, o cenário atual ainda exige atenção e aprimoramento constante, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à permanência desses estudantes nas instituições de ensino. As ações afirmativas envolvem uma complexidade que inclui desafios de implementação, disputas de legitimidade e diferentes interpretações sociais—o que justifica a necessidade contínua de estudos aprofundados e debates sobre o tema.

3.3 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A primeira experiência histórica com ação afirmativa no Brasil, segundo Heringer (2022), ocorreu com a Lei do Boi (Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968), que reservava vagas em cursos de Agronomia e Veterinária para filhos de fazendeiros. Por outro lado, Moehlecke (2002) identifica o marco legal das ações afirmativas na Constituição de 1988. Desde o processo de redemocratização, essas iniciativas são consideradas constitucionais, tendo sido implementadas para beneficiar mulheres no sistema político e pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Os ministros da Suprema Corte brasileira também reconhecem que a Constituição de 1988 permite o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos.

Segundo Silva (2006), a partir da Constituição de 1988 houve uma maior mobilização para denunciar a persistência de desigualdades raciais, o que culminou na demanda por

políticas de ação afirmativa, mesmo com forte resistência. Para o autor, logo após a Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, e da grande mobilização de organizações do movimento negro, do movimento indígena, de movimentos estudantis e de outras organizações da sociedade civil, a ação afirmativa assumiu a forma de “cotas”.

Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a adotar esse sistema. Já em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) tornou-se a primeira instituição pública federal a adotar o sistema de cotas, seguida pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tais iniciativas inicialmente reservavam vagas para alunos de escolas públicas, mas, gradativamente, passaram a incluir a população negra, pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço. Além disso, houve a criação de reservas de vagas baseadas em critérios socioeconômicos.

O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi elaborado após dois anos de debates e estudos sobre iniciativas semelhantes em instituições públicas de ensino superior brasileiras, como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo aprovado pelo Conselho Universitário em 2006 e implantado no processo seletivo de 2008. O programa prevê a reserva de vagas com base em critérios socioeconômicos e étnico-raciais, utilizando a origem escolar – ensino médio público – como indicador para o critério socioeconômico.

Sua implementação se justifica pelo fato de que, em 2006, apenas 18% dos estudantes da UFSCar eram oriundos das classes populares e de escolas públicas, com baixíssima presença de negros e nenhuma de indígenas. Como argumenta Silva (2008), uma universidade pública deve refletir em sua comunidade acadêmica a diversidade de grupos sociais e étnico-raciais da sociedade, sob o risco de, mesmo sendo financiada com recursos públicos, beneficiar apenas segmentos privilegiados. Assim, ao adotar a reserva de vagas, a UFSCar busca alinhar seu processo seletivo à missão de uma instituição pública.

A partir da primeira implementação, em 2003, muitas universidades públicas federais e estaduais adotaram o sistema de cotas com base nas decisões de seus órgãos internos e conselhos universitários (Silva, 2006). Até que, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711,

alterada em 2023 pela Lei nº 14.723, popularmente conhecidas como Lei de Cotas ou Lei de Ação Afirmativa¹⁸ (Brasil, 2023b).

Revistando Feres Jr. *et al.* (2018), o Projeto de Lei nº 73/1999, que deu origem à referida Lei, tramitou por mais de dez anos até sua sanção efetiva, período durante o qual 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa. Com a promulgação da Lei, todas as instituições de ensino federais do país passaram a ser obrigadas a reservar metade de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros e indígenas.

Antes da Lei de Cotas, as políticas de ação afirmativa social e racial eram, em sua maioria, criadas por decisões de conselhos universitários. Tratava-se de políticas pontuais, cujo formato variava de acordo com cada universidade.

Um longo caminho foi percorrido entre 2003, quando o sistema de cotas começou a ser implementado na UERJ, e 2012, ano da promulgação da Lei nº 12.711, alterada pela Lei nº 14.723/2023. De acordo com o grupo GEMAA (2008), não faltaram grandes embates na mídia e em diferentes instâncias políticas e jurídicas, com destaque para o ciclo de audiências públicas que ocorreu em 2009, quando o Partido Democratas ingressou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) contra a Universidade de Brasília (UnB), questionando a constitucionalidade das cotas raciais. Por 10 votos a 0, a ação foi rejeitada.

Fato semelhante aconteceu novamente em abril de 2012, quando o plenário do STF julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, também movida pelo Democratas, contra a política de ações afirmativas da UnB. De acordo com o grupo GEMAA (2008), após três dias de deliberações, os ministros decidiram, por unanimidade, pela improcedência da ação. Após o voto do relator, Ricardo Lewandowski, o STF declarou que o sistema de cotas raciais adotado pela UnB era compatível com a Constituição de 1988.

Essa decisão pôs fim à polêmica jurídica e, na ocasião, as duas decisões se tornaram marcos nacionais fundamentais para continuidade da tramitação da Lei de Cotas. Na sequência, em agosto do mesmo ano, foi aprovada a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas), alterada pela Lei n. 14.723/2023, unificando e padronizando as reservas de vagas em instituições federais de ensino.

¹⁸Neste trabalho, Lei de Cotas e Lei de Ação Afirmativa são expressões utilizadas para se referir à Lei 12.711/2012, alterada em 2023 pela Lei nº 14.723.

3.4 A LEI FEDERAL DE COTAS (12.711/2012, ALTERADA PELA LEI 14.723/2023)

A Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, sancionada em 29 de agosto de 2012 pela presidente Dilma Rousseff, completou uma década de implementação no ensino federal brasileiro. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012¹⁹ e pela Portaria Normativa nº 18/2012²⁰, a Lei estabelece a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas. Além disso, cria subcotas dentro das cotas gerais, destinadas a candidatos pretos, pardos, indígenas e/ou de baixa renda (Brasil, 2012).

A Lei é aplicada às 69 universidades federais e aos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no país em 2024. Em 2016, a Lei nº 13.409/2016²¹ ampliou as subcotas, incluindo pessoas com deficiência (Brasil, 2016). A quantidade de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência é proporcional ao percentual mínimo correspondente à representação desses grupos em cada estado da federação, conforme os dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Lei de Cotas prevê a realização de revisões a cada dez anos, com o objetivo de atualizar e aprimorar o programa original. Em 2023, após intensa discussão entre parlamentares, deputados e senadores, o projeto de revisão da Lei de Cotas foi aprovado. A Lei nº 14.723²², sancionada em 13 de novembro de 2023 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023b), atualizou o programa de ações afirmativas para o ingresso em instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio.

Prevista desde a Lei n. 12.711/2012, essa revisão deveria ocorrer após dez anos, o que gerou intensos debates na Câmara dos Deputados, com projetos que variavam desde a retirada do critério étnico-racial até o fortalecimento das cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em 2022, um projeto da bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) foi discutido

¹⁹ O Decreto nº 7.824, de 11 outubro de 2012, igualmente habilita para a concorrência às vagas reservadas aos estudantes que tenham concluído o nível médio com base em exames de certificação nacionais ou estaduais, desde que não tenham frequentado escolas particulares durante o ensino médio.

²⁰ Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino, conforme estabelecido pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

²¹ A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, acrescentou aos critérios para delimitação dos beneficiários da reserva de vagas o percentual para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

²² Altera a Lei nº 12.711/2012, 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, quilombolas e pessoas com deficiência, bem como para aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

com movimentos sociais, especialmente com a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), mas não chegou a ser votado.

Em 2023, o tema foi retomado com nova relatoria da Deputada Dandara, mulher negra e egressa das cotas, que apresentou um substitutivo reunindo os projetos em tramitação. A proposta foi aprovada na Câmara com apoio de lideranças e seguiu para o Senado, onde teve como relator o Senador Paulo Paim. Após aprovação tranquila na Comissão de Direitos Humanos, enfrentou resistência na Comissão de Constituição e Justiça, com tentativas de retirada do conteúdo étnico-racial. Após audiência pública e rejeição de novos substitutivos, o texto original foi mantido e aprovado.

A articulação entre governo, movimentos sociais e o capital político de Paim foram decisivos para sua aprovação final (Silva; Rocha, 2023). Assim, a Lei nº 12.711 passou a vigorar com as modificações estabelecidas pela nova legislação – a Lei nº 14.723 (Brasil, 2023b) trouxe as seguintes alterações:

- Inclusão dos quilombolas entre os grupos beneficiados;
- Redução da renda per capita familiar para um salário mínimo;
- Novo critério para preenchimento das cotas: primeiro, os candidatos cotistas concorrem às vagas da ampla concorrência. Caso a nota não seja suficiente para ingressar por meio dessa modalidade, eles concorrem às vagas destinadas aos seus subgrupos (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas e de escolas públicas). Com isso, os candidatos cotistas passam a ter mais de uma oportunidade para ingressar no curso. Na prática, os 50% das vagas reservadas deixam de ser um teto para se tornarem um piso;
- Prioridade nos auxílios estudantis: os estudantes ingressantes pelas cotas passam a ter prioridade para receber bolsas de auxílio permanência;
- Promoção das políticas de ações afirmativas também nos programas de pós-graduação.

Vale destacar que, atualmente, não há mais sistema de cotas exclusivo para estudantes negros (independentemente de serem oriundos de escolas públicas ou privadas) nas instituições federais de ensino, como existia em algumas universidades federais no início da década de 2000. Nesse contexto, “o critério exclusivo para ser sujeito de direito desse sistema de cotas é ser estudante de escola pública” (Santos; Santos, 2022, p. 432).

O significado da aprovação da Lei de Cotas remete a vários esforços de lutas coletivas, e também a negociações que levaram à aprovação não do texto

ideal, na perspectiva do movimento negro e indígena, mas do texto possível diante do racismo estrutural e das inúmeras resistências históricas à ampliação dos direitos destas populações no Brasil, fixando o critério racial como uma subcota da cota de escola pública e não como uma cota em si, como proposto pelo movimento negro (Carreira; Heringer, 2022, p. 08).

Apesar da luta e da resistência política que remontam a um passado distante, as conquistas da população negra e indígena no Brasil por direitos são recentes em nossa história. Essas conquistas precisam ser celebradas, continuadas, expandidas e fortalecidas nas próximas décadas como uma agenda de toda a sociedade brasileira. Na esteira de Carreira e Heringer (2022), a celebração de uma década da Lei de Cotas representa um momento histórico de grande relevância em um país racista, que conviveu com mais de 350 anos de escravidão e mais de um século de negligência em relação à população afro-brasileira. A Lei de Cotas constitui, portanto, um marco significativo nessa luta por direitos.

A Lei de Cotas pode ser considerada uma legislação complexa, gerando muita confusão sobre seus mecanismos. Objetivamente, a reserva de vagas (cotas) estabelece um conjunto de critérios inter-relacionados para delimitação dos beneficiários. A quantidade de vagas reservadas é determinada de acordo com o número total de vagas oferecidas, variando conforme o curso e o turno.

Para ilustrar seu funcionamento, pode-se tomar como exemplo um curso de Ensino Médio Integrado, de 40 vagas, oferecido em um Instituto Federal de São Paulo. Atualmente, a Lei de Cotas opera com a formação de oito grupos de beneficiários, conforme apresentado no quadro 5:

Quadro 5 – Distribuição de vaga em um curso de 40 vagas no total

Categoria	Número de vaga
Ampla Concorrência	20
Escola pública	4
Escola pública + pessoa com deficiência	1
Escola pública + quilombola	0
Escola pública + preto, pardo ou indígena	5
Escola pública + renda	3

Continua...

Quadro 5 – Distribuição de vaga em um curso de 40 vagas no total (continuação)

Escola pública + renda + pessoa com deficiência	1
Escola pública + renda + quilombola	1
Escola pública + renda + preto, pardo ou indígena	5
Total de Vagas	40

Fonte: Elaboração própria com base no Edital IFSP nº 19, de 8 de abril de 2024, disponível em:

<https://processoseletivo.ifsp.edu.br/media/public/4/4j5iswtq76sepqvr3yk9034eh/5c/5cx7eiqv3pn3a1hrc3kjh3328.pdf>

É importante observar e atentar-se às características das vagas disponíveis:

- Ampla concorrência – destina-se a todos os candidatos²³ inscritos, incluindo aqueles com direito às vagas reservadas, cuja ocupação será determinada baseada na classificação;
- Escola pública – destina-se a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em instituições públicas (para acesso ao ensino técnico de nível médio) ou o ensino médio completo (para acesso ao ensino superior);
- Renda – para candidatos de baixa renda familiar, cuja renda bruta por pessoa do mesmo domicílio seja menor ou igual a um salário mínimo;
- Preto, Pardo ou Indígena – para candidatos autodeclarados nessas categorias;
- Quilombolas – para candidatos autodeclarados quilombolas;
- Pessoas com deficiência – aquelas que, de acordo com a linha de corte do Grupo de Washington, possuam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com as demais (IFSP, 2024a).

Ainda sobre as características dos grupos e vagas, conforme demonstrado no Quadro 5, a quantidade de vagas destinadas aos pretos, pardos e indígenas foi de acordo com o percentual dessa população no Estado de São Paulo, divulgado no último Censo Demográfico do IBGE, correspondente a 41,07%. Para pessoas quilombolas, o percentual foi de 0,02%, e para pessoas com deficiência, 7,3%, conformedados do mesmo Censo (IFSP, 2024a).

²³ Com o objetivo de facilitar a leitura, optou-se por utilizar o “masculino” (norma culta padrão) ao longo de todo o texto (na palavra “daqueles”, por exemplo).

É interessante observar que a Lei de Cotas combina critérios de classe e raça dentro da mesma instituição, estabelecendo a sobreposição de seis critérios em cascata: origem escolar pública, raça, etnia, renda, condição de pessoa com deficiência e pertencimento quilombola. Essa abordagem foi descrita por Feres Jr. *et al.* (2018) como uma medida conciliatória entre as demandas por inclusão social e racial.

Um dos argumentos frequentemente utilizados contra as ações afirmativas, tanto em debates públicos quanto na literatura acadêmica, é o de que apenas as cotas sociais seriam suficientes para resolver o problema da desigualdade, considerando que a maioria da população negra e de outros grupos étnicos e marginalizados pertence às classes mais baixas. Contudo, segundo os autores, políticas de ações afirmativas baseadas exclusivamente na classe não contemplam membros de grupos étnicos e raciais historicamente discriminados. Quando essas políticas atendem diretamente às minorias sub-representadas, elas aumentam as chances de inserção de seus membros em ocupações-chave e posições sociais, promovendo a diversificação étnica das elites sociais.

Vale lembrar que, após a promulgação da Lei Federal nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 14.723/2023, todas as universidades federais passaram a ser obrigadas a implementar cotas raciais e sociais (Brasil, 2023b). A Lei uniformizou os procedimentos e estabeleceu um padrão específico válido a todo o território nacional.

Antes da sua aprovação, as políticas afirmativas eram adotadas por diferentes meios, com a maioria das iniciativas sendo implementada pelos próprios conselhos universitários. Atualmente, as universidades e institutos federais seguem de forma unânime o sistema determinado pela Lei de Cotas, o que resulta em uma aplicação mais homogênea em comparação às instituições estaduais. Isso ocorre porque a Lei estabelece parâmetros comuns para as instituições de ensino federais, incluindo procedimentos, quantidade de vagas reservadas, distribuição, tipos de beneficiários e requisitos.

Por outro lado, nas instituições estaduais, as ações afirmativas continuam sendo reguladas por legislações estaduais ou resoluções dos respectivos conselhos universitários, enquanto as federais estão integralmente subordinadas à Lei nº 14.723/2023.

Percebe-se que as instituições de ensino, o Estado e a sociedade civil demoraram a reconhecer a necessidade de democratizar seus mecanismos de acesso e diversificar o perfil de seu público. Por muitas décadas, as instituições mantiveram uma composição discente marcadamente homogênea em termos socioeconômicos e raciais.

Conforme discutido por Heringer *et al.* (2022), a reflexão sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira e seus efeitos no ambiente institucional, bem como sobre a

homogeneidade histórica do público discente, ganhou visibilidade apenas nas últimas duas décadas, enfrentado diferentes tipos de embates e resistências.

Vale ressaltar como as políticas afirmativas se disseminaram nas instituições públicas de ensino em todo o país – um processo que se deve, principalmente à resistência do movimento negro. Esse movimento conseguiu redefinir sua agenda para incluir, de maneira central, as políticas de ações afirmativas. Essa conquista também foi impulsionada pela atuação de militantes, pesquisadores, intelectuais e parlamentares que, desde o final do século XX, têm discutido e promovido essas questões (Heringer *et al.*, 2022).

Outro fator decisivo foi o avanço da democratização durante a Nova República, marcada pela expansão dos direitos sociais. Esse período teve como marcos a Constituição de 1988 e a sequência de governos de orientação progressista.

3.5 O SISTEMA DE COTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DA REDE FEDERAL

A criação dos Institutos Federais (IFs) está inserida na política educacional voltada à ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, os IFs foram pioneiros na adoção do sistema de cotas para além do ensino superior, implementando essa política também nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos cursos técnicos subsequentes e nas formações iniciais e continuadas (Custódio; Silva, 2021).

As reflexões de Pereira e Silva (2024) abordam a implementação da Lei de Cotas e buscam compreender os significados das cotas raciais para estudantes do ensino técnico do CEFET, unidade Nepomuceno (MG). O estudo envolveu 18 jovens autodeclarados negros dos 1º e 3º anos do Ensino Médio Integrado. Diversas ações afirmativas, como as cotas raciais, foram adotadas para promover igualdade de oportunidades para populações negras e indígenas, em resposta a um histórico de injustiças socioeconômicas e culturais enraizadas em concepções eurocêntricas de modernidade, colonialidade e capitalismo, que produzem o racismo como forma estrutural de dominação. O racismo, longe de ser um desvio ou falha institucional, está integrado às estruturas sociais e se manifesta de forma simbólica e material. Nesse contexto, as políticas afirmativas representam oportunidades reais de transformação

social, embora enfrentem resistências, especialmente em instituições técnicas, onde a ideologia da meritocracia ainda predomina. Estudantes cotistas lidam com estigmas que afetam sua autoestima e interação social, mesmo apresentando desempenho escolar equivalente ou superior ao dos colegas da ampla concorrência. A ausência de políticas de permanência agrava o risco de evasão, revelando a urgência de ações institucionais que garantam condições adequadas para o sucesso acadêmico e a valorização desses estudantes no ensino técnico.

A implementação das políticas afirmativas no ensino técnico provoca mudanças significativas em práticas curriculares, nas relações sociais e nas visões de mundo antes hegemônicas, agora gradualmente questionadas – inclusive pelos próprios estudantes cotistas, ainda que de forma ambígua. Inicialmente, o caráter sociopolítico dessas ações não é plenamente reconhecido por eles, que se veem pressionados a lidar com estigmas raciais e discriminações, sendo muitas vezes desacreditados por sua condição de cotistas. Valorizar a diversidade étnico-racial exige repensar as relações sociais marcadas por desigualdades históricas, o que demanda mais do que acesso à educação – requer a transformação das estruturas sociorraciais. Nesse processo, a influência da família é central: cerca de 50% dos(as) estudantes cotistas tomam essa decisão com base em orientações familiares e compreendem as cotas como oportunidade de ascensão social e acesso à formação técnica, considerando-as um caminho para superar desigualdades vividas por gerações anteriores (Pereira; Silva, 2024).

A construção do significado das cotas raciais passa pela necessidade de enfrentar mentalidades autoritárias e racistas ainda presentes na sociedade, apontando para uma pedagogia decolonial e uma interculturalidade crítica, como propõe Pereira e Silva (2024). Na instituição pesquisada pelos autores, já se observam mudanças pontuais, como a criação de um grupo de estudos por estudantes negras para discutir questões de raça, gênero e classe, com apoio de alguns docentes. Contudo, a compreensão das políticas de ações afirmativas ainda ocorre, muitas vezes, de forma desconectada das lutas históricas do movimento negro, sendo buscada individualmente pelos próprios estudantes. Isso revela a importância de contextualizar as ações afirmativas não apenas como instrumentos de mobilidade social individual, mas como estratégias fundamentais para a superação de desigualdades estruturais. O verdadeiro sentido dessas políticas está em ampliar a participação democrática e criar condições efetivas para erradicar o racismo e outras formas de opressão na sociedade.

Conforme Pereira e Silva (2024), a maioria dos(as) estudantes interlocutores(as) – adolescentes negros(as) e de baixa renda, com idades entre 15 e 18 anos – demonstra interesse

em conhecer mais profundamente as ações afirmativas, embora muitos(as) não tenham refletido anteriormente sobre sua identidade étnico-racial. Esse processo de questionamento, muitas vezes impulsionado pelo exame de heteroidentificação, leva, após o ingresso na instituição, a uma busca individual por “conscientização racial”, alimentada por discussões em sala de aula, conversas informais e pesquisas na internet. Assim, os significados das cotas raciais para esses(as) estudantes são dinâmicos, evoluindo da falta de reflexão até o reconhecimento das lutas históricas da população negra, revelando o potencial educativo das ações afirmativas na formação de sujeitos politicamente engajados na construção de uma sociedade antirracista.

Martins (2021) apresenta uma análise quantitativa do desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas em três cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *campus* Almenara, no período de 2013 a 2017. Os resultados indicam o sucesso das ações afirmativas em relação ao desempenho acadêmico e à redução das desigualdades educacionais. Os dados sustentam a ideia de que o rendimento escolar entre cotistas e não cotistas tende à homogeneização. No entanto, a evasão escolar é um fenômeno de múltiplas causas. Assim, para que a pesquisa possa subsidiar políticas públicas locais, é necessário aprofundar a análise sobre a evasão, incorporando diagnósticos que comparem grupos de cotistas e não cotistas, e examinem a retenção escolar, considerando também as médias de desempenho em disciplinas e áreas do conhecimento.

Uma pesquisa documental realizada por Custódio e Silva (2021) analisou as ações afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM/CAUPT), com foco nos aspectos de acesso, permanência e conclusão dos cursos. A investigação, que abrangeu os processos seletivos entre 2015 e 2017, revelou que, das 270 vagas ofertadas, 156 foram destinadas às cotas e 114 à ampla concorrência. No entanto, apenas 52,5% dos ingressantes por cotas concluíram o curso no tempo previsto, enquanto o índice de conclusão entre os alunos da ampla concorrência foi de 85%. O estudo destaca que, embora o *campus* tenha desenvolvido ações para combater a evasão – como monitoria, assistência estudantil e o apoio dos núcleos NAPNE e NEABI –, ainda é necessário um trabalho mais direcionado para atender adequadamente estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade social e racial.

A evasão escolar é um fenômeno complexo e multifatorial, envolvendo tanto fatores internos quanto externos à instituição, o que dificulta sua mensuração. Apesar disso, segundo Custódio e Silva (2021), observa-se um fortalecimento das políticas educacionais de

financiamento, que ampliam os recursos destinados à assistência estudantil e incentivam a inserção científica e cultural de estudantes em situação de vulnerabilidade. Além do suporte financeiro, destaca-se a importância de ações preventivas promovidas por equipes multiprofissionais que atuem com sensibilidade à diversidade. Tais ações são fundamentais para garantir o acolhimento e a orientação dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica, promovendo o sentimento de pertencimento institucional e contribuindo para o sucesso escolar e profissional desses jovens.

Em uma pesquisa conduzida por Ferreira e Coelho (2019), foi analisada a implementação da Lei n.º 12.711/2012, com foco nas cotas raciais, nos Cursos Técnicos de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional, no período de 2008 a 2013. Com base em dados do INEP de 2017, observou-se um aumento significativo nas matrículas, o que foi atribuído à expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciada em 2008, que incluiu a criação de 38 Institutos Federais até 2016. As autoras destacam que, para garantir o êxito da política de ações afirmativas, é essencial assegurar a permanência dos estudantes por meio de políticas de apoio. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe estratégias como o acompanhamento individualizado de alunos com baixo rendimento e ações de combate à evasão escolar motivada por preconceito. Soma-se a isso a necessidade de ampliar os recursos financeiros para estudantes de cursos integrais, muitos dos quais enfrentam dificuldades para arcar com alimentação, transporte e materiais didáticos.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010, desempenha papel importante na democratização do acesso e permanência na educação, beneficiando sobretudo estudantes negros em situação de vulnerabilidade social. Além disso, a Portaria MEC/SETEC nº 23/2015 estabeleceu comissões permanentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) para o acompanhamento e aperfeiçoamento de ações voltadas à permanência e ao êxito estudantil. Segundo Ferreira e Coelho (2019), apesar dos avanços alcançados – como o cumprimento da meta de 50% de reserva de vagas pelos IFETs e o aumento das matrículas de estudantes negros –, persistem desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de fortalecer políticas de permanência, ampliar o alcance do PNAES e desenvolver ações pedagógicas específicas para estudantes cotistas negros. A pesquisa também sublinha a importância dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) como agentes fundamentais no acompanhamento e apoio a esses estudantes.

Diante das análises apresentadas, as políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas raciais no ensino técnico federal, têm promovido avanços significativos no acesso à

educação para estudantes em situação de vulnerabilidade social ou racial. No entanto, seu pleno potencial só será alcançado com a consolidação de políticas de permanência, o fortalecimento do apoio institucional e o reconhecimento do caráter coletivo e histórico dessas iniciativas na luta contra as desigualdades estruturais e o racismo.

4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS: O QUE NOS MOSTRAM AS FONTES?

Com base no levantamento e na análise documental do processo seletivo, bem como na realização e análise das entrevistas semiestruturadas com os estudantes cotistas, o objetivo é examinar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DO PERFIL DOS ESTUDANTES COTISTAS PARTICIPANTES

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes cotistas, ingressantes em 2023, no 1º ano dos cursos de EMI do IFSP-Piracicaba. A seleção dos participantes baseou-se na definição do curso, do ano e da forma de ingresso. Entre os dois cursos oferecidos em 2023, 39 candidatos se matricularam e ingressaram por meio das reservas de vagas para estudantes egressos de escola pública, negros, de baixa renda e com deficiência, constituindo o público amostral da pesquisa.

O primeiro convite para participar na pesquisa foi realizado em abril de 2024, período em que foi deflagrada uma greve por tempo indeterminado no IFSP, conforme o Comunicado nº 1 (IFSP, 2024b). O contato com os estudantes cotistas foi feito por telefone e, após doze tentativas sem sucesso, um estudante aceitou o convite e indicou outros cinco jovens, que prontamente aceitaram participar de forma voluntária.

O segundo convite foi feito em setembro de 2024, quando os próprios participantes indicaram outros quatro jovens, que também aceitaram participar voluntariamente, totalizando, assim, 10 estudantes cotistas.

Apresentou-se o objetivo do trabalho e da entrevista. Como os estudantes tinham entre 15 e 17 anos, tomamos o cuidado ético de fornecer a cada participante, junto com seu responsável, os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndices B e C). Esses documentos foram enviados por *WhatsApp*, para que pudessem ser lidos com antecedência e para que tivessem uma cópia.

Nessa ocasião, foi verificado junto aos jovens qual era sua preferência para a realização das entrevistas, se individual ou coletiva, e todos optaram por realizá-las em

duplas. Com as facilidades, foram estabelecidos o local, a data e os horários que correspondiam às disponibilidades das duplas e da pesquisadora.

O local escolhido pelos participantes foi a própria instituição, o IFSP - *campus* Piracicaba. Conforme combinado, os estudantes compareceram em dias alternados para realização das entrevistas, que foram conduzidos presencialmente na sala do setor sociopedagógico da instituição. Ressalta-se que, até esse momento, nenhum contato pessoal com os jovens havia sido estabelecido, uma vez que a pesquisadora se encontra em afastamento, desde 2022, para cursar o doutorado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (PPGSSE-USF).

Inicialmente, aplicou-se um questionário socioeconômico (Apêndice D), com o objetivo de identificar o perfil dos jovens cotistas participantes. O instrumento é composto por onze itens que abordam informações socioeconômicas, como idade, gênero, autodeclaração étnico-racial, composição familiar, renda per capita e escolaridade dos responsáveis. Em seguida, utilizou-se um roteiro de perguntas semiestruturadas contendo dez questões, organizadas em três eixos de articulação investigativa:

- 1) sobre o ingresso no IFSP;
- 2) sobre a vida no IFSP;
- 3) sobre a Política de Ações Afirmativas (PAA).

Devido ao encadeamento propositivo das questões, geralmente apresentava-se o eixo e as perguntas correspondentes, e os estudantes discorriam sobre elas. Desde o início, esclareceu-se que poderiam desistir da participação a qualquer momento, caso sentissem algum incômodo, e reiterou-se que, se quisessem retirar algo dito nas gravações, bastava sinalizá-lo. A maioria expressou satisfação em ocupar esse espaço dentro da pesquisa.

Ao explicar que os dados individuais não seriam utilizados, em função do anonimato, chegou-se a consultar sugestões de codinomes, mas não houve sugestões. Por uma questão ética de proteção à identificação desses jovens, os participantes foram identificados, então, com nomes fictícios: Ana, Helena, Miguel, Arthur, Alice, Clara, João, Théo, Laura e Cecília.

O primeiro momento dos encontros aconteceu, começando com as duplas Ana e Helena, seguidas por Miguel e Arthur, e, depois, Alice e Clara. No segundo momento, os encontros foram com as duplas João e Théo e, no dia seguinte, Laura e Cecília. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e tiveram duração média de uma hora.

As informações sobre o perfil dos estudantes cotistas participantes deste estudo foram extraídas do questionário socioeconômico, do questionário de matrícula disponível no

Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e dos depoimentos dos entrevistados (Brasil, 2024c).

Dos dez participantes, quatro são do gênero masculino e seis do gênero feminino, com idades entre 15 e 17 anos, solteiros, sem filhos e residentes na cidade de Piracicaba. Dentre eles, cinco relataram possuir atividade remunerada, sendo dois em *buffet* infantil e um em lanchonete, todos exercendo as atividades nos finais de semana, além de dois que trabalham em uma empresa através do programa jovem aprendiz.

Respeitando o compromisso ético com os valores que orienta esta pesquisa, ressalta-se que os dados e resultados individuais permanecem sob sigilo, não sendo mencionados os respectivos nomes dos participantes ao longo das transcrições. Entretanto, os locais e espaços de fala das pessoas participantes são importantíssimos para as análises. A seguir, nos Quadros 6 e 7, cada linha representa um jovem participante.

Quadro 6 - Estudantes entrevistados dos dois cursos EMI

Participantes	Idade	Curso	Ano de ingresso	Cor/raça	Reserva de vaga
Ana	16	Informática	2023	Parda	Escola pública + baixa renda
Helena	16	Informática	2023	Preta	Escola pública + preto ou pardo + baixa renda
Miguel	16	Informática	2023	Pardo	Escola pública + preto ou pardo
Arthur	16	Informática	2023	Pardo	Escola pública + preto ou pardo
Alice	16	Manutenção Automotiva	2023	Branca	Escola pública
Clara	16	Manutenção Automotiva	2023	Preta	Escola pública + preto ou pardo
João	16	Informática	2023	Preto	Escola pública + preto ou pardo + baixa renda
Théo	17	Informática	2023	Preto	Escola pública + preto ou pardo + baixa renda
Laura	17	Manutenção Automotiva	2023	Parda	Escola pública + preto ou pardo
Cecília	17	Manutenção Automotiva	2023	Parda	Escola pública + preto ou pardo

Fonte: Elaboração própria (2024).

No Quadro 6 – Estudantes entrevistados dos dois cursos EMI, observa-se que oito participantes, ao responderem aos questionários e durante as entrevistas, autodeclaram-

se pessoas pretas ou pardas. Dentre eles, apenas a participante Ana, ao realizar sua inscrição no processo seletivo, não optou por essa autodeclaração, ingressando no curso de Informática pela reserva de vagas para candidatos egressos de escola pública e de baixa renda.

Quando questionada sobre essa escolha, a participante relatou não ter compreendido corretamente a pergunta sobre raça no questionário de inscrição, nem que, conforme a resposta fornecida, estaria optando por concorrer às vagas reservadas a pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados dos dois cursos EMI

Participantes	Residência	Meio de Transporte	Composição familiar	Renda familiar	Escolaridade dos responsáveis
Ana	Cedida	Coletivo	4 pessoas	4 salários mínimos	Mãe – ensino superior Pai – ensino médio
Helena	Própria	Coletivo	5 pessoas	6 salários mínimos	Mãe – ensino médio Pai – cursando ensino superior
Miguel	Própria	Coletivo	3 pessoas	4 salários mínimos	Mãe – ensino fundamental Padrasto – ensino fundamental
Arthur	Própria	Coletivo	4 pessoas	5 salários mínimos	Mãe – ensino médio Pai – ensino médio
Alice	Própria	Coletivo	3 pessoas	4 salários mínimos	Mãe – ensino fundamental Pai – ensino fundamental
Clara	Própria	Coletivo	5 pessoas	6 salários mínimos	Mãe - ensino fundamental Pai – cursando ensino superior
João	Alugada	Coletivo	5 pessoas	6 salários mínimos	Mãe - ensino superior Pai - ensino fundamental
Théo	Própria	Privado	6 pessoas	8 salários mínimos	Mãe - ensino superior Pai - cursando ensino superior
Laura	Alugada	Coletivo	5 pessoas	5 salários mínimos	Mãe - ensino fundamental Pai - ensino médio
Cecília	Própria	Coletivo	4 pessoas	4 salários mínimos	Mãe - ensino fundamental Pai - ensino médio

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como podemos observar no Quadro 7 - Perfil dos entrevistados dos dois cursos EMI, a maioria, sete estudantes cotistas com os quais dialogamos, vive em residência própria dos responsáveis; seguida por três famílias que pagam aluguel e uma estudante reside em imóvel cedido por familiares. Quase todos os jovens utilizam o transporte coletivo como meio de locomoção até o *campus*, com exceção de um participante, que relatou ir e voltar de carro

com seus responsáveis. A composição familiar varia de três a seis membros, incluindo os próprios estudantes, com renda mensal entre quatro e oito salários-mínimos.

Um aspecto relevante relatado nas entrevistas diz respeito à configuração familiar: somente dois casais de genitores vivem juntos; os demais estão separados, e os jovens vivem com a mãe, que é a principal responsável pelos filhos. Dentre os responsáveis, apenas três possuem formação superior completa e outros três estão cursando o ensino superior. O nível de instrução predominante familiar é o ensino fundamental (oito pessoas), seguido do ensino médio (seis pessoas).

Por fim, realizou-se a organização descritiva do material obtido nas entrevistas, de forma manual, na íntegra. Os resultados foram sistematizados e analisados juntamente com os dados documentais, sendo apresentados na sequência, em cinco etapas.

4.2 ANÁLISE DO PROCESSO SELETIVO E DA PERMANÊNCIA DE COTISTAS

A partir do levantamento de documentos institucionais – editais e comunicados do processo seletivo de 2023 –, dos dados do sistema acadêmico do IFSP-PRC e da realização de entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes cotistas, as informações foram organizadas e divididas em cinco etapas, contendo:

- Etapa 1 – Informações sobre o processo seletivo de 2023;
- Etapa 2 – Informações sobre os estudantes ingressantes no processo seletivo em questão;
- Etapa 3 – Informações sobre o perfil dos estudantes ingressantes no referido processo;
- Etapa 4 – Informações sobre as evasões dos referidos estudantes;
- Etapa 5 – Informações sobre a permanência dos estudantes cotistas e como eles avaliam a PAA.

A abordagem do Ciclo de Políticas, juntamente com o método de Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (2016), foi utilizada para a análise e interpretação das mensagens/textos provenientes das entrevistas. Ademais, contou-se com o apoio de referenciais teóricos que abordam a temática em questão, consolidando-se o marco teórico-analítico com base nos conceitos de justiça social e diversidade no direito à educação.

4.2.1 Etapa 1: Um olhar sobre o Processo Seletivo

Na primeira etapa da análise da pesquisa, interessa saber: de que maneira ocorreu o acesso dos estudantes cotistas? Com o objetivo específico de verificar e analisar o formato do processo seletivo para ingresso, em 2023, nas turmas/cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba (IFSP-PRC).

Para a análise do acesso ao ensino federal, o recorte analítico do plano teórico compreende a democratização como a universalização de oportunidades. Isso se traduz em políticas públicas que buscam incluir, no espaço escolar, grupos historicamente marginalizados e com direitos desiguais. A exclusão sistemática desses grupos impede que a sociedade seja, de fato, democrática nesse aspecto (Carvalho, 2004). Assim, a democratização do Ensino Médio Técnico federal pode ser entendida como uma ação afirmativa voltada à ampliação do direito à escolarização. Isso significa que não é possível falar em democratização do ensino sem considerar esforços concretos e sistemáticos para garantir tanto o acesso quanto a permanência de todos nas instituições escolares.

Com foco no “contexto da produção de texto”, em que se considera a política como texto, além das entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos – ou seja, os estudantes beneficiários da política –, o procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de documentos institucionais públicos, tais como editais e comunicados do processo seletivo de 2023, e em entrevistas semiestruturadas com dez estudantes cotistas.

Na pesquisa documental, debruçamo-nos sobre os documentos relacionados ao processo seletivo de 2023 para ingresso nos dois cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), do IFSP-PRC, conforme relacionados a seguir:

1. Edital nº 609/2022 do processo seletivo de 2023 do EMI;
2. Resultado Definitivo dos Pedidos de Isenção/2022;
3. Resultado Definitivo dos Pedidos de Atendimento Especializado/2022;
4. Relação Candidato/Vaga/2022;
5. Portaria nº 7.093/IFSP/2022 – Estabelece procedimentos de heteroidentificação;
6. Convocação para Banca de Heteroidentificação/2023;
7. Resultado Definitivo da Banca de Heteroidentificação/2023;
8. Convocação para matrícula/2023;
9. 5ª Convocação para matrícula/2023;

10. Termo de Adesão 1ª Edição Sisu/2023;
11. Relatório com informações das instituições, cursos e vagas ofertadas na Edição Sisu 2023/1.

Segundo Avelar (2016, p.7), “a política precisa ser traduzida do texto para a prática”. A entrada no Ensino Médio e sua conclusão continuam a ser os principais desafios para a escolarização de estudantes negros, indígenas e de baixa renda (Senkevics; Carvalho, 2020).

- Sobre o ingresso no IFSP

Inicialmente, foi questionado aos participantes das entrevistas como tomaram conhecimento dos cursos do EMI e da instituição IFSP-PRC. A escuta, materializada nos trechos abaixo:

Eu fiquei sabendo por uma professora minha; ela sempre nos incentiva a fazer a prova, tanto da ETEC como do IFSP. A ETEC a gente já conhecia, já o IFSP não é muito conhecido e, de início, a gente tinha muitas dúvidas sobre como seria o Ensino Médio Integrado ao Técnico. Então, quando fiz a prova, tinha muitas dúvidas, mas, quando começou [sic] as aulas, as coisas foram se esclarecendo (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Eu fiquei sabendo pela tutora da minha escola; ela me incentivou bastante (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu fiquei sabendo pela minha mãe, que trabalha na secretaria de uma escola. Então, ela conhece bem quais são as boas escolas; daí, ela falou para eu tentar entrar na ETEC e aqui no IFSP. Daí eu passei nos dois e resolvemos escolher aqui (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Eu fiquei sabendo pelo meu irmão, que estuda na ETEC, e por amigos (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu fiquei sabendo pela minha prima, que estuda aqui no 4º ano. Até então, eu não conhecia o IFSP (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Eu fiquei sabendo pelos alunos que estudavam aqui; eles foram na [sic] escola onde eu estudava e começaram a falar do IFSP. Aí eu comecei a pesquisar sobre a escola e as instituições federais (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Percebe-se que a maioria dos participantes tomou conhecimento do IFSP-PRC por meio do ambiente escolar, seja por intermédio de professores ou tutores. Outro fator observado que influenciou o interesse em estudar no IFSP foi a influência familiar, incluindo

pais, irmãos e primos. Interessante também foi a divulgação do IFSP pelos próprios estudantes do EMI.

O IFSP possui o Projeto de Extensão “Conheça o IFSP”, no qual os participantes – estudantes do EMI do *campus* de Piracicaba – recebem uma bolsa-auxílio mensal para realizar atividades como: acompanhar divulgações nas escolas públicas de Piracicaba e região sobre os cursos técnicos integrados e o *campus* em geral, além de acompanhar ações informativas dentro do IFSP com grupos de visitantes, apresentando os cursos e a estrutura do local (IFSP, 2023e).

Um primeiro passo para ingressar no IFSP envolve desde a inscrição do candidato no processo seletivo até a efetivação da matrícula dos convocados. A seguir, detalharemos o caminho percorrido pelos candidatos cotistas no processo seletivo para concorrer às vagas reservadas, desde a inscrição até a efetivação da matrícula nas turmas/cursos do EMI do IFSP-PRC, no ano de 2023.

- Do Processo Seletivo

O planejamento e a coordenação do processo seletivo para ingresso nos cursos de EMI dos *campi* do IFSP, no ano de 2023, ficaram sob a responsabilidade do próprio Instituto, por meio da Coordenação de Políticas de Acesso e Processo Seletivo. O processo seletivo foi realizado por meio de prova de vestibular, conforme o Edital n.º 609, de 27 de outubro de 2022 (IFSP, 2022a), documento norteador da análise, além das entrevistas.

O *campus* Piracicaba oferece dois cursos de EMI: o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Manutenção Automotiva. Ambos são oferecidos no período vespertino, com 40 vagas cada, totalizando 80 vagas anuais.

- Das inscrições

No processo seletivo de 2023, foram registradas 373 inscrições para concorrer às 80 vagas dos dois cursos do EMI no *campus* Piracicaba, conforme a Relação Candidato/Vaga (IFSP, 2022d).

Tabela 1 – Relação candidato por vaga

Ano 2023 Inscrições realizadas 373	Cursos	Qt. Vagas	Qt. Inscritos	Candidato/ vaga
	Informática	40	295	7,38
	Manutenção Automotiva	40	78	1,95

Fonte: Elaboração própria (2024).

A relação entre o número de candidatos inscritos e o número de vagas ofertadas demonstra a demanda dos estudantes pelo acesso ao EMI, sendo o curso de Informática o mais procurado, com 7,38 candidatos por vaga.

As inscrições dos candidatos para concorrer às vagas envolveram quatro momentos obrigatórios: a leitura do edital; a criação de um cadastro no Portal de Processos Seletivos do IFSP; o preenchimento eletrônico do formulário de inscrição e do perfil do candidato; e, para concluir, o pagamento da taxa de inscrição de R\$ 40,00 (quarenta reais) para os não isentos. As informações e instruções do passo a passo do processo seletivo, até o momento da primeira chamada, estavam contidas no Edital nº 609/2022, composto por 43 páginas. Todo o processo exigiu do candidato um procedimento totalmente *on-line*.

Há de se salientar que os candidatos aos cursos do EMI são jovens entre 15 e 17 anos, muitos dos quais têm apenas o celular como único meio de acesso à internet. Às vezes, nem isso.

Para a efetivação da inscrição no processo seletivo, constatamos as dificuldades enfrentadas pelos participantes deste estudo, percepção obtida a partir dos depoimentos dos estudantes entrevistados.

Eu fiz tudo sozinha, fui pesquisando pelo celular mesmo. O edital tinha umas palavras muito difícil[sic], uma coisa muito fora da minha realidade; parecia que, ao invés de ajudar, embananou mais. Tinha as informações, mas como eu tinha acabado de sair do 9º ano, então não era muito ligada nisso (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Segundo Mainardes (2006), para Ball, os textos políticos representam a política. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo também ser contraditórios.

Nossa, foi muito complicado [...] eu senti que não tinha muita informação e nem muito auxílio para realizar a inscrição e fazer a prova. As minhas dificuldades foi [sic] falta de informação (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Eu tive muitas dificuldades para colocar todas as informações de forma correta, fiz tudo pelo celular, junto com minha irmã, que também prestou o vestibular, aí uma ajudava a outra (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

[...] então como já disse, foi minha prima que me falou sobre o IFSP e também me ajudou [a] fazer [sic] a inscrição, porque eu não entendia muito sobre tecnologia e, na época, o meu celular estava muito ruim. Então, eu precisei ir na casa da minha prima para fazer no computador, porque em

casa não tem, então foi bem trabalhoso, porque tive que colocar todas as minhas informações, muitos detalhes (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

[...] só achei o site do IFSP um pouco poluído, com muitas informações, muitos textos (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

A minha dificuldade foi pagar a taxa de inscrição de R\$ 40,00 (quarenta reais). Eu não tinha condições; quem pagou minha inscrição e me ajudou a fazer a inscrição foram os professores, senão eu não estaria aqui hoje (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

A inscrição até foi de boa, fiz em casa pelo computador (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

As dificuldades para a realização da inscrição foram diversas, incluindo a falta de estrutura tecnológica – como computador e acesso à internet –, a dificuldade de compreensão das longas instruções do edital (43 páginas), uma vez que muitos desses jovens dependem do apoio dos pais para realizar a inscrição, ou ainda pelas condições de vulnerabilidade socioeconômica familiar. Entre os participantes, apenas um estudante relatou não ter enfrentado dificuldades.

- Da opção de escolha da vaga

A opção do candidato para concorrer às vagas reservadas/cotas foi feita com base nas respostas fornecidas por ele no momento da inscrição. Ou seja, a distribuição e as características das reservas de vagas em cada curso foram identificadas por meio das informações descritas no “Formulário de Inscrição e Perfil do Candidato”. Candidatos cujas respostas não os identificaram para as “vagas reservadas” concorreram apenas às vagas destinadas à “ampla concorrência”²⁴.

Observou-se que alguns estudantes entrevistados não tinham clareza sobre a política afirmativa (PA) implementada no IFSP, nem estavam certos de que, conforme as respostas fornecidas nos formulários, estariam optando por concorrer às vagas reservadas para estudantes egressos de escola pública, negros, indígenas, de baixa renda e/ou pessoa com deficiência (PcD).

Eu só fui saber que eu era cotista quando saiu a lista de convocação para matrícula, porque tinham listas separadas. Por exemplo, na primeira lista

²⁴ Ampla Concorrência (Geral) - vagas para todos e quaisquer candidatos inscritos, entre os quais estão incluídos aqueles que têm direito às vagas reservadas, cuja ocupação será baseada na classificação obtida por meio de prova.

estava escrito o nome de todo mundo, de quem foi fazer a prova e de quem não foi. Então estava escrito “aprovado”, ou “reprovado”, ou “aprovado em outra lista”. E quando vi o meu nome “aprovado em outra lista”, eu pensei: o que é isso? Como assim? Eu fui procurando e achei meu nome na lista de baixa renda /escola pública. Então foi assim que eu soube que entrei pelas cotas. Eu não sabia que poderia concorrer pelas cotas raciais, aí eu pensei: não vou colocar a parte do preto, pardo ou indígena, aí não coloquei. Então eu entrei só por baixa renda e escola pública. Eu não sabia, então pensei: não sei o que é, nem vou arriscar (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Eu achava que as cotas, tipo assim, eu não tinha muita noção que aqui no IFSP tinha, porque eu achava que no Ensino Médio não tinha [...]. Eu não me ligava muito nisso, porque eu achava que era só para faculdade. Daí eu fui saber na hora da inscrição, que aí eles perguntavam no questionário [...], mas eu fui saber mesmo que eu estava concorrendo pelas cotas só quando fui chamada para comparecer na banca de heteroidentificação. Aí eu fui pesquisar o que era isso. Eu li o edital, só que li por cima [...], mas eu fiz a prova sem saber que eu estava participando das cotas (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Eu não sabia, eu fiquei sabendo quando eu estava fazendo o meu cadastro para entrar aqui no IFSP. Aí tinha uma questão perguntando se eu era pardo ou preto, então imaginei que era para as cotas raciais (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu já sabia sobre as cotas. Na escola onde estudava, às vezes os professores comentavam sobre as cotas e nos incentivavam a prestar o vestibulinho. O povo conhece mais a ETEC (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Segundo relatos, a participante Ana só entendeu que estava concorrendo às vagas reservadas para as cotas quando estranhou a divulgação do resultado do processo seletivo, que continha várias listas de categorias diferentes. Para a participante Helena, embora o questionário da inscrição perguntasse sobre questões sociais e raciais, ela só teve certeza de que estava concorrendo nas cotas quando foi convocada para comparecer à banca de heteroidentificação. Arthur relata ter imaginado que estaria concorrendo na reserva de vagas raciais, pois o questionário de inscrição incluía perguntas sobre raça. Somente Alice relatou ter conhecimento sobre a possibilidade de acesso ao EMI através da PAA, citando as ETECs como exemplo, por serem mais antigas e conhecidas na região.

Para compreender melhor essas dúvidas, foi possível analisar o preenchimento do formulário eletrônico de inscrição e do perfil do candidato, disponível no portal de processos seletivos²⁵ do IFSP. Constatou-se, logo no início do questionário, um alerta de atenção às

²⁵ Portal de Processos Seletivos do IFSP, disponível em: <https://processoseletivo.ifsp.edu.br/>

respostas fornecidas, pois elas determinam a categoria de vagas para concorrência. O questionário menciona a Lei nº 12.711/2012, contém informações sobre ações afirmativas e inclui perguntas sobre o percurso escolar no ensino fundamental, a renda bruta per capita familiar, a autodeclaração racial e a condição de PcD. Da mesma forma, no edital do processo seletivo, as informações estão detalhadas.

A dificuldade de entendimento sobre os procedimentos de execução da política afirmativa, por meio da reserva de vagas/cotas para acesso ao EMI, relaciona-se à limitação de compreensão dos termos e à pouca experiência de vida dos candidatos, muitos dos quais dependem do apoio de um adulto ou responsável.

- Da isenção da taxa

Entre as 373 inscrições, houve 13 pedidos de isenção da taxa de inscrição, porém nenhum foi deferido, conforme o Resultado Definitivo dos Pedidos de Isenção (IFSP, 2022b). Para solicitar a isenção, o candidato deveria atender aos seguintes requisitos: ser egresso de escola pública ou bolsista integral em escola da rede privada, além de possuir baixa renda familiar. Para comprovação da renda e/ou ausência de renda familiar, era necessário o envio de documentos referentes aos três meses anteriores à data da inscrição, além dos documentos de identificação de cada membro da família com 18 anos ou mais.

Tabela 2 – Resultado dos pedidos de isenção da taxa de inscrição

	Cursos	Qt. Pedidos	Resultado
Pedidos de isenção da taxa de inscrição 13	Informática	12	Todos Indeferidos
	Manutenção	01	
	Automotiva		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Pode-se hipoteticamente deduzir o motivo de todos os pedidos terem sido indeferidos vai desde problemas de comunicação até dificuldades de interpretação do extenso texto do próprio edital, além do processo burocrático, condicionado ao indeferimento na ausência de algum dos documentos exigidos.

Sobre esta questão, a participante Cecília afirma:

Eu não me lembro sobre o pedido de isenção, acho que já tinha perdido o prazo [...]. Eu tive dificuldade para pagar a taxa de inscrição [...] a minha vida estava uma loucura, e meus pais estavam cheio[sic] de dívidas, então

tinha que esperar virar o mês para usar o cartão (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

- Das matrículas

Na convocação para matrícula, os candidatos aprovados precisaram seguir as orientações publicadas em 25/01/2023 na página do *campus*, em um documento de sete páginas que continha vários *links* para vídeos tutoriais com instruções (IFSP, 2023c). A criação de uma conta no site governamental (gov.br) para o preenchimento do formulário de matrícula e *upload* de todos os outros documentos exigidos era uma das regras estabelecidas no edital.

Todo o processo, em formato *on-line*, com muitas informações e *links* instrutivos, leva à reflexão sobre até que ponto isso não representa uma barreira para candidatos muito jovens e em situação de vulnerabilidade, dificultando a compreensão do edital com clareza. Além disso, existe o risco de perder a inscrição e a matrícula, considerando a realidade da maioria, que tem acesso limitado a computadores e *internet* pessoal.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes cotistas, quando questionados sobre as dificuldades encontradas para efetivar sua matrícula, ficou evidente a necessidade de o sistema de cotas ser implementado de maneira mais eficiente e menos burocrática, como descreveram:

Foi bem difícil, porque no site do governo “GOV” começou a dar problema, porque eu recebo pensão no meu nome, do meu pai falecido, aí, eu e minha mãe não sabíamos que tinha que ter declarado imposto de renda, por isso constava irregularidade no meu CPF, e daí não conseguia entrar no site para fazer minha matrícula. Só conseguimos resolver isso no último dia da matrícula, com a ajuda de uma advogada que minha mãe foi atrás e pagou o imposto de renda. Só então foi liberado meu CPF e consegui entrar no site do GOV para fazer minha matrícula. Quase perdi a chance (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu senti muita dificuldade na hora de fazer a matrícula, porque foi no site do GOV e não dava certo de jeito nenhum, fiquei uns três dias tentando fazer, daí minha mãe teve que vir aqui no IFSP, aí eles conseguiram fazer minha matrícula no site (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Eu tive dificuldade em fazer o cadastro no GOV, porque o celular que eu tinha era muito ruim, travava bastante e eu não tinha computador e nem notebook, então eu tinha que fazer no celular da minha mãe ou do meu pai. Eram muitos dados para preencher, enviar senha, então foi muito complicado. Na época eu pensei: preferia que fosse tudo presencial lá na escola mesmo, para preencher os papéis. Eu tive a ajuda da minha mãe e dos professores, mas não tinha computador para todo mundo lá na escola (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu utilizei o computador da escola tanto para fazer a inscrição como a matrícula. Eu tive ajuda das pessoas da minha antiga escola, porque tinha que anexar os documentos tudo[sic] em PDF, eu não sabia e nem minha mãe sabia. Se você não pede ajuda, você perde a vaga (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Achei bem mais difícil fazer a matrícula, até minha mãe, que me incentivou a entrar, quase desistiu. Foram muitos processos, e por ser tudo pela internet, às vezes travava o sistema e daí tinha que recomeçar tudo de novo. (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

Para fazer a matrícula, eu tive a ajuda de um amigo que foi me guiando. Foi muita coisa, muito arquivo e documentos, eu demorei dois dias para entender tudo. Eu fiz pelo computador (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu precisei ir de novo na casa da minha prima para fazer no computador dela. Eu sempre tinha uma dúvida, não sabia como criar o cadastro no SUAP. Foi um processo longo, com várias etapas e prazos, mas deu tudo certo (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Tanto a inscrição dos candidatos quanto a matrícula dos convocados envolveram várias etapas obrigatórias, que incluíam a leitura do edital, a criação do cadastro no Portal de Processos Seletivos do IFSP, o preenchimento eletrônico do Formulário de Inscrição e do perfil do candidato, e o pagamento da taxa de inscrição para os não isentos.

Para os candidatos aprovados, a criação de uma conta no site governamental (gov.br) para preenchimento do formulário de matrícula era uma exigência do edital. Além disso, os candidatos autodeclarados pretos e pardos deveriam participar presencialmente da Banca de Heteroidentificação, com critérios fenotípicos. Também era necessária a apresentação de documentos de identificação e a comprovação de renda, para os candidatos às cotas de famílias de baixa renda, além de laudo médico nos casos específicos de cotas para candidatos com deficiência.

Silva (2022), ao examinar os efeitos e resultados da ação afirmativa na educação, evidencia a mesma percepção sobre a execução dessa política. A autora considera o processo – desde a inscrição até a efetivação do acesso – como complexo e muito trabalhoso, com custos altos para a universidade. Além disso, aponta que há muitos aspectos a serem aprimorados: na composição, nos instrumentos, na maneira de realização e no investimento em processos formativos, tanto para as bancas quanto para a comunidade acadêmica em geral.

Destacamos, por fim, o passo a passo para a efetivação da matrícula em cada categoria das vagas reservadas, social e racial.

- Das questões socioeconômicas

Aos candidatos convocados para as vagas reservadas a estudantes de baixa renda foi exigida a comprovação da renda bruta ou da ausência de renda de cada pessoa que reside no mesmo domicílio do estudante. Também foi necessário o envio de cópias dos documentos de identidade de todos os membros da família, conforme o Edital nº 609 (IFSP, 2022a). Pode-se imaginar que, quanto maior a família – incluindo crianças, jovens e adultos –, maior será o volume de documentos a serem apresentados, o que pode resultar em indeferimentos caso algum documento não seja enviado.

O que tirou a paciência da minha mãe foi sobre a questão da comprovação da renda. Foi bem complicado ter que pegar os comprovantes de todos, e, na hora de anexar os documentos, se a digitalização não ficasse perfeita, o próprio sistema dava como inválido. Aí tinha que refazer tudo de novo, tanto que levou quase duas semanas. Quase não consegui entrar, porque minha mãe não conseguia concluir o processo. Depois de tanto tentar, ela conseguiu fazer no computador lá de casa (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

O IFSP passava por e-mail o que a gente tinha que fazer, e caso desse algum problema, eles mandavam e-mail informando o que estava faltando [...].Aí, acabou que recebi várias e-mail[sic], porque são muitos documentos, porque tive que declarar a renda de todo mundo da minha casa. Somos em quatro pessoas, aí você enviava o comprovante de um mês errado, tinha que refazer tudo de novo. Aí tinha esse negócio de e-mail voltando e indo, e ainda o site não funcionava direito. O site do IFSP é muito complicado (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

[...] Eu não entrei pelas cotas de baixa renda porque entendi errado que o valor era per capita. Eu achei que o valor era da renda geral da família, mas eu me enquadraria, sim (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Eu também não tinha entendido sobre a questão da renda, também me enquadraria como baixa renda (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Nos relatos dos participantes entrevistados, observamos a dificuldade em enviar toda a documentação da família, além da confusão no entendimento do cálculo da renda per capita familiar, o que gerou frustração entre os jovens e suas famílias. Como exemplo, um estudante de uma família composta por quatro pessoas enfrentou dificuldades para compreender o edital, os comunicados publicados no site institucional e as mensagens do setor de matrículas enviadas por e-mail, o que resultou em problemas no envio completo de toda a documentação.

- Da inclusão especial

Aos candidatos convocados para as vagas reservadas a Pessoas com Deficiência (PcD), foi obrigatória a apresentação de laudo médico atestando o tipo, o grau ou o nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID). No processo seletivo dos cursos EMI do IFSP em 2023, foram oferecidas cotas para PcD, conforme consta no art. 2º da Lei nº 13.146/2015, considerando o percentual de 22,6% da população do Estado de São Paulo, apurado pelo IBGE no Censo de 2010. Em cada curso, com turmas de 40 vagas, foram reservadas cinco vagas para PcD, conforme Edital nº 609 (IFSP, 2022a).

Constam na lista original duas inscrições de candidatos PcD no curso de Manutenção Automotiva e nenhuma no curso de Informática. Para a realização da prova, também houve dois pedidos de atendimento especializado, conforme o Resultado Definitivo dos Pedidos de Atendimento Especializado (IFSP, 2022c). As necessidades dos candidatos foram comprovadas mediante o envio de laudo médico e, assim, os pedidos foram deferidos pela comissão: um para suporte a um candidato com autismo e o outro para a realização da prova com impressão ampliada e leitores.

Outro fato observado na seleção de estudantes para as vagas oferecidas nos cursos do IFSP-PRC, refere-se ao vestibular dos cursos superiores de 2023, realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Conforme o Termo de Adesão e o Relatório do SISU (Brasil, 2023c, 2023d), não foram disponibilizadas vagas específicas para a categoria de concorrência destinada a PcD. Foram oferecidas apenas as demais modalidades previstas pela Lei de Cotas: candidatos de escola pública, pretos, pardos, indígenas e de baixa renda.

Esse fato se justifica pelo uso dos percentuais do IBGE relativos à proporção de PcD na população do Estado de São Paulo, que correspondeu a 7,30%. Assim, esse percentual não foi suficiente para garantir a reserva de vagas para PcD nos cursos superiores com 40 vagas.

Por outro lado, no processo seletivo para ingresso nos cursos do EMI, foi considerado o percentual de 22,6% de PcD conforme Censo do IBGE, como mencionado anteriormente. Em outras palavras, no processo seletivo do EMI, foi considerado um percentual maior (22,6%) de PcD do que no vestibular do ensino superior (7,30%). Como resultado, houve uma matrícula no curso do EMI, na modalidade de vagas para PcD, de um(a) jovem com deficiência intelectual decorrente de transtorno do espectro autista. Durante as entrevistas, tentamos entrar em contato com o(a) estudante, mas não obtivemos retorno.

Mainardes (2006, p. 97) aponta que, para Ball, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”.

- Das questões raciais

Aos candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), foi necessário participar e ser aprovado pela comissão da banca de heteroidentificação. Entre as inscrições realizadas para concorrer aos dois cursos do EMI, constam na Convocação para Banca de Heteroidentificação (IFSP, 2023a) – um documento de 232 páginas com informações dos *campi*, divulgado pela Comissão Central do Processo Seletivo –, 71 candidatos autodeclarados pretos e pardos no *campus* Piracicaba, correspondendo a 19% dos candidatos inscritos.

Tabela 3 – Distribuição dos candidatos autodeclarados pretos e pardos

Candidatos autodeclarados pretos e pardos 71	Cursos	Qt.	Porcentagem
	Informática	51	19%
	Manutenção Automotiva	20	dos candidatos inscritos

Fonte: Elaboração própria (2024).

Esses candidatos foram convocados para participar presencialmente do procedimento de heteroidentificação, com base em critérios fenotípicos, conforme o Resultado Definitivo da Banca de Heteroidentificação (IFSP, 2023b), um documento composto por 185 páginas.

Tabela 4 – Resultado da avaliação de heteroidentificação

Candidatos convocados 71	Cursos	Favorável	Não favorável	Candidato ausente
	Informática	24	05	22
	Manutenção Automotiva	12	03	05
	Total	36	08	27

Fonte: Elaboração própria (2024).

Constam no resultado da avaliação dos integrantes da comissão da banca: 27 candidatos ausentes, 36 candidatos deferidos e 8 candidatos indeferidos. Nota-se que, entre os candidatos presentes, houve um número maior de aprovações em comparação aos

indeferimentos. Quanto à quantidade significativa de ausentes, levantamos a hipótese de que, devido ao longo e burocrático processo, com várias datas e etapas a serem cumpridas, os jovens candidatos ao EMI possam ter esquecido ou se perdido ao longo do processo.

Embora os procedimentos que regulam o processo seletivo estejam explicitados no referido edital, observamos que alguns candidatos não tinham conhecimento sobre a política afirmativa do IFSP, nem compreendiam que os candidatos que optaram pela modalidade de vaga reservada aos autodeclarados negros (pretos ou pardos) deveriam ter sua condição racial confirmada por meio do procedimento de heteroidentificação, realizado por uma comissão designada para tal fim, conforme registrado nas entrevistas com os participantes.

Eu só fiquei sabendo que iria participar da banca de heteroidentificação, porque eu recebi um e-mail avisando (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

[...] eu só não sabia sobre a banca de heteroidentificação, tanto que só fiquei sabendo quando recebi um e-mail para comparecer no IFSP em tal dia e hora para participar da banca, daí eu vim (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Eu não sabia, fiquei sabendo depois da prova, porque fui convocado para participar da banca de heteroidentificação. Ai eu vim com dúvidas, mas, chegando aqui, me explicaram certinho (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Ademais, oito dos candidatos analisados pelos membros da comissão foram considerados não atendidos aos critérios fenotípicos necessários para o alcance dos objetivos da política, como demonstrado na Tabela 4, ou seja, 11% dos candidatos não cumpriram os critérios da ação afirmativa de caráter étnico-racial. Trata-se de um número expressivo, especialmente quando se considera que parte desses candidatos ocuparia vagas em cursos competitivos.

É importante salientar, conforme disposto na Portaria nº 7.093 (IFSP, 2022e), que a ausência do candidato na banca de heteroidentificação ou o indeferimento da condição racial de pessoa negra (preta ou parda) pelos membros da comissão “não afetou sua inscrição”. O candidato apenas deixou de concorrer às vagas reservadas para estudantes de escolas públicas autodeclarados pretos e pardos, passando a concorrer exclusivamente às vagas para estudantes de escolas públicas. O trecho abaixo, extraído das entrevistas com os estudantes, sinaliza um fato relacionado a esse respeito:

Eu tive uma amiga que fez a prova aqui comigo, e ela meio que arriscou tentar passar pela cota racial. E quando chegou na banca, na hora de

mostrar mesmo, ela não passou, porque ela não se encaixa na Lei de Cotas. Então eu acho que, se não houvesse a banca, ela teria entrado somente com a autodeclaração. Então, quando ela me contou que não passou, eu pensei: realmente a banca funciona. Ela continuou concorrendo somente nas cotas de escola pública, mas, mesmo assim, não conseguiu entrar (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Estudos de Cruz Silva *et al.* (2020) expõem os dilemas e desafios das comissões de heteroidentificação, uma realidade não apenas no acesso ao ensino, mas também nos concursos públicos do Estado brasileiro. As fraudes e a falta de conhecimento geram um desvio da finalidade da política, uma vez que impedem o ingresso de estudantes negros, perpetuando, assim, a sub-representação da população negra em cursos mais competitivos. Ao negar a vaga, a comissão de heteroidentificação não está impingindo uma nova identidade ao candidato, mas garantindo que a vaga seja ocupada por quem tem direito a ela.

O funcionamento da banca ocorreu de forma presencial no próprio *campus*, onde os candidatos realizaram as provas no dia marcado. Bastava ao candidato entrar na sala quando seu nome fosse chamado, apresentar seu documento de identidade, dizer seu nome completo diante da câmera, assinar a lista de presença e pronto. Para tanto, foi proibido o uso de bonés, toucas, óculos escuros, luvas, maquiagem e outros itens. Destaca-se que o candidato não aprovado pela comissão ainda teve a chance de estudar no IFSP por meio das outras listas para estudantes de escolas públicas.

Para ajudar, o IFSP desenvolveu um vídeo institucional denominado “Bancas e reserva de vagas”²⁶, que apresenta o funcionamento das bancas de heteroidentificação nos processos seletivos, além de expor, de maneira clara, os conceitos de raça, etnia, fenótipos e autodeclaração étnico-racial.

Outro fato que chamou a atenção na mesma instituição de ensino, o IFSP-PRC, refere-se ao preenchimento das vagas dos quatro cursos superiores oferecidos. Ao acompanhar essas convocações, constatou-se que não foi realizada a avaliação da banca de heteroidentificação com critérios fenotípicos para os candidatos cotistas que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, para a efetivação das matrículas.

Com isso, conversamos informalmente com um(a) servidor(a) do setor de registros escolares e matrículas para compreender melhor a situação. Pudemos entender que, devido às chamadas ocorridas muito próximas umas das outras, a instituição não conseguiu se organizar a tempo para a realização da banca.

²⁶ O vídeo produzido está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5uTpaaj1d30&t=2s>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Sobre a banca de heteroidentificação, realizada no processo seletivo dos cursos do EMI e ausente no ensino superior do IFSP-PRC, um dos participantes entrevistados relatou o seguinte:

No dia da banca, o IFSP marcou o mesmo dia e horário para todos os candidatos comparecerem. Aí ficou todo mundo na mesma sala esperando a sua vez para ser chamado. Então deu para ficar reparando uns nos outros, e tem alguns que não pareciam ser pessoas negras. Meus irmãos, que vieram junto comigo, observaram e ficaram uma semana falando que tinha pessoas na sala que não eram negras. Meus irmãos são terríveis (risos). Depois que acabou a prova, eles foram lá e perguntaram o nome dessas pessoas e depois ainda fizeram questão de conferir na lista de resultado para ver se essas pessoas tinham sido aprovadas ou não pela comissão (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

Diversas instituições de ensino brasileiras que adotam programas de corte racial instituíram comissões de verificação da identidade racial dos candidatos como meio de evitar fraudes e garantir os direitos de pessoas pretas, pardas e indígenas. As formas e critérios de aferição da condição racial baseiam-se no conceito de raça como construção social, considerando o conjunto de características fenotípicas de pessoa negra (preta ou parda) e excluindo as considerações sobre ascendência.

As bancas de heteroidentificação, que emitem pareceres com base no olhar fenotípico, são objeto de controvérsias. Esse tipo de procedimento foi amplamente criticado por alguns acadêmicos, que argumentam que as comissões constroem o direito individual à autoidentificação. No entanto, é preciso compreender que as comissões de heteroidentificação racial não deslegitimam a autodeclaração. Segundo Silva (2022), tal procedimento tem se mostrado necessário para conferir maior segurança e legitimidade às políticas de ações afirmativas, garantido que as vagas sejam ocupadas por aqueles que, de fato, são sujeitos de direitos delas.

Principalmente nos cursos de maior *status*, são também os de maior ocorrência de fraudes. Segundo Pereira e Silva (2020), as características fenotípicas próprias das pessoas pretas ou pardas incluem a cor da pele (parda ou preta), a textura do cabelo (crespo ou enrolado), o formato do rosto, lábios e nariz, entre outros, pois é por meio dessas características que o racismo, a discriminação e o preconceito étnico-racial se manifestam.

Com o objetivo de compreender o processo de implementação das comissões de heteroidentificação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), os autores realizaram um estudo que revelou a importância dessas comissões para a efetivação das políticas afirmativas na instituição. As comissões “possuem um importante

papel de defesa e proteção de direitos contra fraudes e de fazer valer a finalidade para qual as políticas de ações afirmativas foram instituídas” (Pereira; Silva, 2020, p. 179).

O estudo de Pereira e Silva (2020) apresenta um conjunto de regulamentações que contribuem para nortear os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, destacando-se as decisões do STF relativas à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186/2012 e à Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41/2017, que reconhecem, em ambas, a constitucionalidade da política de ações afirmativas. Também é mencionada a Portaria Normativa nº 4/2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, como um dos principais dispositivos legais que fundamentam a realização deste trabalho. A validade da atuação das comissões é claramente explícita no documento da ADC nº 41/2017.

Carreira e Heringer (2022, p. 523) apontam que “para além de mecanismos de prevenção de fraudes, estas comissões têm cumprido um papel educativo sobre a perspectiva antirracista dentro das universidades” e institutos federais de ensino.

- Das questões étnicas

Nos IFSPs, embora as vagas reservadas para indígenas tenham sido previstas nos editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos de EMI em 2023, não houve nenhum ingressante no *campus* Piracicaba. Caso houvesse, seria necessário que o candidato apresentasse à comissão da banca de heteroidentificação uma declaração de sua respectiva comunidade sobre seu pertencimento étnico, assinada por pelo menos três lideranças reconhecidas, ou seja, o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI).

Vale lembrar que a inclusão das pessoas quilombolas só começou a vigorar após a reformulação da Lei de Cotas, revogada em novembro de 2023 pela Lei nº 14.723 (Brasil, 2023b). Assim, no edital do processo seletivo investigado, não houve a inclusão da reserva de vagas para esse grupo.

- Da escola de origem

No que concerne à questão da escola de origem, todos os candidatos cotistas foram obrigados a comprovar, por meio do Histórico Escolar, que cursaram integralmente o ensino fundamental em instituição pública de ensino.

No excerto abaixo, observamos a concordância sobre a modalidade de vagas para escola pública no posicionamento de uma das estudantes entrevistadas:

Eu sei de um caso aqui da escola, de um menino que tentou entrar por escola pública, porque fala que só consegue quem estudou literalmente a vida inteira em escola pública né? Realmente ele chegou a passar no IFSP, só que quando foram vistoriar a documentação para ver se estava tudo certo, acabou que ele saiu, porque ele tinha estudado um ano numa escola particular e aí ele não se identifica como cotista de escola pública (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

- Do final do processo seletivo

Após a realização da 5ª convocação para matrícula (IFSP, 2023d), o processo seletivo foi encerrado com todas as vagas preenchidas. Sobre o acompanhamento desse processo, o participante João observa:

Para acompanhar o processo seletivo, eu tinha que entrar no sistema todo dia, de manhã e à noite, porque não podia perder nada, e também o processo seletivo nos enviavam vários e-mails informativos sobre o andamento (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Apesar da complexidade burocrática do processo seletivo analisado, para a participante Helena, o núcleo de sentido da implementação da PAA significa uma vanglória pela luta dos direitos garantidos pela Lei de Cotas, pois refere que foi por meio dessa política que conseguiu entrar e agora permanecer no IFSP, como segue o relato:

Isso faz a gente que entrou por cotas se sentir vangloriado por realmente funcionar a Lei de Cotas. Também essa questão de vistoria de toda a documentação de quem entra e de quem sai, para ver se realmente está seguindo os editais e as leis. Eu acho que a banca tem um papel importante, acho necessário, fazem um trabalho sério (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Analizamos a complexidade burocrática do processo seletivo, transcrita nos documentos institucionais (editais e comunicados), juntamente com as percepções dos participantes nas entrevistas sobre o acesso aos cursos de EMI do IFSP-PRC, em 2023, observamos um processo longo, que se estendeu de outubro de 2022 a março de 2023, totalizando cinco meses entre a publicação do edital e a última chamada para matrícula.

Esse processo envolveu várias etapas, o que poderia inviabilizar a matrícula caso algum documento não fosse apresentado ou alguma exigência não fosse cumprida. Quanto mais vulnerável as condições sociais e raciais dos candidatos, maiores comprovações e documentos são exigidos. Principalmente para aqueles que se enquadram em todas as modalidades de vaga – egresso de escola pública, negro, pobre e com deficiência –, o processo se torna ainda mais complexo, com diversas etapas e prazos a serem cumpridos.

Avelar (2016), em entrevista com Stephen J. Ball sobre análises de políticas educacionais, registra o seguinte argumento de Ball:

Na verdade, textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles. Então precisamos reconhecer este processo de lidar com estas dificuldades e a criatividade de gerar algo sensato a partir destes textos (Ball, 2016, p. 7).

É de se considerar que a execução do acesso pela política afirmativa deva ser realizada de forma mais eficiente e menos burocrática. Somente com o acesso ao ensino federal por meio dessa política permite o primeiro passo para que os jovens cotistas possam estabelecer as lutas necessárias à permanência e à conclusão de seus cursos na instituição.

Observamos que o processo seletivo do IFSP para ingresso em 2026 apresenta mudanças importantes para ampliar a inclusão e a acessibilidade. Entre as novidades, está a publicação paralela de um Edital em Linguagem Simples (IFSP, 2025b). A Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Diretoria de Gestão Acadêmica e de Processo Seletivo, adotou a linguagem simples para tornar as informações do processo seletivo mais claras e acessíveis, em sintonia com avanços internacionais em comunicação inclusiva. Com isso, o IFSP reafirma seu compromisso em garantir igualdade de condições a todos os candidatos.

O novo Edital nº 211 (IFSP, 2025a) também fortalece as políticas de inclusão, com maior autonomia na escolha das cotas e reestruturação da banca de heteroidentificação, visando mais transparência e segurança. Metade das vagas é reservada a egressos de escolas públicas, com subdivisões para diferentes ações afirmativas. O candidato pode concorrer em mais de uma lista, se atender aos critérios, devendo indicar sua opção na inscrição; caso não o faça, participará apenas da ampla concorrência.

Vale ressaltar que as barreiras no acesso ao Ensino Médio para jovens pobres, negros, indígenas e com deficiências não se limitam ao processo seletivo de ingresso, mas começam, mas começam, sobretudo, na escolarização básica. Jovens pobres e negros, por exemplo, muitas vezes são excluídos antes mesmo de chegar ao Ensino Médio, “haja vista que quase um terço não chega a concluir o fundamental” (Senkevics; Carvalho, 2020, p. 340). Assim, a seleção rigorosa e meritocrática do processo seletivo é precedida por uma disputa desigual ao longo dos nove anos de escolaridade, de modo que o próprio sistema escolar atua como o maior filtro social e racial nas trajetórias juvenis.

No entanto, a democratização do acesso ao ensino federal deve ir além da simples matrícula em uma escola. Trata-se do acesso aos bens culturais públicos que devem ser

difundidos nesse espaço – conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais –, ou seja, o direito a um legado histórico que deve ser apropriado pelas novas gerações. Por isso, a política de democratização da educação envolve não apenas uma dimensão social, mas também impõe desafios pedagógicos profundos (Carvalho, 2004).

Um dos principais desafios está em promover, por meio do ensino das grandes tradições intelectuais e éticas, valores como igualdade, tolerância, não violência e solidariedade – modos de vida comprometidos com a democracia política e social.

Rawls (1921–2002) considera que a ideia mais fundamental na concepção de justiça é a de sociedade como um sistema equitativo de cooperação social que se perpetua ao longo das gerações. Essa concepção orienta o desenvolvimento de uma teoria política da justiça voltada à regimes democráticos e tem como foco principal a estrutura básica da sociedade – o conjunto de instituições políticas e sociais, como a Constituição, o Judiciário, o sistema econômico, a família –, que distribui direitos e deveres, molda oportunidades e influencia as aspirações dos cidadãos desde o início da vida.

Na teoria da justiça como equidade, essa estrutura básica é o objeto primário da justiça política, pois constitui o pano de fundo dentro do qual se realizam as ações dos indivíduos e das instituições. A teoria, portanto, se apresenta como uma concepção política de justiça voltada para uma sociedade democrática bem-ordenada, na qual os cidadãos reconhecem os valores políticos expressos nas instituições e compartilham o objetivo de agir com justiça entre si.

Gomes (2012) problematiza a complexa relação entre desigualdades e diversidade na educação, destacando a atuação dos movimentos sociais no Brasil a partir da década de 1980, como fundamental para a introdução de uma perspectiva afirmativa da diversidade na esfera social. Esses movimentos passaram a reivindicar que a educação, em todos os seus níveis e modalidades, considerasse as múltiplas formas de desigualdade, questionando o caráter excludente do capitalismo, que aprofunda não apenas as desigualdades econômicas, mas também a marginalização de coletivos historicamente considerados diversos.

A pressão histórica dessas lutas, aliada a uma atuação mais progressista de setores do Estado brasileiro na última década, impulsionou mudanças importantes nas políticas públicas, culminando na adoção de ações afirmativas. Ainda que com avanços e limites, é possível perceber que, nos últimos anos, no Brasil e na América Latina, demandas históricas dos movimentos sociais têm sido incorporadas à agenda das políticas públicas, tornando-se temas de debate, disputa política e produção intelectual.

Nesse cenário, a discussão sobre justiça social ganha espaço na formulação teórica, na análise e na implementação das políticas públicas, especialmente no campo educacional.

Do mais, restam em aberto algumas questões que poderiam contribuir para uma maior compreensão do escopo do acesso ao EMI no IFSP-PRC por meio do processo seletivo, mas que não fizeram parte do escopo deste trabalho:

- Quais candidatos cotistas realmente se perderam ao longo do processo seletivo, e quais foram os motivos e obstáculos vividos por eles?
- Quais candidatos cotistas se inscreveram no processo seletivo, mas não efetuaram o pagamento da inscrição? Não se sabe se os candidatos com o “pedido de isenção indeferido” (como mencionado anteriormente) continuaram concorrendo ou desistiram da inscrição, visto que a questão financeira é sempre um obstáculo.
- Quais candidatos cotistas realizaram a inscrição, mas não compareceram no dia da prova?
- Quais candidatos cotistas foram convocados, mas não efetivaram suas matrículas?
- Quais candidatos cotistas foram convocados e tiveram problemas na comprovação de documentos? E se eles conseguiram resolver os eventuais problemas.

4.2.2 Etapa 2: Estudantes ingressantes

Na segunda etapa da análise, busca-se responder à seguinte questão: os estudantes destinatários da Política de Ação Afirmativa (PAA) estão, de fato, acessando os espaços a eles reservados?

O objetivo específico desta etapa é descrever e analisar o preenchimento das vagas reservadas para cotas em comparação com as vagas de ampla concorrência, nas turmas/cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de São Paulo - *campus* Piracicaba (IFSP-PRC).

A análise se desenvolve no “contexto da prática”, em que as políticas são intervenções textuais, mas também trazem limitações e possibilidades concretas. As respostas a esses textos geram consequências reais, que são vividas dentro do contexto da prática (Mainardes, 2007).

O procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de dados institucionais restritos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio do

sistema acadêmico do IFSP-PRC, com consulta nos prontuários de matrículas sob a forma de ingresso de cada estudante, analisados individualmente, “um a um” (Brasil, 2024c).

- Dos estudantes ingressantes

Após o encerramento do processo seletivo, as duas turmas ingressantes no ano de 2023, dos cursos do EMI do IFSP-PRC, ficaram compostas por 85 estudantes matriculados, sendo 41 estudantes no curso de Informática e 44 no curso de Manutenção Automotiva, conforme consta no SUAP (Brasil, 2024c).

As formas de ingresso dos estudantes matriculados nos dois cursos do EMI se deram via ampla concorrência, cotas ou por transferências entre instituições, conforme segue:

Tabela 5 – Distribuição da forma de ingresso dos estudantes

Curso	Estudantes matriculados	Distribuição da forma de ingresso		
		Ampla concorrência	Cotas	Transferências
Informática	41	20	20	01
Manutenção Automotiva	44	23	19	2
Total	85	43	39	03

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados primários demonstram que, conforme determina a Lei de Cotas, a garantia da reserva de metade (50%) das vagas para o acesso a universidades e institutos federais foi alcançada com sucesso entre os estudantes ingressantes de 2023, sendo 43 estudantes pela ampla concorrência e 39 por meio das cotas.

Os estudantes cotistas preencheram as seguintes modalidades de vagas reservadas:

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes cotistas matriculados por modalidades de vagas reservadas

Curso	Estudantes cotistas	Distribuição das cotas preenchidas				
		Escola pública	Escola pública + negro ou indígena	Escola pública + baixa renda	Escola pública + baixa renda + negro ou indígena	Escola pública + baixa renda + PcD
Informática	20	06	04	05	04	01
Manutenção Automotiva	19	07	04	06	02	-
Total	39	13	08	11	06	01

Fonte: Elaboração própria (2024).

* Na tabela o termo negro se refere aos autodeclarados pretos e pardos, a abreviação PcD, se refere à pessoa com deficiência.

Quanto à ocupação das cotas pelos seus destinatários, observa-se na Tabela 6 que todas as modalidades de vagas foram efetivamente preenchidas. A maior quantidade de estudantes matriculados nas vagas reservadas para as cotas se deu àqueles egressos de escolas públicas (13), e a menor quantidade aos estudantes de escola pública, de baixa renda e com deficiência (01), seguidos dos estudantes de escola pública, autodeclarados pretos e pardos e de baixa renda (06). Nenhum estudante indígena foi matriculado.

Por meio das fontes percebe-se que quanto mais vulnerável a situação social, econômica e racial dos estudantes, menor o número de acessos à instituição de ensino. Ressalta-se que todas as modalidades da reserva de vagas destinadas aos estudantes egressos de escola pública, e/ou pretos e pardos, de baixa renda, foram preenchidas, inclusive as de PcD.

Essa conquista se deve, principalmente, a uma agenda de lutas do movimento negro contra a escravidão do passado, e às reivindicações de superação da discriminação racial no presente. Assim, os estudantes negros, pobres, indígenas, quilombolas, com deficiência e egressos de escolas públicas estão ganhando representatividade nas universidades e institutos federais de ensino no Brasil. Tal mudança indica um novo cenário na composição discente, que, segundo Gomes (2011, p. 138), “trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes”, em espaços antes ocupados por grupos homogêneos.

Artes e Unbehaum (2021) trazem uma análise quantitativa, a partir de dados do IBGE, para caracterizar o percurso e a participação da população negra da educação básica ao ensino superior brasileiro. O estudo mostra que, apesar da participação de estudantes negros ter aumentado graças à conquista de políticas de inclusão, ela ainda está distante do desejado.

Outro ponto levantado reside nos problemas relacionados à garantia da oferta para todas as modalidades de vagas reservadas. Vale destacar que o processo seletivo para ingresso no ano de 2023, nos cursos de EMI dos *campus* IFSP, em especial do *campus* Piracicaba, incluiu todas as modalidades previstas na Lei de Cotas – escola pública, negros, indígenas, baixa renda, e PcD – garantido a representatividade e inclusão de um estudante com deficiência e a realização da banca de heteroidentificação com critérios fenotípicos. Nos cursos superiores do mesmo ano e instituição, contudo, não houve oferta de vagas reservadas para PcD, tampouco a realização da banca de heteroidentificação.

Segundo o princípio de justiça da teoria de Rawls (1921–2002), as desigualdades sociais e econômicas só são justificáveis se estiverem associadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades e se beneficiarem ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade. Esse princípio prioriza a igualdade equitativa de oportunidades sobre o princípio da diferença, buscando corrigir os limites da igualdade formal.

A igualdade equitativa requer que não apenas as posições sociais estejam formalmente abertas, mas que todos tenham chances reais e justas de alcançá-las, independentemente de sua classe social ou racial. No contexto do acesso ao ensino federal, por exemplo, isso significa garantir que todos os cidadãos tenham as mesmas perspectivas de sucesso educacional, promovendo uma estrutura institucional que favoreça a diversidade do público estudantil e a compensação de desigualdades históricas.

Como afirma o próprio Rawls (1921–2002, p. 62), “a sociedade também tem de estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos”. A igualdade democrática, nesse sentido, requer, segundo o autor, a aplicação do princípio da diferença, que pressupõe reciprocidade profunda entre os membros da sociedade. Assim, o segundo princípio de justiça não apenas orienta a distribuição de oportunidades educacionais e econômicas, mas exige que essas desigualdades operem em benefício dos mais vulneráveis, sustentando a ideia de que uma sociedade justa deve estruturar suas instituições de modo a proporcionar igualdade de oportunidades a todos.

4.2.3 Etapa 3: Perfil dos estudantes ingressantes

Na terceira etapa da análise da pesquisa, interessa saber: qual é o perfil dos estudantes cotistas e não cotista? O objetivo específico consiste em conhecer e analisar o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas ingressantes em 2023 nos cursos/turmas em questão, no que se refere à origem escolar de nível fundamental.

Com foco no “contexto da prática”, o método de Ciclo de Políticas constitui um referencial analítico útil para a análise de políticas educacionais, uma vez que o contexto da prática envolve a inserção nas instituições e nos espaços onde a política é desenvolvida (Mainardes, 2006).

O procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de dados institucionais restritos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio do

sistema acadêmico do IFSP – *campus* Piracicaba (IFSP-PRC), com consulta ao histórico escolar de cada estudante, “um a um” (Brasil, 2024c). Na ausência desse documento, foi considerado o certificado de conclusão ou fez-se uma consulta ao questionário de caracterização socioeconômica respondido pelo candidato.

- Do perfil dos estudantes ingressantes

As turmas dos cursos do EMI de 2023 do IFSP-PRC ficaram compostas por 39 estudantes cotistas e 43 estudantes não cotistas, conforme já mencionado na Etapa 1. Ao consultar o sistema acadêmico do IFSP-PRC sobre o percurso escolar no ensino fundamental dos estudantes cotistas, verifica-se que, conforme determina a Lei de Cotas (Brasil, 2012), todos os candidatos cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Por outro lado, a maioria dos estudantes não cotistas é oriunda de escolas particulares. Esses dados estão sistematizados nas tabelas 7 e 8.

Tabela 7 – Origem escolar referente ao ensino fundamental dos “Estudantes Cotistas”

Estudantes “Cotistas” 39	Curso	Egressos de escola referente ao ensino fundamental		
		Escola particular	Escola particular/ pública	Escola pública
	Informática	-	-	20
	Manutenção Automotiva	-	-	19
	Total	-	-	39

Fonte: Elaboração própria (2024).

Tabela 8 – Origem escolar referente ao ensino fundamental dos “Estudantes Não Cotistas”

Estudantes “não cotistas” 43	Curso	Egressos de escola referente ao ensino fundamental		
		Escola particular	Escola particular/ pública	Escola pública
	Informática	12	03	05
	Manutenção Automotiva	13	03	07
	Total	25	06	12

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que o perfil dos estudantes ingressantes pela ampla concorrência, ou seja, dos estudantes não cotistas, é composto, em sua maioria (25), por egressos do ensino

fundamental de escolas particulares; (06) estudantes realizaram o percurso escolar tanto em escolas públicas quanto particulares e (12) são egressos de escolas públicas. Por outro lado, o perfil dos estudantes ingressantes nas reservas de vagas – representado pelos estudantes cotistas – é composto na sua totalidade por egressos do ensino fundamental de escolas públicas.

Vale destacar a quantidade de vagas de ampla concorrência ocupada por estudantes egressos de escolas públicas (12). Esse fato ocorreu porque, na ampla concorrência, as vagas foram disponibilizadas para todos os candidatos inscritos, entre os quais estavam incluídos aqueles que tinham direito às vagas reservadas. A ocupação das vagas foi baseada na classificação obtida por meio da prova. Dito de outra maneira, os candidatos cotistas participaram inicialmente de ampla concorrência; caso sua nota não alcançasse a nota de corte, eles tinham uma nova chance de concorrer entre seus pares nas vagas reservadas para escola pública, negros, baixa renda e PcD, conforme previsto no Edital Nº 609 (IFSP, 2022a). Esse mecanismo aumenta as chances de ingresso dos cotistas nos Institutos.

Vale destacar que, em 2023, na mesma instituição (IFSP-PRC), foram utilizados diferentes mecanismos de acesso entre os processos seletivos para o Ensino Superior e para o Ensino Médio Integrado. O processo seletivo dos cursos superiores foi realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), conforme o Termo de Adesão (Brasil, 2023c). O Edital nº 2 do vestibular do SISU (Brasil, 2023a) previa que o candidato “optasse” entre concorrer às vagas reservadas pelo sistema de cotas “ou” às vagas de ampla concorrência. Nessa regra, o cotista concorre apenas às vagas destinadas às cotas, mesmo que tenha pontuação suficiente para ingressar pela ampla concorrência. Essa opção de vestibular não permite que as vagas reservadas para cotas concorram com as vagas destinadas à ampla concorrência, dessa forma, não há flexibilidade na demarcação dos espaços representados pelos estudantes cotistas e não cotistas.

Carreira e Heringer (2022) já previam a necessidade de ajustes nos processos seletivos para ingresso no ensino federal, principalmente no SISU. O livro *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*, organizado pelas autoras com o objetivo de contribuir com reflexões e recomendações para orientar a complexa arquitetura da política de avaliação educacional, no sentido do aprimoramento da PAA no acesso às universidades federais, já previam um novo mecanismo para o preenchimento das vagas reservadas. As autoras recomendam que o candidato, ao optar por se inscrever como cotista, caso obtenha nota superior à nota de corte, seja automaticamente reorientado para ampla concorrência, liberando a vaga para outro candidato cotista. Dessa forma, a nota de corte deve ser o primeiro critério

para a classificação do candidato, independentemente da modalidade de vaga, para que a cota seja um “piso”, e não se transforme em um “teto”.

Em novembro de 2023, um pouco após os dez anos de implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), foi aprovada sua primeira revisão e reformulação. O presidente Lula sancionou a Lei nº 14.723 (Brasil, 2023b), visando corrigir distorções e aperfeiçoar a democratização do acesso às universidades e institutos federais de ensino brasileiros. Entre outras alterações, a lei mantém a cota de 50%, mas prevê um novo mecanismo para o preenchimento das vagas reservadas para seus grupos: egressos de escolas públicas e/ou de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e PcD concorrerão a vagas gerais, chamadas de ampla concorrência, e, se não alcançarem a nota para ingresso, usam as notas para disputar as vagas para cotistas.

O processo seletivo dos cursos do EMI, antes mesmo da aprovação da reformulação da Lei de Cotas, já havia adotado o novo critério, mais justo, sobretudo com o objetivo de transformar o percentual de 50% previsto na lei de teto em piso, ou seja, ampliar e diversificar a comunidade discente do IFSP.

A ideia central do pensamento de Rawls (1992) é a noção de “estrutura básica da sociedade”, entendida como o conjunto de instituições e práticas legais, econômicas e culturais que moldam, de forma sistemática e independente do esforço individual, as oportunidades de vida dos cidadãos ao distribuir direitos, deveres e os benefícios da cooperação social. A justiça é, para Rawls, a primeira virtude das instituições sociais, assim como a verdade é para os sistemas de pensamento: assim como uma teoria deve ser revista se não for verdadeira, leis e instituições devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas, ainda que eficientes e bem organizadas. A partir disso, o autor propõe fundamentos conceituais para uma teoria da justiça, começando pela concepção da sociedade como um sistema de cooperação, no qual os princípios da justiça social desempenham um papel central ao definir os direitos e deveres das instituições básicas e a distribuição adequada dos benefícios e encargos dessa cooperação.

Dessa maneira, é no “contexto da prática” que a política afirmativa de reserva de vagas “está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

Tabela 9 – Origem escolar referente ao ensino fundamental de “todos” os estudantes do EMI

Cursos	Estudantes cotistas e não cotistas ingressantes de 2023	Origem escolar referente ao ensino fundamental		
		Escola particular	Escola particular/pública	Escola pública
Informática / Manutenção Automotiva	85	26	06	53
Porcentagem		30%	7%	62%

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto à escola de origem do percurso escolar referente ao ensino fundamental de “todos” os estudantes, cotistas e não cotistas, observa-se, na Tabela 9, que a maior quantidade se deu em relação aos egressos de escolas públicas (62%), seguida dos egressos de escolas particulares, apenas (30%), e, em menor quantidade, os que realizaram o percurso escolar em escola pública e particular (7%). Em suma, pode-se dizer que os estudantes das turmas/cursos do EMI de 2023 do IFSP-PRC são, em sua maioria, oriundos de escolas públicas (62%).

Com o levantamento realizado, também foi possível constatar que, entre todos os estudantes dos “cursos superiores” ingressantes em 2023 no IFSP-PRC são, em sua maioria (54%), egressos de escolas públicas. Ainda vale ressaltar, como observado, a maior representatividade de estudantes egressos de escolas públicas se deu nos cursos de EMI (62%), quando comparado aos cursos superiores (54%).

Senkevics e Mello (2022), após elaborarem um balanço dos dez anos da política federal de cotas, apresentam um retrato de abrangência nacional do perfil socioeconômico e racial dos estudantes ingressantes no ensino superior. Os dados apresentados no estudo demonstram, de forma inequívoca, que havia um perfil discente antes da política de ação afirmativa e outro depois. Uma conclusão relevante do estudo é o aumento da participação de todos os grupos beneficiados pela Lei de Cotas nas instituições federais – estudantes da rede pública, negros, de baixa renda e pessoas com deficiência. Entre 2012 e 2022, o grupo mais beneficiado foi o de pessoas negras (pretos e pardos) oriundas de escolas públicas. Em concordância com Senkevics e Mello (2022, p. 228), “as cotas são uma das ações de igualdade socioeconômica e racial mais importantes de nossa história e, ainda assim, devemos caminhar conjuntamente com outras políticas”.

Além das questões apresentadas, a discussão sobre o ingresso e perfil dos estudantes nos cursos de EMI também nos remete, inevitavelmente, para uma compreensão dos

processos de democratização desses cursos, que se ampliam, necessariamente, para questões de evasão e permanência, tratadas no subtítulo a seguir.

4.2.4 Etapa 4: Evasão entre cotistas e não cotistas

Na quarta etapa da análise da pesquisa, interessa saber: como se comportam as evasões dos estudantes cotistas e não cotistas? O objetivo específico foi acompanhar cada turma de 2023 dos cursos em questão, durante um período de dois anos, a fim de identificar trancamentos, transferências e evasão entre cotistas e não cotistas.

Com foco no “contexto da prática”, o procedimento metodológico adotado consistiu no levantamento de dados institucionais restritos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), através do sistema acadêmico do IFSP-PRC, por meio de consulta “um a um” nos prontuários e questionários de matrícula, os quais tratam da vida escolar dos discentes (Brasil, 2024c). A coleta de dados foi atualizada em setembro de 2025.

A definição de evasão escolar adotada neste estudo aproxima-se da enunciada pelo Ministério da Educação (MEC), como sendo “[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Brasil, 1996, p. 25).

- Das evasões

As informações extraídas do sistema acadêmico do IFSP-PRC referem-se aos cursos frequentado e às situações das matrículas, conforme apresentado nas tabelas a seguir:

Tabela 10 – Situação dos procedimentos de matrículas dos “Estudantes Cotistas”

Estudantes “Cotistas”	Curso	Situação da matrícula		
		Transferência Interna	Transferência Externa	Cancelado
	Informática	-		-
	Manutenção Automotiva	-	1	1

Fonte: Elaboração própria (2025).

Tabela 11 - Situação dos procedimentos de matrículas dos “Estudantes Não Cotistas”

Estudantes “não cotistas”	Curso	Situação da matrícula		
		Transferência Interna	Transferência Externa	Cancelado
	Informática	1	1	-
	Manutenção Automotiva	-	3	1

Fonte: Elaboração própria (2025).

Entre os 85 estudantes ingressantes nos cursos de EMI em 2023, a maior parte permanece matriculada (77). Até setembro de 2025, constatou-se as seguintes alterações nas situações das matrículas:

- Estudantes cotistas (2): uma transferência externa de matrícula pela reserva de vagas (escola pública, baixa renda, preto/pardo) para uma escola estadual; e um cancelamento de matrícula pela mesma modalidade de reserva de vagas, em razão da distância entre a escola e a residência, que dificultava o deslocamento diário, além da incompatibilidade do horário das aulas com suas necessidades, conforme verificado nos prontuários analisados.
- Estudantes não cotistas (6): uma transferência interna de matrícula para outro *campus* do IFSP; quatro transferências externas de matrícula— duas para escolas privadas, sendo que um dos estudantes declarou falta de perspectiva de retorno às aulas após a greve (conforme verificado nos prontuários analisados), e duas sem justificativa registrada; além de um cancelamento de matrícula por falta de identificação com o curso.

Ao todo, houve oito matrículas transferidas e canceladas, sendo duas de estudantes cotistas e seis de estudantes não cotistas. Em suma, verificamos que o índice de evasão dos estudantes cotistas (2) é menor quando comparado ao dos estudantes não cotistas (6), oriundos da ampla concorrência.

Nem todos os prontuários e questionários consultados continham as justificativas ou os motivos para os pedidos de transferência e cancelamento das matrículas por parte dos discentes e seus responsáveis. Os principais motivos e dificuldades identificados foram: a ausência de identificação com o curso; a dificuldade de deslocamento devido à distância do *campus* Piracicaba; e a incompatibilidade dos horários do curso oferecido no período vespertino.

Nessa direção, estudos de Silva e Pereira (2020) evidenciam que o índice de permanência de estudantes cotistas raciais é maior do que o dos estudantes oriundos da ampla

concorrência. A partir do levantamento realizado pelos autores, foi possível traçar um panorama geral sobre a evasão e permanência escolar entre estudantes cotistas – especialmente na modalidade de cotas raciais – e não cotistas, ingressantes em três cursos técnicos integrados de nível médio no período de 2013 a 2018, quando foram implementadas as cotas raciais em uma instituição federal localizada no Sul de Minas, em cumprimento à Lei nº 12.711/2012.

O estudo indicou que as principais causas de evasão escolar entre os cotistas foram: a dificuldade de aprendizagem; a falta de tempo para se dedicar aos estudos; e a reprovação no curso. Nesse contexto, pode-se inferir uma maior predisposição dos cotistas raciais para permanecer na instituição de Ensino Médio Técnico federal.

Essa constatação tem sido recentemente observada em outras realidades, conforme a divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2023e), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo os dados, 51% dos estudantes cotistas da rede pública concluíram o curso, enquanto a conclusão entre os não cotistas foi de 41%. Em faculdades da rede privada, o cenário foi semelhante: as taxas de conclusão entre os estudantes que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas – programas federais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – foram maiores em comparação às dos estudantes que não fazem parte dessas políticas.

Rawls (1992) apresenta a justiça como equidade como uma concepção política da justiça voltada à estrutura básica de uma democracia constitucional moderna, composta pelas principais instituições políticas, sociais e econômicas e pelo modo como elas se articulam em um sistema de cooperação social. Essa concepção busca fundamentar-se apenas em ideias intuitivas presentes nas instituições e tradições públicas democráticas, oferecendo uma forma de resolver conflitos entre interpretações dessas tradições ao propor dois princípios de justiça que orientam a organização das instituições básicas, promovendo os valores de liberdade e igualdade. O autor defende que certos arranjos institucionais são mais adequados à realização desses valores quando os cidadãos são vistos como agentes morais capazes, aptos a participar de uma sociedade concebida como um sistema de cooperação justa para benefício mútuo.

A abordagem do Ciclo de Políticas considera que os profissionais da educação têm um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, de forma que suas ideias e opiniões influenciam diretamente o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2007).

Nesse sentido, em 2023, após onze anos de implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) nas instituições federais de ensino, foram sancionadas novas regras que reformulam essa lei. Com a revisão e atualização, a nova legislação (Lei nº 14.723/2023) estabelece, dentre outros benefícios, a prioridade para os estudantes cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil, como uma das formas de combate à evasão e de apoio à permanência (Brasil, 2023b).

A evasão escolar é um sério problema que atinge as instituições acadêmicas em todo o Brasil. No contexto social pautado por políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino federal, por meio da Lei nº 12.711/2012, torna-se cada vez mais importante documentar o percurso dos estudantes e calcular se os índices de evasão dos beneficiários dessa política de reserva de vagas são parecidos com a de estudantes que entram pela ampla concorrência.

4.2.5 Etapa 5: A permanência de cotistas e as percepções sobre a política afirmativa

Na quinta etapa da análise da pesquisa, interessa saber: Quais as principais dificuldades e formas de superação relacionadas à permanência dos estudantes cotistas? Como os estudantes cotistas avaliam a PAA? Objetiva-se analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo - *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023.

Portanto, não é suficiente apenas garantir o acesso ao ensino federal. Reduzir as políticas de ação afirmativa exclusivamente às cotas no IFSP é um equívoco, considerando a amplitude do seu conceito. É necessário ampliar o debate para além do ingresso, contemplando as condições que sustentam a permanência dos estudantes. Nesta categoria, discutem-se dois tipos fundamentais de permanência: a material, associada às condições objetivas de existência dos estudantes no IFSP; e a simbólica, ligada às possibilidades de vivenciar o ambiente acadêmico, identificar-se com os colegas, ser reconhecido por eles e, assim, sentir-se pertencente ao grupo.

Com foco no “contexto da prática” e com base nos referenciais adotados, o material transcrito das entrevistas foi organizado em duas categorias principais:

1. Referente à vida no IFSP-PRC: esta categoria aborda as percepções dos estudantes cotistas sobre a permanência no curso e na instituição. Inclui questões relacionadas a:

transporte, alimentação, trabalho, disciplinas e ensino, estrutura da instituição, acolhimento, racismo e discriminação, além de facilidades, superações, apoios e amizades. Foi nomeada “É uma coisa que brilhou o olhinho quando eu entrei no IFSP”.

2. Referente à Política de Ação Afirmativa (PAA): esta categoria trata das percepções dos estudantes cotistas acerca da PAA, englobando sugestões para seu aprimoramento e reflexões sobre o impacto de ser estudante cotista. Foi nomeada “É ter o que a gente sempre sonhou”.

A escolha dos nomes das categorias levou em conta a escuta atenta dos participantes durante as entrevistas, cujo material foi transcrito na íntegra. Utilizaram-se nomes fictícios foram utilizados para proteger a identidade dos participantes, garantindo a ética da pesquisa.

Categoria 1: “É uma coisa que brilhou o olhinho quando eu entrei no IFSP”

Primeiramente, elegeu-se a dimensão da permanência material, que, para Santos (2009), está relacionada às condições de subsistência, afetadas pelas carências financeiras. Mesmo em uma instituição pública, é necessário dispor de recursos financeiros para transporte, alimentação, material didático e demais necessidades básicas para a manutenção no espaço escolar. No que se refere ao transporte utilizado pelos nossos entrevistados para o deslocamento entre suas residências e o *campus*, identificaram-se os seguintes meios:

Só uma comparação, porque assim, a gente é aluno cotista, a gente pega ônibus, a gente veio de escola pública e eu tenho certeza que aqueles alunos que vêm de Van é tudo mais tranquilo pra eles. Por exemplo, nós temos amigos e, quando estamos indo embora, a gente vê o pai de um amigo buscar, a gente fica: ‘Nossa! Se eu fosse embora de carro, eu chegaria rapidinho’. Tem também o pessoal do quarto ano do EMI que tira carta de motorista e vai embora dirigindo carro. Nossa! É um sonho! (risos) (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Eu demoro duas horas no transporte pra chegar ou voltar do IFSP, cansa vir cedo e chegar em casa às 20h da noite. Em casa, recebo apoio dos meus pais pra estudar. Eu não recebo auxílio estudantil, já tentei, mas não consegui (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu tenho a dificuldade do transporte, porque o IFSP é muito afastado. Tenho que pegar três ônibus pra chegar. Ainda bem que recebo o auxílio-transporte, senão seria mais um gasto, fora a comida, o material e a roupa também (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Outra questão difícil é o transporte. Eu pego ônibus pra vir e pra voltar, porque o transporte de Van é bem mais caro, e a minha mãe trabalha o dia todo, por isso não consegue me trazer e buscar. Daí saio daqui às 18h e vou de ônibus lotado pra chegar em casa depois das 19h. Tem poucos horários de ônibus; se perder um, tem que esperar mais de uma hora o próximo ônibus (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

No meu caso, meu pai consegue me trazer e buscar de carro (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

A maioria dos participantes (nove) relatou utilizar o transporte urbano por ônibus. Apenas um participante, o Théo, afirmou contar com a disponibilidade dos responsáveis para levá-lo e buscá-lo no *campus*, o que lhe proporciona mais conforto e melhor aproveitamento do tempo. Os entrevistados revelaram que o transporte é uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente por aqueles de baixa renda. A distância até o *campus*, a precariedade e o custo do transporte público, além da falta de infraestrutura adequada – como poucos horários de ônibus e veículos lotados – tornam o deslocamento exaustivo e demorado, afetando o tempo, a energia e a qualidade de vida dos estudantes.

Além disso, há uma percepção clara de desigualdade social: estudantes que têm acesso a transporte particular (van, carro próprio ou familiar) vivem uma realidade mais confortável, o que gera sentimento de frustração e reforça a percepção de desigualdade dentro da própria instituição. O auxílio-transporte é visto como uma ajuda importante, mas nem todos conseguem acessá-lo, o que agrava ainda mais a situação. Clara, por exemplo, aponta o transporte como um problema, citando a necessidade de pegar três ônibus e reconhecendo a importância do auxílio-transporte para reduzir o peso financeiro.

Os cursos do EMI do IFSP–PRC têm duração de quatro anos, com aulas no período vespertino, das 13h às 18h. Nesse contexto, os estudantes que utilizam o transporte público precisam sair de casa com bastante antecedência, devido ao longo trajeto e ao tempo de percurso dos ônibus. Muitos se alimentam cedo ou trazem a própria refeição para consumi-la no *campus*, conforme relatado por alguns participantes:

A gente chega um pouco mais cedo e traz a marmita e lanchinhos pra comer aqui todos os dias, porque tem que durar o dia inteiro. Dá muita fome, aqui só serve aquela bolacha e suco (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Eu como em casa de manhã, daí fico o dia todo sem comer (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Aqui não tem merenda, então se não consigo tempo para trazer comida de casa, tenho que comprar comida aqui, e é caro. Então, a gente não pode ter

o luxo de não trazer marmita (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

A dificuldade que eu encontro aqui é na alimentação. Como o curso é no período da tarde, eu trago marmita, mas às vezes não dá tempo de preparar a comida para trazer, e na cantina está muito caro o almoço e o salgado. Aqui só servem a merenda seca (bolacha e suco), que quase não sustenta (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

Acho que se a parte da alimentação e do transporte fosse melhor, sobraria mais disposição e tempo para estudar (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Os participantes relataram dificuldades relacionadas à alimentação no *campus*. Considerando que a instituição oferece apenas “merenda seca” (bolacha e suco), a qual se mostra insuficiente para aqueles que permanecem durante todo o dia no local, muitos estudantes precisam levar marmitas ou adquirir refeições, o que acarreta problemas de ordem prática e financeira. Para os discentes de baixa renda, a necessidade de trazer alimentação de casa sobrecarrega a rotina diária, especialmente em razão da escassez de tempo e de recursos para o preparo das refeições. Ademais, os preços elevados praticados pela cantina restringem ainda mais o acesso a uma alimentação adequada, o que impacta diretamente o bem-estar, a disposição e a capacidade de concentração nos estudos. João amplia a crítica, relacionando a precariedade da alimentação e também do transporte à diminuição da disposição e do tempo para estudar, mostrando consequências práticas para o desempenho acadêmico.

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2019-2023 (IFSP, 2018a), as principais ações orçamentárias destinadas à alimentação – lanche seco (bolachas e sucos) – provêm de três fontes distintas: os recursos financeiros próprios do *campus*, a verba oriunda da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), este último como complemento. Uma avaliação dos cardápios, realizada em 2019, revelou que 80% dos cardápios do IFSP necessitavam de melhorias ou estavam inadequados. A mesma avaliação indicou, ainda, a necessidade de aprimoramento da estrutura física dos serviços de alimentação e nutrição da instituição.

Considerando o IFSP como uma autarquia comprometida com a constante melhoria de seus processos, foi aprovada, em 2023, a Política Institucional de Alimentação e Nutrição Escolar do IFSP, com o objetivo de garantir o acesso contínuo e regular à alimentação para os estudantes durante o período escolar, além de mitigar os efeitos das desigualdades que possam comprometer a permanência dos discentes em todos os níveis de escolaridade (IFSP, 2018a). No início de 2025, foi inaugurado, no IFSP-PRC, o Refeitório Estudantil, o que proporcionou

à instituição a disponibilidade de um espaço adequado para o armazenamento, preparo e consumo das refeições pelos estudantes.

A alimentação escolar constitui um direito de todos os estudantes da educação básica pública brasileira, conforme previsto na Constituição Federal e em diversas legislações que regulamentam esse direito (Brasil [1988]). No Brasil, a alimentação escolar é garantida e disciplinada por distintos instrumentos legais, entre os quais se destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura a implementação de programas suplementares, como a alimentação escolar; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que impõe à família, à sociedade e ao poder público o dever de assegurar direitos fundamentais, inclusive o direito à alimentação; a Portaria Interministerial nº 1.010/2006, que estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas instituições de ensino; a Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola; e o Decreto nº 11.821/2023, que define objetivos e diretrizes para a promoção de práticas alimentares saudáveis no ambiente escolar (IFSP, 2018b).

Dessa forma, compreende-se que o direito ao acesso à educação está relacionado a outros direitos fundamentais, entre os quais se destaca o direito à alimentação. Torna-se, portanto, necessária a adoção de medidas que assegurem a oferta de uma alimentação escolar adequada e saudável, em conformidade com os critérios e diretrizes estabelecidos pelo PNAE (Brasil, 2020).

Como forma de contrapartida para auxiliar nos custos dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que utilizam o transporte público e necessitam de suporte alimentar, são oferecidos auxílios financeiros mensais, nas modalidades de “auxílio-transporte” e “auxílio-alimentação”, por meio do Programa de Auxílio Permanência (PAP) de cada *campus* do IFSP. O PAP tem como principal objetivo apoiar a permanência dos estudantes na instituição. No IFSP-PRC, são oferecidos auxílios financeiros mensais nas modalidades de alimentação, transporte e moradia, este último destinado a apoiar o pagamento de aluguel para estudantes oriundos de outras localidades que passam a residir no município de Piracicaba em razão do ingresso na instituição (IFSP, 2018b). Os auxílios estudantis são concedidos prioritariamente aos estudantes cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio.

O auxílio financeiro do PAP é definido com base no recurso anual disponibilizado ao *campus* pelo Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Assistência Estudantil. No exercício de 2024, o orçamento anual destinado ao PAP no *campus* Piracicaba foi de

R\$ 656.747,13 (seiscentos e cinquenta e seis mil, setecentos e quarenta e sete reais e treze centavos), conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico 2019-2023 (IFSP, 2018b). Atualmente, o *campus* Piracicaba conta com aproximadamente 362 alunos matriculados no EMI, segundo dados extraídos em abril de 2025 do SUAP (Brasil, 2024c). Dentre esses, 165 estudantes dos cursos do EMI foram atendidos pelo PAP no ano de 2024.

Apesar do valor significativo do orçamento anual destinado ao PAP, verificou-se, no Relatório de Avaliação 01-2023 (IFSP, 2024c), a elevada demanda pelos auxílios estudantis, não sendo possível atender a todos os estudantes que os solicitaram, o que resultou na formação de uma lista de espera no *campus*. Dessa forma, os recursos financeiros destinados ao PAP mostraram-se insuficientes para suprir todas as necessidades dos discentes que dependem desse apoio. Em outras palavras, o montante disponibilizado não é suficiente para cobrir integralmente os custos relacionados à alimentação, ao transporte e à moradia dos estudantes.

A partir da análise dos dados do Relatório de Avaliação (IFSP, 2024c), conclui-se que, embora o PAP não resolva integralmente o problema quanto ao apoio ao transporte e à alimentação, assim como da evasão escolar, ele exerce impactos positivos na redução de sua incidência, cumprindo, assim, sua finalidade e contribuindo para a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como apontado acima pelas participantes Clara e Ana sobre a importância de serem beneficiárias do PAP.

Outro programa de apoio à permanência escolar, que busca garantir o acesso de jovens de baixa renda à educação e a oportunidades de ascensão social, é o Programa Pé-de-Meia. Em janeiro de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.818 (Brasil, 2024f), que institui o Pé-de-Meia como uma iniciativa de incentivo financeiro-educacional, estruturada na modalidade de poupança, voltada a estudantes do Ensino Médio da rede pública. Seu principal objetivo é favorecer a permanência na escola e a conclusão dos estudos, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e promovendo a inclusão e a mobilidade social por meio da educação. A coordenação do programa é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB). Destinado a alunos inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), o Pé-de-Meia oferece incentivos mensais de R\$ 200,00 (duzentos reais), que podem ser sacados a qualquer momento. Além disso, o estudante recebe um depósito anual de R\$ 1.000,00 (mil reais) ao final de cada ano letivo concluído, valor que só pode ser acessado após a conclusão do Ensino Médio.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica destacou-se como pioneira na implementação do Programa Pé-de-Meia, do Governo Federal, conforme

anunciado pelo Ministério da Educação (IFSP, 2024f). Segundo informações da Coordenadoria Sociopedagógica do IFSP-PRC, em março de 2025, constatou-se a presença de 35 estudantes beneficiários do referido programa, distribuídos entre as turmas dos dois cursos de EMI ofertados na unidade.

No que se refere à condição de estudante trabalhador, constamos que, entre os dez estudantes cotistas que participaram da pesquisa, cinco conciliavam os estudos com atividades laborativas. Em seus depoimentos, destacaram os dilemas de conciliar os estudos com as responsabilidades do trabalho, conforme se observa a seguir:

Eu saio daqui às 18h, entro no serviço às 18h40 e saio às 23h30. Aí chego em casa, tenho que estudar para prova e acordar no outro dia cedo. Eu trabalho de freelancer em festa infantil umas quatro vezes na semana. Às vezes, no final de semana, eu saio de casa para trabalhar na festa no período da tarde e fico também na festa do período da noite. Aí eu dobro e trabalho em duas festas no mesmo dia. Eu não tenho tempo para estudar. Uma vez eu tinha uma prova e tive que estudar no intervalado entre as duas festas, porque não tinha tempo e, querendo ou não, eu preciso trabalhar. É complicado (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Eu tenho apoio da minha família. Minha mãe me teve com 16 anos, por isso parou de estudar pra cuidar de mim, então ela quer que eu estude. Inclusive, meu pai está fazendo faculdade com 34 anos. Então, quando você vem da periferia, a sua família acha que só por trabalhar você consegue se manter na vida – e não é verdade. Você precisa estudar para ter uma profissão, para dizer: eu sou médico, sou um advogado. Na minha opinião, adolescente que vem da periferia se torna um adulto mais rápido, tem mais responsabilidade, porque você não quer ver sua família passando necessidade. Então você vai trabalhar, que é a forma mais imediata. Porque, se você está só estudando, você não está ganhando dinheiro; você está ganhando conhecimento, e para viver é preciso ter dinheiro. Então, se você não sabe como o conhecimento poderá te ajudar no futuro, você desiste e vai trabalhar. Então para mim, é difícil (Clara, 16 anos, Manutenção automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Faz um mês que eu comecei a trabalhar no período da manhã, numa empresa (Raízen) como menor aprendiz (dos 16 aos 21 anos). É das 8h às 12h, são 20h semanais. Tem dia que eu vou no trabalho e tem dia que eu faço home office, é intercalado. E tem dia que eu faço curso no CIEE. Recebo R\$ 760,00 (setecentos e sessenta reais) por mês e o contrato é de um ano e nove meses (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Outra dificuldade é porque, neste segundo ano, eu comecei [a] trabalhar numa empresa aqui pertinho, na Raízen, como menor aprendiz, quatro horas por dia, 20h semanal[sic]. Um dia eu vou para o curso, nos outros eu vou na empresa, das 8h às 12h, mas é muito cansativo. Acordar cedo, ir trabalhar, sair da empresa e vir a pé para o IFSP cansa a mente, porque eu fico o tempo todo no computador. Daí eu chego na escola com pouco ânimo para participar da aula, depois eu chego na minha casa à noite e ainda tenho que estudar. Então eu quase não durmo para voltar no outro dia, mas acho que

vou me acostumar. Já sofri as consequências de tirar notas baixas e não consigo vir nas recuperações, porque são de manhã (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu também trabalho desde muito nova, acho que foi com 12 anos que eu comecei a trabalhar na lanchonete do meu irmão e continuo até hoje. Eu fico na cozinha preparando os lanches, das 19h até 1h da manhã (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Os depoimentos revelam que muitos estudantes precisam trabalhar para ajudar no sustento próprio ou da família, o que gera uma sobrecarga entre o trabalho e os estudos. Esses jovens lidam com jornadas cansativas, dormem pouco, e enfrentam dificuldades para manter o desempenho escolar. A necessidade de conciliar o trabalho, principalmente em empregos informais ou como jovens aprendizes, reflete a realidade socioeconômica de alunos de baixa renda, negros e periféricos, que precisam amadurecer cedo e assumir responsabilidades financeiras ainda durante a adolescência.

Além disso, há uma consciência crítica sobre como a necessidade imediata de gerar renda entra em conflito com o investimento a longo prazo nos estudos, ameaçando a permanência escolar e o sucesso acadêmico. Clara apresenta uma análise da sua realidade entendendo que, vinda da periferia, a pressão por trabalhar cedo é muito forte. Ela mostra uma consciência crítica de que apenas o trabalho imediato não garante um futuro melhor, mas também expõe a dificuldade de sustentar essa escolha pelo estudo diante das necessidades financeiras.

Para Vargas e Paula (2013), em se tratando de estudantes trabalhadores de camadas populares, além de medidas institucionais que garantam os recursos básicos para a permanência na instituição de ensino, são urgentes os ajustes das exigências da escolarização à necessidade de trabalhar. “Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (Vargas; Paula, 2013, p. 465).

Rawls (2003) propõe, como segundo fundamento conceitual, a ideia de estrutura básica da sociedade, entendida como o conjunto de instituições e práticas – legais, econômicas e culturais – que formam as condições fundamentais em que os indivíduos conduzem suas vidas. Embora fatores como esforço pessoal e sorte também influenciem os destinos individuais, os efeitos da estrutura básica são significativos e independem da responsabilidade pessoal. Frank (2013) aponta que, para Rawls, essas instituições favorecem certas posições iniciais em detrimento de outras, criando desigualdades profundas que não podem ser justificadas por mérito ou merecimento (Frank, 2013).

Por isso, compreender corretamente essa estrutura é essencial, já que injustiças como o racismo e as desigualdades sociais e econômicas afetam negativamente milhões de pessoas. A pergunta central, então, é: qual seria a estrutura básica justa? Essa é, segundo Rawls (2003), a questão central da justiça social, cuja resposta ele propõe por meio de sua teoria chamada justiça como equidade.

Segundo Gomes, Silva e Brito (2021), as ações afirmativas na modalidade de cotas revelam a colonialidade do saber e ampliam a discussão sobre a democratização do ensino federal. Ao garantir o acesso de negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes pobres, as cotas contribuem para a formação de uma diversidade de profissionais e intelectuais, ampliando a presença desses grupos em espaços historicamente negados, como o mercado de trabalho qualificado.

Para garantir uma permanência qualificada no ensino, é fundamental assegurar condições materiais que viabilizem a subsistência dos estudantes. Isso inclui recursos financeiros, como os já abordados acima nesta categoria: transporte, alimentação, entre outros aspectos do cotidiano acadêmico. No entanto, não basta apenas o suporte material; também é essencial oferecer apoio pedagógico, fortalecer a autoestima dos estudantes e proporcionar referências docentes que contribuam para sua formação.

Dessa forma, compreende-se que a permanência no IFSP se desdobra nas dimensões das condições materiais de vida e estudo, o que Santos (2009) denomina Permanência Material. Sobre esse aspecto, os participantes afirmam:

A nossa maior dificuldade com relação às disciplinas foi no primeiro ano, porque a gente teve que se adaptar a muitas coisas. Você vem do 9º ano de escola pública, [e] um choque que eu tive quando entrei aqui é[sic] ver que quase metade da classe veio de escola particular, e a gente estudou na escola pública a vida inteira, então tem essa diferença. Porque às vezes o professor estava passando uma coisa que todo mundo já sabia, menos eu. Aí eu me sentia: eu não sei disso, mas aquelas pessoas sabem. Eu acho que esse foi o meu maior choque. Mas se acostumar com as disciplinas foi pesado também, você tinha que se doar 100% (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

A gente que veio de escola pública tem que dar uma corridinha para chegar no mesmo nível (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Minha mãe me apoia e me cobra para estudar. Aqui a escola é boa, as matérias são difíceis e tem que pegar o ritmo ‘batidão’, senão você fica para trás, repete de ano ou fica de recuperação (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Outra dificuldade é entender todas as matérias, tanto do Ensino Médio como do Técnico. Tem que ter muita disciplina. Tem também a dificuldade de estar num novo ambiente, com novas pessoas, e aí você precisa aprender a lidar com tudo isso [...] (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

As dificuldades que eu encontrei aqui são as matérias, porque na minha escola era puxado, mas aqui é ainda mais puxado. Ainda não me acostumei 100% com o ritmo, mas estou me dedicando e melhorando (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

O mais difícil para mim foi acompanhar as disciplinas no primeiro ano. De 15 matérias, eu fiquei de recuperação de 12. Pensei em voltar para a outra escola, porque lá eu era inteligente. Minha mãe foi chamada para conversar aqui no sociopedagógico, daí, depois, ela não me deixou sair. Aqui o ensino é bem reforçado (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Os participantes revelam um conjunto de dificuldades marcadas por desigualdades educacionais, choques de realidade no ingresso na instituição e os desafios de adaptação a um novo ambiente escolar exigente. Arthur aponta para a presença de um apoio familiar que também vem acompanhado de cobrança. O depoimento mostra a percepção de que, para ser aprovado na escola, é necessário entrar em um ritmo acelerado e constante de dedicação – ou o risco é o fracasso escolar.

Ademais, sobre as questões da permanência material que marcam a trajetória educacional de jovens de origem popular, especialmente mulheres negras e periféricas, três participantes apontam:

Quando eu cheguei aqui, uma diferença que percebi foi que, na sala, a maioria dos alunos querem[sic] estudar. Na escola onde eu estudava, tinha uma turma do fundão que fazia muita bagunça e atrapalhava tudo. Agora, aqui, todo mundo faz pergunta, é muito engajado (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Na minha antiga escola, tinha falta de professores. Tinha, no máximo, quatro professores; o resto era substituto, aulas vagas, troca de muitos professores. Não tinha professor de língua portuguesa e matemática. Então, eu entrei aqui com dificuldades, principalmente em química e matemática. Aí eu percebi que quem veio de escola particular tinha mais conteúdo das matérias, então é diferente. Na minha antiga escola, não tinha estrutura, então eu senti muita dificuldade em me adaptar. Aqui, os professores do ensino básico te dão apoio, diferente dos professores do ensino técnico, que são mais 'rude'[sic]. Eu senti que a pegada do IFSP era diferente; realmente, os professores cobravam. Quando entrei, eu não sabia nem fazer slides, mas eu aprendi a gostar dessa pegada mais puxada do IFSP, porque aprendi que posso fazer mais por mim. Eu sinto que posso crescer (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Eu percebi que todo mundo que entra aqui tem dificuldades, mas só que, quem veio de escola particular, tem 'um tipo' de dificuldade, a gente tem 'vários tipos'. Normalmente, o deles são questões acadêmica[sic] de entender a matéria; o nosso é mais abrangente. Por exemplo: tem a questão da dificuldade do transporte, tem a questão da alimentação. Se a gente não traz marmitta e não tem dinheiro para comprar, a gente fica sem comer. Aí, às vezes, você se pega perguntando: será que esse lugar é para mim mesmo? Será que eu mereço isso? Você fica pensando: talvez esse lugar não seja para mim! Porque envolve muitas dificuldades. Você vê seus amigos que vieram de escola particular com nota 9 ou 10, e você com 5, aí você fica assim: o que será que eu fiz? Então, você tem que ralar duas vezes mais que eles para chegar num nível próximo (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Os depoimentos das participantes oferecem um retrato vívido das desigualdades que marcam a trajetória educacional de jovens de origem popular e de resistência, especialmente mulheres negras e periféricas. Elas destacam a diferença entre o ambiente escolar anterior e o do Instituto Federal. Helena revela um primeiro impacto positivo ao perceber um ambiente escolar mais voltado para o estudo e com maior engajamento coletivo. Apesar das dificuldades, as três falas demonstram trajetórias de resistência e aprendizado. Esses relatos não apenas denunciam a desigualdade, mas também afirmam a potência transformadora da educação, quando esta é acompanhada de oportunidades reais e do reconhecimento das trajetórias diversas. O IFSP representa, para essas jovens, tanto um espaço de oportunidade quanto de tensão. Por isso, as experiências relatadas exigem políticas educacionais equitativas quanto às múltiplas dimensões da desigualdade, especialmente aquelas vividas por jovens egressos de escola pública, negros, pobres e/ou com deficiência.

A Política de Ações Afirmativas de ingresso, incluindo o sistema de cotas para o acesso aos cursos do ensino federal, destaca-se como um poderoso instrumento de inclusão social. No âmbito do ensino federal, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2023, que mede a qualidade da educação no Brasil nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, revelam que três *campi* do IFSP estão entre as cem melhores escolas públicas do país. O índice abrange todas as instituições municipais, estaduais e federais (IFSP, 2024c).

Segundo Diego de Moraes Salim (IFSP, 2024c), diretor de Educação Básica da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, o diferencial dos Institutos Federais em todo o Brasil está no modelo de educação voltado para a formação integral dos estudantes. Os resultados obtidos refletem os investimentos nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que proporcionam tanto a formação técnica quanto a conclusão do ensino médio. Ele destaca,

ainda, a qualificação dos docentes, em sua maioria mestres e doutores, e a oferta de atividades que vão além do ensino regular, como iniciação científica, projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

A partir dos estudos e análise de Marçal e Ribeiro (2017), o EMI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) representa uma alternativa concreta à dualidade histórica do Ensino Médio no Brasil, marcada pela separação entre formação técnica para o trabalho e formação acadêmica para as elites. Em meio às disputas políticas e ideológicas que envolvem a educação pública, os autores observam no EMI uma proposta que busca a formação humana integral, com forte envolvimento dos estudantes em atividades políticas, culturais, de pesquisa e extensão. A pesquisa revela que os estudantes do EMI no IFRS demonstram protagonismo dentro dos *campi*, contribuindo para a construção da identidade institucional e vivenciando a escola de forma intensa. Também há um vínculo mais estreito com as famílias e a comunidade, o que reforça o compromisso dos institutos federais com os territórios em que atuam.

Mesmo reconhecendo contradições, Marçal e Ribeiro (2017) destacam que o EMI no IFRS não está subordinado às demandas imediatistas do mercado. Ao contrário, promove a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, mostrando que é possível construir um Ensino Médio público que una formação geral e profissional, valorize a participação estudantil e adote práticas pedagógicas inovadoras. Essa experiência, segundo os autores, serve como referência para repensar o Ensino Médio nas redes públicas do país, evidenciando tanto os potenciais do EMI quanto o conservadorismo das demais ofertas educacionais ainda presas à lógica dualista.

Note-se que os IFSPs são espaços de poder, uma vez que o diploma pode representar um passaporte para a ascensão social. Assim, a democratização do poder passa, necessariamente, pela democratização do acesso a esse passaporte, ou seja, ao ensino federal.

O sistema de reserva de vagas promove maior igualdade ao assegurar a participação de grupos socialmente vulneráveis nas instituições públicas de ensino federal. Além disso, essas políticas atuam como mecanismos compensatórios fundamentais para a democracia, garantindo justiça social e fortalecendo a diversidade no ambiente educacional.

Outro aspecto da permanência material diz respeito à infraestrutura física da instituição de ensino. Sobre isso, as participantes afirmam:

Eu vim de uma escola de periferia, lá do meu bairro, então, quando eu entrei aqui, deu aquele choque – tanto por eu ser muito acolhida, tanto[sic] pela estrutura, que aqui é muito boa. Tem como você estudar em vários

lugares; as pessoas respeitam. Se eu estou passando e vejo alguém estudando, eu sei que tenho que fazer mais silêncio. Aqui é fresco, tem ar-condicionado nas salas; na nossa antiga escola, nem ventilador tinha, o teto era de madeira e o chão também, a sala era um forno. Aqui tem a biblioteca, que é maravilhosa, com muito material, tanto virtual como físico, para a gente estudar. Então, por a gente ter tanto apoio e acesso a material e boas ferramentas, isso ajuda no nosso ensino. Por exemplo, o professor acaba de dar a aula e já disponibiliza os slides, exercícios, vídeo-aula – é muita informação. Aqui é muito bom: tanto o ensino, a estrutura e as pessoas. Vale a pena o sacrifício (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Também o espaço aqui é muito bom, aconchegante (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Ana e Cecília revelam um contraste entre a realidade escolar anterior e as condições encontradas na nova instituição. Isso evidencia a desigualdade de acesso à infraestrutura educacional. Seus depoimentos revelam o impacto transformador que uma instituição pública de qualidade pode ter na vida de jovens vindos de contextos marcados pela desigualdade. Ao enfatizarem o acolhimento, a estrutura física e o suporte pedagógico, as estudantes mostram uma percepção de que estão em um espaço de possibilidade e crescimento. Esse acesso a recursos é interpretado como uma ferramenta de superação de desigualdades educacionais.

Em julho de 2024, o *campus* Piracicaba do IFSP celebrou a inauguração de sua área de convivência e do Centro de Pesquisa e Inovação (CEPIN) em Agropecuária Digital (IFSP, 2024g). Os dois novos espaços foram instalados em edificações da década de 1930, que passaram por um processo de restauração.

A área de convivência engloba quadra poliesportiva, copa, refeitório e um espaço destinado ao descanso e lazer. Foi projetada com o intuito de manter o aluno no *campus*, mas não apenas dentro da sala de aula: a proposta é que os estudantes compartilhem momentos em ambientes coletivos, com acesso também a atividades lúdicas. O espaço foi instalado em um local de fácil acesso ao Parque Tecnológico de Piracicaba, o que, segundo o diretor do *campus*, permitirá a integração entre os dois ambientes (IFSP, 2024g).

O CEPIN de Piracicaba foi constituído em parceria com a Escola Superior de Agricultura (Esalq/USP) e tem como foco o desenvolvimento de projetos envolvendo conceitos de Internet das Coisas e inteligência artificial aplicados ao setor agropecuário. Segundo o diretor do *campus*, a proposta é promover uma intersecção entre as instituições, com o IFSP contribuindo com conhecimento em tecnologia – nas áreas de elétrica, mecânica e automação – e a Esalq/USP com a expertise em agropecuária (IFSP, 2024e).

Marçal e Ribeiro (2017) apontam que o IFRS, assim como a maioria dos 38 Institutos Federais do país, possui melhores condições materiais e recursos humanos do que as demais redes públicas. Com isso, os *campi* do IFRS contam com infraestrutura adequada – como laboratórios, bibliotecas, salas amplas e espaços para pesquisa e extensão – que favorece o desenvolvimento e o fortalecimento do EMI.

A pesquisa de Vasconcelos *et al.* (2021) analisou indicadores de infraestrutura escolar, gastos com educação e desempenho educacional nos 5.570 municípios brasileiros entre 2007 e 2017. O estudo evidencia profundas desigualdades nas condições físicas das escolas brasileiras. Alguns estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, apresentaram melhores índices de infraestrutura, enquanto outros, como Roraima, Pará e Amazonas, estavam entre os piores. Segundo os autores, a precariedade estrutural atinge principalmente os alunos mais pobres, ampliando as desigualdades educacionais.

A infraestrutura escolar, destacam, não se limita à presença de equipamentos, mas envolve também o acesso a água, energia, esgotamento sanitário, bibliotecas, salas de leitura, tecnologias e manutenção adequada. Os resultados indicam que a melhoria da infraestrutura tem impacto direto na qualidade da educação e que, embora tenham ocorrido avanços entre 2007 e 2017, persistem desigualdades relevantes. Cabe, portanto, ao poder público garantir padrões mínimos de infraestrutura e um planejamento eficaz, a fim de promover ambientes escolares adequados à aprendizagem e, assim, reduzir as desigualdades educacionais no Brasil.

As cotas, segundo Gomes, Silva e Brito (2021), embora sejam apenas uma das formas de ações afirmativas, têm um papel político central na luta por igualdade racial e pela diversidade social. Elas reforçam a ideia de que instituições públicas devem refletir a pluralidade da sociedade brasileira. Quando não o fazem, perpetuam privilégios e a elitização do conhecimento, contrariando os princípios democráticos e o direito à educação como bem público.

Para Rawls (2003), um dos papéis centrais de uma teoria da justiça social é auxiliar na resolução de disputas sobre a organização da estrutura básica da sociedade. A teoria da justiça como equidade, por ele proposta, reforça que o foco da justiça social é justamente essa estrutura básica, entendida como o conjunto das instituições e práticas sociais mais relevantes que formam o pano de fundo no qual os indivíduos conduzem suas vidas (Frank, 2013). Rawls (2003) destaca que toda sociedade possui uma estrutura básica e que é sempre possível conceber uma teoria da justiça que proponha uma forma melhor dessa estrutura.

Nesse contexto, a justiça meramente formal refere-se à aplicação imparcial e coerente das leis e instituições existentes. Nesse sentido, a Lei de Cotas (Lei nº 14.723/2023) altera essa estrutura básica ao promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social no ensino federal para estudantes de escolas públicas, de baixa renda e de grupos étnico-raciais minoritários (Brasil, 2023b).

Compreende-se, portanto, que a permanência no IFSP se desdobra em duas dimensões. A primeira refere-se às condições materiais de vida e estudo – o que Santos (2009) denomina de Permanência Material. A segunda está relacionada às condições simbólicas de pertencimento ao ambiente acadêmico, denominada Permanência Simbólica. Esta última envolve a capacidade do estudante de se reconhecer-se no grupo, de ser reconhecido pelos outros e de sentir-se parte da comunidade acadêmica.

Quando questionados sobre como foram recebidos no meio acadêmico –por discentes, docentes e demais profissionais do IFSP-PRC –, os participantes entrevistados, beneficiários da PA), relataram, de forma unânime, experiências positivas.

Eu acho que não teve discriminação alguma. Eu me sinto muito bem incluída aqui no IFSP; é um lugar bem diferente das escolas por onde eu passei. É uma coisa que brilhou o olho quando eu entrei no IFSP, porque é muito diferente. Aqui vem o pessoal de Piracicaba inteiro[sic], mesmo sendo uma escola muito longe, então é muito diferente a cultura que é trocada (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Desde que cheguei aqui, eu me sinto acolhido da mesma forma que todo mundo (Arthur, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Eu não sinto nenhuma discriminação; teve e tem muito respeito na minha turma (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Eu fui muito bem recebido, tanto é, que tem muita gente que nem sabe que sou cotista. Eu percebo que tem alguns cotistas que até são mais dedicados do que alguns que não são cotistas (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

Eu fui muito bem recebida. Quando entramos, teve a semana do acolhimento. Sempre foram muito acolhedores (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Em relação às condições de permanência simbólica, os depoimentos dos participantes reforçam a percepção positiva do ambiente do IFSP-PRC, especialmente no que se refere à inclusão, ao acolhimento e à ausência de discriminação percebida por estudantes vindos de contextos de baixa renda e, em sua maioria, negros. Ana fala que “brilhou o olho” ao

entrar no IFSP, uma expressão que denota encantamento diante de algo positivo – especialmente por vir de uma experiência anterior contrastante.

A ausência de discriminação percebida, a diversidade cultural valorizada e o acolhimento institucionalizado – como a Semana de Acolhimento – contribuem para o sentimento de pertencimento. O IFSP aparece como um espaço em que estudantes historicamente marginalizados encontram respeito e oportunidades de desenvolvimento.

Outra questão sobre a permanência simbólica diz respeito às situações de discriminação e racismo. A análise das experiências relatadas pelos participantes revela a percepção de um ambiente escolar acolhedor, equitativo e comprometido com a promoção da justiça social. Tal cenário dialoga com o pensamento de Gomes (2002), que compreende a escola como um espaço potencial na construção das identidades negras e no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Essa percepção se evidencia nos depoimentos dos participantes apresentados a seguir:

Os professores dão muita atenção para esse tipo de assunto – sobre racismo, preconceito. O IFSP é muito fortalecido nesse sentido, consegue direcionar, diferente das outras escolas onde estudei (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

Aqui eles acolhem mais os alunos. Se alguém tratar outra pessoa com desrespeito, realmente terá uma punição (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Aqui os professores são muitos envolvidos com os alunos. Se percebem que está rolando algum racismo, alguma homofobia, algum machismo, ele [sic] para a aula e atua ali na hora e dá uma bronca direto e reto. Ele pega quem está sofrendo a ação e quem está cometendo a ação e conversa, atua mesmo. Aqui é sério! Aqui nós temos muita palestra, muita conversa, muita direção a esse respeito (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Miguel, Alice e Ana reforçam um aspecto central da cultura institucional do IFSP-PRC: a atuação ativa e direta no enfrentamento às violências simbólicas e estruturais – como o racismo, a homofobia e o machismo – por parte dos professores e da própria instituição. Os participantes revelam que o combate à discriminação não é apenas discursivo, mas vivido na prática cotidiana.

Gomes (2002) propõe uma reflexão sobre os vínculos entre escola, racismo e a construção das identidades negras. A autora argumenta que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também de circulação de valores, crenças e preconceitos. Para ela, a identidade negra é uma construção histórica, social e cultural, que se dá em diálogo

com o outro, sendo influenciada pelas experiências vividas em espaços institucionais como a escola.

A escola, portanto, pode desempenhar um papel ambíguo: pode contribuir para a valorização das identidades negras ou reforçar estigmas e exclusões. Diante desse cenário, Gomes (2002) convoca educadores a desenvolverem uma “pedagogia da diversidade”, que enfrente de maneira crítica o mito da democracia racial e o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A autora defende que a articulação entre educação e identidade negra exige uma reeducação do olhar pedagógico e a implementação de políticas como as ações afirmativas – das quais as cotas são apenas uma entre outras estratégias. Tais medidas devem garantir o “direito à educação de qualidade, o que, além do acesso, inclui a permanência bem sucedida tanto na educação básica quanto no ensino superior” (Gomes, 2002, p. 45). Para a autora, é fundamental problematizar o racismo no cotidiano escolar e posicionar a educação como um processo de formação humana integral, comprometido com o reconhecimento da diversidade.

Rawls (2003) responde à questão sobre o tamanho aceitável das desigualdades com o que chama de “princípio da diferença”, segundo o qual maiores vantagens para os mais favorecidos são justas apenas se contribuírem para melhorar as condições dos menos privilegiados da sociedade.

Quando esse princípio é combinado com a justa igualdade de oportunidades, chega-se à interpretação da igualdade democrática, considerada por Rawls (2003) como a mais adequada. É importante notar que os “menos privilegiados” não se referem a indivíduos isolados, mas sim a grupos sociais como um todo –por exemplo, aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza ou, de forma mais concreta, a classe trabalhadora. O termo é, portanto, sempre relativo a uma determinada estrutura básica da sociedade.

O princípio da diferença tem como função indicar quais seriam as melhores regras ou a melhor configuração dessa estrutura básica. Frank (2013) aponta que para Rawls o fundamental é que essa estrutura seja justa, o que significa obedecer a dois princípios: garantir liberdades iguais a todos e assegurar igualdade equitativa de oportunidades, com especial atenção aos menos favorecidos (Frank, 2013). Nesse sentido, a política de reserva de vagas coaduna-se com os princípios de justiça social propostos por Rawls.

Os participantes cotistas revelam aspectos importantes sobre a permanência escolar. A seguir, eles destacam facilidades e superações diante das dificuldades acadêmicas; além disso, as redes de amizade, o apoio entre colegas e o suporte institucional, representado pelos serviços do setor sociopedagógico, mostram-se fundamentais na construção de um coletivo de

aprendizagem e resistência, fortalecendo a permanência material e simbólica dos estudantes no ambiente escolar.

A facilidade, eu acho, que como o horário de entrar é às 13h, daí a gente consegue dormir mais tempo, diferente se fosse[sic] período integral, teria que acordar muito mais cedo. Têm alguns colegas que faz[sic] até treino no período da manhã, ou pode[sic] ficar livre para fazer o que quiser (Théo, 17 anos, Informática, Preto, Escola pública/Negro).

Estudar à tarde também ajuda, porque consigo conciliar com meu trabalho. É bom, porque quem precisa pode ter essa opção de trabalhar (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

[...] também porque de manhã eu tenho que ficar com meu irmão menor e arrumá-lo para ir na[sic] escola (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

O que ajuda também é quando a gente se junta, seja pelo celular ou pessoalmente, na hora do almoço, em qualquer brechinha, e fica uma ensinando pra outra, aprendendo. Porque, se não tiver esse coletivo, fica difícil (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Aqui nós temos muito apoio, tanto da assistente social, do psicólogo, da turma toda do sociopedagógico, os próprios professores ajudam; se eu estou com algum problema, eu vou lá e já sou atendida. Você se sente acolhido (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

O mais fácil para mim é a minha força de vontade de querer sair de um núcleo baixo, sem muito conhecimento. A minha família não teve muita oportunidade, por isso que eu quero aproveitar essa oportunidade de estudar aqui; isso me motiva todos os dias (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu consegui superar, vindo em todas as recuperações; aí eu consegui passar e fechar as notas por área e não precisei ir para o conselho. Neste segundo ano, estou mais de boa; continua difícil, mas sei que não é impossível, porque tudo que é novo exige que a gente saia da nossa zona de conforto (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

De coisas boas, são as amizades que eu tenho aqui (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Os participantes revelam múltiplas dimensões das vivências dos estudantes no contexto escolar, especialmente no EMI. Théo, João e Laura destacam como o período vespertino facilita a rotina pessoal e familiar. O turno da tarde representa uma adaptação à realidade de jovens que acumulam responsabilidades além da escola, como o trabalho, o autocuidado ou os cuidados com familiares. Helena ressalta a importância do coletivo para o aprendizado, que se torna um recurso essencial para garantir a permanência e o sucesso

escolar. O apoio institucional mencionado por Ana é fundamental para os estudantes que enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas e emocionais. O acolhimento oferecido pelo setor sociopedagógico da instituição contribui para evitar evasões e promover a permanência e a conclusão do curso. Cecília ilustra a potência das trajetórias de superação, enquanto Laura destaca que um dos principais aspectos positivos da escola são as amizades.

Por fim, essas narrativas dialogam tanto com o conceito de pedagogia da diversidade, de Nilma Lino Gomes (2011, 2012, 2017), que reconhece a pluralidade das experiências negras e periféricas no espaço escolar, quanto com os fundamentos de John Rawls (1992, 2000, 2003, 2017), ao propor uma escola comprometida com a justiça como equidade, o reconhecimento das desigualdades de origem e a oferta de apoios específicos como condição para uma educação democrática.

Categoria 2: “É ter o que a gente sempre sonhou”

As percepções dos participantes cotistas do IFSP –*campus* Piracicaba (ISFP-PRC) revelam uma valorização da política de ações afirmativas na modalidade de cotas, reconhecendo-a como um instrumento de justiça social e de promoção da diversidade na educação federal.

Eu só vejo pontos positivos na Lei de Cotas, porque as pessoas com deficiência, de baixa renda, negros[sic], acabam sendo prejudicados comparados às pessoas brancas com mais privilégios. Então, para não ficar nesse pódio de só eles no topo, na minha opinião essa política de ação afirmativa abre mais espaço para gente que é negro[sic] e veio da periferia. É ter o que a gente sempre sonhou: ter um Ensino Médio de qualidade, uma profissão, uma faculdade, é isso (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

A Lei de Cotas é fundamental e essencial. Eu acho que faz com que as pessoas que estão numa maior vulnerabilidade social possam ter as mesmas chances de uma pessoa que passou a vida inteira estudando numa escola privada. Eu acho essencial porque faz com que misture a população – tanto os que estão em maior vulnerabilidade social e os que não estão, os brancos e os negros. Faz como se desse uma igualada no “rank” [sic] social e racial (Ana, 16 anos, Informática, Parda, Escola pública/Baixa Renda).

Eu acho a Lei de Cotas muito positiva. Ela permite que você esteja ali, permite você viver experiências que jamais seria possível se não existisse essa lei. Eu acho que as cotas abrem mais espaço para o povo da periferia estar incluído na sociedade (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Tem muita gente na minha sala que estudou em escola particular e teve a disciplina de Química desde o 6º ano, e a escola pública tem Química a partir do 1º ano do Ensino Médio. Então, quando eu comecei a aprender

Química, eu tive muita dificuldade – e ainda tenho. Então, eles estão sempre num[sic] passo à frente. Quando você usa essa política, ela te ajuda a conseguir dar esse passo à frente (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Eu acho que essa política afirmativa é uma forma de fazer uma reparação histórica, considerando a escravidão. Os negros sempre foram taxados como pessoas inferiores aos brancos. Agora, hoje, muita gente está tendo mais oportunidade de estudar, mas ainda é mais difícil para as pessoas mais pobres, negras. É uma forma de reparar aquilo que aconteceu na história, só que muitas pessoas não entendem isso. Já vi muitos comentários, principalmente nas redes sociais, dizendo que, como o negro não teve capacidade de passar, ele teve que usar as cotas e pegar a vaga de outro; eles acham injusto. Mas eu acho muito importante, porque as pessoas não têm as mesmas oportunidades (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

[...] eu acho que essa política traz esperança (Miguel, 16 anos, Informática, Pardo, Escola pública/Negro).

As percepções dos participantes revelam uma visão positiva sobre a Lei de Cotas, destacando seu papel como instrumento de justiça social, reparação histórica e democratização do acesso à educação de qualidade. Clara destaca que pessoas negras, pobres e com deficiência historicamente enfrentam barreiras que as impedem de competir em condições iguais com aqueles que vêm de contextos mais privilegiados. Alice reconhece que a Lei de Cotas é uma porta de entrada para oportunidades antes inacessíveis. Laura menciona a escravidão como uma raiz das desigualdades atuais e vê a política afirmativa como um mecanismo para “reparar aquilo que aconteceu na história”. Isso indica uma compreensão crítica sobre o racismo estrutural e as desigualdades herdadas do passado.

Esses depoimentos demonstram que os estudantes compreendem a política de ação afirmativa, garantida pela Lei de Cotas no acesso ao ensino federal, como uma resposta necessária às desigualdades históricas, raciais e sociais que os afetam. Eles reconhecem a importância da política para a inclusão educacional, mobilidade social e valorização da diversidade, e muitos articulam sua defesa com consciência crítica e experiências pessoais marcantes.

Gomes, Silva e Brito (2021) destacam que as ações afirmativas, especialmente na modalidade de cotas, transformaram a luta pelo direito à educação no Brasil, impulsionadas pela atuação histórica do movimento negro como educador social e político. Essas políticas, fruto da organização e reivindicação por igualdade racial, democratizaram o acesso ao ensino federal e permitiram que saberes de grupos historicamente excluídos – como negros, pobres, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência – fossem reconhecidos e valorizados,

desafiando a elitização do conhecimento e revelando o racismo estrutural e epistêmico presente nas instituições.

A adoção da Lei de Cotas (Lei 12.711/12, alterada pela Lei 14.723/2023) representou uma importante inflexão democrática, contribuindo não apenas para a inclusão no ensino federal, mas também para a produção de novos saberes, a ampliação do debate sobre assistência estudantil e o fortalecimento da diversidade na ciência e na sociedade. Mesmo enfrentando resistências, Gomes, Silva e Brito (2021) reforçam que as ações afirmativas são conquistas fundamentais que não podem retroceder, pois estão no centro da luta por uma sociedade mais justa, democrática e diversa.

Quanto às sugestões dos participantes cotistas para o aprimoramento da política de reserva de vagas, destacam-se, principalmente, a necessidade de ampliar a divulgação e a comunicação sobre essa política dentro e fora da instituição.

Ter um maior meio de comunicação para que a informação possa chegar aos alunos que precisam, porque muitas vezes a gente tem direito e não sabe, então não vai atrás porque não conhece (Helena, 16 anos, Informática, Preta, Escola pública/Negra/Baixa renda).

Eu acho que as escolas deveriam falar mais sobre esse assunto das políticas de ações afirmativas, porque é nosso direito, por sermos de escola pública e pela questão racial. O que eu sabia sobre as cotas para entrar na faculdade foi por meio da televisão (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu acho que essa política deveria ser mais divulgada, porque senão as pessoas ficam pensando que só quem é rico consegue estudar numa universidade federal. Se as pessoas ficam sabendo, elas ficam mais motivadas para estudar (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu também acho que deveria melhorar a divulgação dessa política, fazer palestras, mostrar que aqui na escola eles estão representados (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

As sugestões dos participantes para a melhoria da Lei de Cotas revelam uma preocupação central com a falta de informação e de divulgação adequada da política. Elas reconhecem que, apesar de a lei existir e beneficiar diversos grupos historicamente marginalizados, muitos potenciais beneficiários não têm conhecimento suficiente sobre seus direitos ou sobre como acessar essas oportunidades. Essa percepção evidencia uma lacuna entre a existência formal da política e sua efetividade prática.

Helena e Laura mostram que o desconhecimento sobre essa política é um dos principais obstáculos para que estudantes de escolas públicas, negros e de baixa renda possam

utilizá-la. Os depoimentos analisados indicam que, para esses jovens, a política de reserva de vagas só alcança plenamente seu objetivo de justiça social se for acompanhada de estratégias eficazes de divulgação e conscientização. O desconhecimento das cotas, portanto, não é apenas uma falha de comunicação, mas um obstáculo à efetivação de direitos.

No final de 2024, por meio da Portaria nº 1.169/2024 (Brasil, 2024a), o IFSP instituiu o Programa Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, denominado “PartiuIF”. Trata-se de um programa de cursinho preparatório para o ingresso no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, com o objetivo de oferecer aulas e atividades voltadas à recuperação das aprendizagens de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas.

O programa PartiuIF visa recompor habilidades e competências essenciais para ampliar as oportunidades educacionais, facilitando o acesso e a permanência desses estudantes no Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2025, o IFSP ofertará 44 turmas distribuídas pelo estado de São Paulo. As vagas serão destinadas a estudantes do nono ano do Ensino Fundamental oriundos de escolas públicas, de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, quilombolas, indígenas ou com deficiência (IFSP, 2024h). Esses jovens participarão de aulas e atividades com conteúdo alinhados ao processo seletivo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelas instituições da Rede Federal.

Para os participantes cotistas, ser aluno da instituição carrega um profundo significado de conquista, pertencimento e transformação.

Ser aluno do IFSP é um privilégio, falar que tem um certificado do IFSP tem um peso maior (João, 16 anos, Informática, Preto, Escola Pública/Negro).

Eu sinto orgulho de estudar aqui, porque eu sou a primeira pessoa da minha família que passou numa federal, só duas pessoas na minha família fizeram faculdade. Eu sinto que posso fazer a diferença, incentivar os outros a seguir o mesmo caminho (Laura, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Eu acho muito importante estar aqui, me abriu novos horizontes, conheci novas pessoas, novas formas de viver e pensar. Acho importante incentivar as outras pessoas, porque, independente da sua cor, da sua condição financeira, do bairro onde mora, você ainda consegue estudar, ser alguém igual a qualquer outro na sociedade (Cecília, 17 anos, Manutenção Automotiva, Parda, Escola pública/Negra).

Estar aqui no IFSP para mim significa ‘oportunidade’ (Clara, 16 anos, Manutenção Automotiva, Preta, Escola pública/Negra).

Estar aqui no IFSP para mim significa ‘gratidão’ (Alice, 16 anos, Manutenção Automotiva, Branca, Escola pública).

Os depoimentos dos participantes sobre como é ser um cotista no IFSP-PRC revelam sentimentos de orgulho, conquista e pertencimento, associados não apenas ao ingresso na instituição, mas também ao significado simbólico e social dessa trajetória. Esses jovens expressam uma visão positiva e transformadora da experiência de serem cotistas, o que desafia estigmas e preconceitos frequentemente associados às políticas afirmativas.

Laura expressa orgulho e pioneirismo familiar: ser a primeira da família a entrar em uma federal carrega não apenas mérito individual, mas também uma responsabilidade simbólica, ao se tornar referência para outros. As falas dos participantes cotistas mostram que estar no IFSP não é visto como um favor do Estado, mas como um direito conquistado e uma oportunidade de mudança de vida. Há orgulho, sentimento de realização e reconhecimento da importância da educação pública de qualidade.

Esses jovens reafirmam a legitimidade das ações afirmativas não só como instrumentos de correção de desigualdades, mas como caminhos concretos para a emancipação social e racial.

No ciclo de políticas, o ponto-chave é que elas não são simplesmente implementadas no “contexto da prática”, mas é nesse contexto que são interpretadas e, então, recriadas. As políticas serão interpretadas de forma diferente, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A pesquisa sobre o contexto da prática, considerado um microcontexto, pode resultar em descobertas importantes para compreender a essência da política e seus resultados/efeitos (Mainardes, 2007), como constatado nos depoimentos dos participantes dessa pesquisa.

Para Rawls (2003), a estrutura básica é o objeto da justiça, sendo a teoria da justiça social, chamada por ele de “justiça como equidade”, fundamentada nessa mesma ideia. O papel da justiça social consiste em assegurar que nossas posições de partida sejam justas, e, para isso, a justiça como equidade destaca a importância da estrutura básica na definição dessas posições, refletindo a noção de que não merecemos ou deixamos de merecer pessoalmente a nossa dotação inicial.

A distribuição natural de talentos e habilidades não é justa nem injusta; tampouco é injusto que alguém nasça em determinada posição na hierarquia social – esses são meramente fatos naturais. O que pode ser considerado justo ou injusto é a forma como as instituições lidam com tais fatos. Assim, o objetivo da justiça como equidade é organizar a estrutura

básica de modo que essas contingências operem em benefício dos menos afortunados, tarefa atribuída ao segundo princípio da justiça, especialmente ao princípio da diferença (Frank, 2013).

Todos nos beneficiamos da diversidade de talentos e habilidades existentes na sociedade, e, por isso, é justo que parte dos benefícios resultantes dessa diversidade alcance também os indivíduos menos favorecidos – o que é precisamente o que o princípio da diferença busca assegurar.

Nesse sentido, a política de ações afirmativas, em especial a modalidade de cotas, pode ser compreendida como uma aplicação prática do princípio da diferença, ao buscar corrigir desigualdades de origem e garantir que indivíduos historicamente desfavorecidos tenham acesso mais equitativo a oportunidades educacionais e profissionais, contribuindo para uma estrutura social mais justa conforme os parâmetros da justiça como equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, com esta pesquisa, apresentar uma análise dos documentos, relatos e discussões que compõem o contexto de produção dos textos e o contexto das práticas da política educacional em tela, destacando a diversidade de núcleos de sentido sobre o acesso e a permanência dos estudantes cotistas. O foco foram estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba (IFSP-PRC), que ingressaram por cotas nas duas turmas de 2023.

Ao retomar as questões de pesquisa, buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo – de que maneira ocorreu o acesso dos estudantes cotistas? Os estudantes destinatários da Política de Ação Afirmativa (PAA) estão de fato acessando os espaços a eles reservados? Qual o perfil dos estudantes cotista e não cotista? Como se comportam as evasões dos estudantes cotistas e não cotistas? Quais as principais dificuldades e formas de superação sobre a permanência dos estudantes cotistas? Como os estudantes cotistas avaliam a PAA? – ,os “núcleos de sentidos” sobre o acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas, no “contexto da produção de texto” e no “contexto das práticas”, considerando os dados documentais e das entrevistas semiestruturadas com esses estudantes, apontam para os seguintes resultados.

A análise detalhada do processo seletivo de 2023 para os cursos de EMI do IFSP-PRC, com foco no acesso de estudantes cotistas, revela as contradições entre o ideal de democratização da educação e a complexidade prática de sua implementação. Embora as políticas afirmativas representem conquistas históricas importantes no enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e educacionais, o estudo evidencia que o caminho até a efetivação do direito ao acesso ainda é permeado por barreiras burocráticas, desinformação, limitações tecnológicas e exigências desproporcionais aos públicos que se deseja incluir.

O processo seletivo analisado, embora fundamentado legalmente e bem estruturado do ponto de vista institucional, mostrou-se pouco acessível para grande parte dos jovens cotistas, exigindo deles um alto grau de letramento institucional, organização e recursos materiais – aspectos frequentemente escassos em contextos de vulnerabilidade. A burocratização excessiva, a linguagem técnica dos documentos e os múltiplos procedimentos *on-line* tornam-se obstáculos reais que ameaçam o princípio de equidade que fundamenta as ações afirmativas.

Já o processo seletivo do IFSP para 2026 evidencia um esforço consistente em ampliar a inclusão, a transparência e a acessibilidade. As mudanças introduzidas – como o uso da

linguagem simples nos editais, a possibilidade de inscrição como treineiro, o fortalecimento do atendimento especializado, a ampliação e autonomia nas políticas de cotas e a reestruturação da banca de heteroidentificação – demonstram um compromisso institucional com a democratização do acesso. Essas ações, alinhadas a diretrizes internacionais de comunicação inclusiva, reforçam o empenho do IFSP em garantir que todos os candidatos compreendam as regras e participem em condições de igualdade, consolidando um processo seletivo mais justo, claro e acessível.

A pesquisa também mostra a importância de um olhar mais cuidadoso sobre as especificidades de cada grupo beneficiário: pessoas com deficiência, estudantes negros, de baixa renda e indígenas; pois elas enfrentam, além dos desafios comuns, exigências diferenciadas que muitas vezes compromete a efetividade da política.

Portanto, democratizar o acesso ao ensino federal não se limita à reserva de vagas: exige políticas públicas que sejam exequíveis, acessíveis e verdadeiramente inclusivas. É necessário repensar os instrumentos de implementação das ações afirmativas para que eles deixem de ser meros filtros burocráticos e se tornem efetivos mecanismos de justiça social. O reconhecimento das diversidades e desigualdades históricas, aliado a práticas institucionais mais acolhedoras e informativas, é fundamental para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas na educação pública de qualidade.

Diante dos dados analisados e do referencial teórico adotado, a Política de Ação Afirmativa tem desempenhado, no contexto do IFSP-PRC, um papel importante na ampliação do acesso de grupos historicamente marginalizados à educação pública federal. A presença significativa de estudantes cotistas nos cursos de EMI em 2023, com o preenchimento integral das vagas reservadas, evidencia avanços na promoção da justiça social e da diversidade. No entanto, a menor ocupação das vagas por estudantes em situação de maior vulnerabilidade – como aqueles com deficiência ou pertencentes a grupos étnico-raciais – reforça a necessidade de aprimoramento contínuo das políticas de inclusão.

A luta por equidade na educação deve ser permanente, articulando ações institucionais, monitoramento constante e escuta ativa dos sujeitos envolvidos, para que a promessa da justiça social se realize não apenas no papel, mas na prática cotidiana das instituições de ensino.

A análise do perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP-PRC, à luz dos dados obtidos e das referências teóricas mobilizadas, permite compreender como a PAA, especialmente na modalidade de cotas, vem operando na prática e quais são seus efeitos no contexto institucional. A partir do levantamento sistemático dos

dados sobre a origem escolar dos estudantes, observamos que a PAA tem, de fato, cumprido seu papel ao ampliar o acesso de alunos oriundos da escola pública à educação técnica de qualidade. O fato de 62% dos estudantes ingressantes nos cursos do EMI serem egressos da rede pública evidencia o potencial democratizador do modelo de ingresso adotado. Esse dado transforma as cotas de uma medida compensatória em uma ferramenta concreta de justiça social ao corrigir desigualdades estruturais nas oportunidades educacionais, conforme propõe Rawls (1992). Além disso, revela a importância do papel das instituições locais na implementação de políticas públicas com sensibilidade às desigualdades dos estudantes e à diversidade dos contextos sociais.

A análise das evasões nos cursos de EMI do IFSP-PRC, ao longo de dois anos após o ingresso da turma de 2023, traz importantes aprendizados sobre o impacto das políticas de ação afirmativa não apenas no acesso, mas também na permanência dos estudantes. O acompanhamento detalhado das trajetórias estudantis feito a partir de dados institucionais, revela um dado significativo: o índice de evasão entre estudantes cotistas foi menor do que entre os não cotistas. Essa constatação é corroborada por estudos recentes e dados nacionais, como os do Censo da Educação Superior (2023), que demonstram maiores taxas de conclusão entre estudantes cotistas em comparação com os não cotistas, tanto em instituições públicas quanto privadas. Tais evidências reforçam que o impacto das ações afirmativas vai além do ingresso: elas também fortalecem o vínculo do estudante com o percurso educacional, sobretudo quando acompanhadas de medidas de apoio à permanência, como os auxílios estudantis priorizados na nova versão da Lei de Cotas (Lei nº 14.723/2023).

O papel das instituições, como destaca Rawls (1992), é garantir condições equitativas para que todos possam se desenvolver como cidadãos em um sistema de cooperação justo. Para isso, é preciso olhar com mais atenção para o “contexto da prática” – onde as políticas são realmente vividas – como propõe o Ciclo de Políticas. O sistema de cotas, quando articulado com estratégias de acompanhamento, apoio e valorização da diversidade, deixa de ser um ponto de chegada para se tornarem um ponto de partida para mudanças estruturais mais profundas.

A análise evidencia que a permanência estudantil no IFSP-PRC, especialmente nos cursos de EMI, é impactada por desigualdades nas condições materiais vividas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade social e racial. A gratuidade do ensino não elimina os custos indiretos – como transporte e alimentação –, que afetam diretamente o desempenho e a permanência escolar. Os participantes revelam como essas desigualdades se manifestam no cotidiano escolar e aprofundam disparidades entre os estudantes. Em resposta, políticas

públicas como o PAP e o Pé-de-Meia, embora limitadas, se mostram essenciais na mitigação desses obstáculos e reafirmam o papel do Estado na promoção da equidade.

Os estudantes cotistas revelam que, para jovens em situação de vulnerabilidade, conciliar trabalho e estudo é um desafio constante, que transforma a escola em um espaço de resistência, onde a permanência depende não apenas do desejo de aprender, mas da superação diária entre a urgência do presente e a esperança de um futuro melhor.

O ingresso por ações afirmativas é uma conquista para a democratização do ensino federal, mas esse acesso só se torna efetivo quando vem acompanhado de permanência com dignidade, o que exige apoio pedagógico contínuo e o reconhecimento das desigualdades educacionais de origem. As trajetórias dos estudantes – sobretudo de pessoas negras e periféricas – demonstram que a educação, quando comprometida com a equidade, é um potente instrumento de transformação e cidadania, reafirmando o papel dos Institutos Federais como espaços de excelência e inclusão, que precisam ser constantemente tensionados pelas escutas dos participantes, sujeitos historicamente marginalizados.

É fundamental que os suportes à permanência estudantil sejam ampliados de forma integrada, contínua e planejada, abrangendo dimensões materiais, acadêmicas e emocionais. É preciso reconhecer que o sistema de cotas não é um ponto de chegada, mas o início de um processo voltado à construção de ambientes educacionais antirracistas, acolhedores e culturalmente diversos, que valorizem os saberes e trajetórias dos estudantes cotistas.

A análise da infraestrutura do IFSP e os relatos dos estudantes cotistas evidenciam que a permanência escolar com dignidade depende de espaços concretos, adequados e acolhedores, em que o acesso a bibliotecas, laboratórios, salas climatizadas e áreas de convivência representa, para muitos jovens periféricos, a primeira oportunidade real de estudar com qualidade. Isso demonstra que a permanência não é fruto apenas de esforço individual, mas do compromisso do Estado com a educação como direito social e com a construção de instituições públicas que promovam equidade e rompam ciclos de desigualdade. A boa infraestrutura pode ser entendida como uma expressão material da justiça social. John Rawls (2003) ajuda a compreender que não basta garantir igualdade de regras: é preciso agir sobre a estrutura básica da sociedade, transformando-a para que todos tenham reais oportunidades de desenvolvimento. A Lei de Cotas, ao alterar essa estrutura, e as ações afirmativas que garantem o acesso e a permanência em instituições como o IFSP, operam dentro dessa lógica transformadora.

A experiência do IFSP e de outros Institutos Federais reforça que o EMI é uma resposta concreta à dualidade educacional brasileira. Com infraestrutura, apoio pedagógico e

políticas de equidade, ele tem o potencial de formar sujeitos críticos e técnicos qualificados. A ideia de qualidade precisa deixar de ser restrita a índices de desempenho: deve incluir acesso universal à infraestrutura adequada, a diversidade no corpo discente, bem-estar físico e emocional, e participação estudantil efetiva. O IFSP já ensaia esse modelo e pode inspirar toda a rede pública.

A análise das experiências dos estudantes cotistas no IFSP-PRC, especialmente no que se refere à permanência simbólica, revela dimensões potentes da escola pública quando esta se compromete com a justiça social e a diversidade. A percepção de um ambiente escolar acolhedor e comprometido se alinha à ideia de “pedagogia da diversidade”, proposta por Gomes (2002), que defende uma escola capaz de romper com os silêncios sobre o racismo e se posicionar como agente ativo de transformação social.

À luz de Rawls (1999), entendemos que o acolhimento institucional é uma expressão do “princípio da diferença”, segundo o qual desigualdades só são aceitáveis se operarem em benefício dos menos favorecidos. A política de ações afirmativas, as cotas e o compromisso cotidiano da escola com a equidade não são favores, mas respostas éticas a uma estrutura social desigual. O autor nos ajuda a compreender que a presença de estudantes negros, periféricos e de baixa renda em espaços antes elitizados só será justa se essas presenças forem acompanhadas de condições concretas de permanência digna – material e simbólica.

Os estudantes cotistas revelam que a permanência escolar vai além da presença física, sustentando-se em tempo, espaço, vínculos afetivos, redes de apoio e políticas institucionais, nas quais as amizades e o acolhimento do setor sociopedagógico desempenham papel tão importante quanto o conteúdo pedagógico, compondo a base da permanência simbólica ao promover pertencimento, escuta e cuidado.

No que diz respeito à política de ações afirmativas, a Lei de Cotas (Lei nº 14.723/23) se revela não apenas como uma via de acesso ao ensino, mas como uma possibilidade concreta de transformação de vidas, trajetórias e estruturas sociais marcadas por desigualdades históricas. Os participantes demonstram uma compreensão crítica do papel social dessa política, ressaltando que a desigualdade não reside apenas nos resultados finais, mas sobretudo nas condições de partida. Nesse contexto, o sistema de cotas não gera desigualdades; ao contrário, busca enfrentá-las, corrigi-las e compensá-las – ainda que de forma parcial – dentro de um sistema estruturalmente injusto.

As escutas dos participantes ensinam que a Lei de Cotas vai além de uma política educacional: ela representa um símbolo de reconhecimento, um gesto político e ético do Estado brasileiro em direção àqueles historicamente excluídos do acesso ao conhecimento, à

ciência e à cidadania. A presença de cotistas nas instituições federais, longe de comprometer a qualidade da educação, enriquece-a ao incorporar uma diversidade de experiências, ampliar perspectivas, valorizar novos saberes e tornar o ambiente escolar mais plural e representativo da sociedade brasileira. Ao relacionar as ações afirmativas com o legado da escravidão e da desigualdade histórica, os estudantes mostram que não apenas ocupam os espaços acadêmicos, mas também os questionam, os desafiam e os transformam. Eles têm consciência do significado de sua presença, da história que os antecede e do valor da oportunidade conquistada – o que os torna agentes potentes de transformação social.

A Lei de Cotas não apenas favorece os estudantes negros, indígenas, quilombolas, pobres e/ou com deficiência, egressos de escolas públicas no acesso ao ensino federal, mas também promove esperança, justiça e diversidade dentro das instituições. Ela favorece a possibilidade de repensar o próprio projeto de educação pública no Brasil: uma educação comprometida não com a manutenção das hierarquias sociais, mas com a transformação das estruturas de exclusão.

Ao analisarmos os depoimentos das entrevistas com os estudantes cotistas, encerramos este percurso com uma compreensão do significado da política de ação afirmativa, em especial na modalidade de cotas, no contexto da educação pública federal. Para que as políticas públicas sejam efetivas, não basta garantir o acesso legal: é necessário garantir o acesso real, o que exige ampliar a divulgação e criar orientações específicas – especialmente porque muitos jovens negros, pobres e de periferia não conhecem seus direitos, o que resulta em exclusão e desistência, não por falta de capacidade, mas por falta de informação. Portanto, é responsabilização das instituições públicas a popularização ativa das políticas afirmativas.

Iniciativas como do Programa PartiuIF, implementado em 2024, caminham na direção apontada pelos participantes: preparar, informar e apoiar desde antes do ingresso. O programa, voltado aos estudantes do nono ano da rede pública, não apenas antecipa conteúdos, mas antecipa sonhos, mostrando que é possível ocupar espaços historicamente inacessíveis. Essa é uma política que reforça a equidade e contribui para uma estrutura básica mais justa, nos moldes propostos por Rawls(1992, 2000, 2003, 2017).

Ao trazer a escuta dos jovens cotistas para o centro da análise, esta pesquisa demonstra que são eles quem melhor compreendem o impacto, os limites e as possibilidades das ações afirmativas. Escutá-los é não apenas legítimo, mas necessário para aprimorar essas políticas. A política de ação afirmativa, na modalidade de cotas, é uma resposta concreta ao fortalecimento da justiça redistributiva, com base na justiça como equidade, segundo o

princípio da justiça de Rawls (1992): ela não ignora a desigualdade, mas propõe uma forma de enfrentá-la em benefício dos historicamente prejudicados.

Em tempos em que as ações afirmativas ainda são alvo de ataques ideológicos, os depoimentos dos participantes apresentados nesta pesquisa tornam-se ferramentas de resistência, de argumentação e de legitimação pública. Eles são a prova viva de que as cotas funcionam e transformam trajetórias. Democratizar o acesso é essencial, mas democratizar a permanência e o pertencimento é o que garante que esses jovens permaneçam e concluam seus cursos. É preciso assumir o compromisso de transformar as estruturas, para que o direito à educação de qualidade seja, enfim, um direito de todos – e não o privilégio de alguns.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **As Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, 2021.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-19, fev. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras – ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007. Chamada pública de propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica – Fase II. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em 06 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394/96, modificada pela Lei n. 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

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: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/@download/file>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Sistema de Seleção Unificada – SISU. Edital n. 02, de 26 de janeiro de 2023.** Brasília, DF: MEC, 2023a

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 nov. 2023. 2023b

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada - SISU. Termo de Adesão 1ª edição de 2023.** 2023c. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/2022/12_Dezembro/Termo_-_SISU_20231_-_Para_Publicacao.pdf. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sisu 2023/1: vagas ofertadas. Relatório com informações das instituições, cursos e vagas ofertadas na edição Sisu 2023/1.** Brasília, DF: MEC, 2023d. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/relatorio#onepage>. Acesso em 01 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados.** Brasília: INEP, 2023e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Secretaria Nacional de Planejamento. **Plano plurianual 2024-2027.** Brasília, DF: MPO, 2023f. 240 p. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano->

plurianual/copy_of_arquivos/mensagem-presidencial-ppa-2024-2027/2_mensagem_presidencial_web-1-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.169, de 2 de dezembro de 2024. Institui o Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica –PartiuIF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Ministério da Educação, edição 233. Seção 1, p. 34, 2024a.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Seção 1, p. 3. 2024b.

BRASIL. Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: Presidência da República, 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Piracicaba. Rio de Janeiro: IBGE, 2024d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/piracicaba.html>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARDOSO, Maria Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

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

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento referência Conae 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. FNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CRUZ SILVA, Ana Claudia; CIQUEIRA, Diogo Marçal; RIOS, Flavia; ALVES, Ana Luiza Monteiro. Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público: o caso das comissões de heteroidentificação. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 02, p. 329-347, maio/ago. 2020.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição da capacidade de decisão. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 66-72.

CUSTÓDIO, Márcia Moreira; SILVA, Ana Luíza Borges Teófilo. Ações afirmativas, permanência e êxito nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 185-199, jan./mar. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, São Paulo, n. 99, p. 257-293, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/n6fJJnt3Yb945Fr8qTxq6ks/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p.

FERREIRA, Anne Matos; COELHO, Wilma Baía. Política de ação afirmativa na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 44, p. 120-140, 2019.

GATTI, Bernadete A. Potenciais riscos aos participantes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 66-72.

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa. Núcleo de pesquisa, CNPq, IESP-UERJ, 2008. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/>. Acesso em: 09 jul. 2024. Rawls 1992, 2000, 2003, 2017 – Gomes 2011, 2012, 2017

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, SC, v. 10, n. 18, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

HERINGER, Rosana; MACEDO, Jussara Marques de; HOURI, Mônica de Souza; SOUZA E SILVA, Liliane. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – O caso da UFRJ. In: CARREIRA, D.; HERINGER, R. **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ. Faculdade de Educação UFRJ: LEPES/FE-UFRJ e Ação Educativa, p. 264-335, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 137, de 04 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)**. 2014a. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_137_Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 138, de 04 de novembro de 2014. Aprova o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica**. 2014b. Disponível em:

<https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/Regulamento-Sociopedaggico.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 2.587, de 28 de julho de 2015. Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFSP**. 2015. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Nucleos/Neabi/Regulamento-Interno-do-NEABI_2018.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 554, de 22 de fevereiro de 2018. Instituiu a nova Comissão para organização do documento que regulamenta a “Política de Ações Afirmativas” do IFSP**. 2018. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/Fevereiro/FEV_PORT_554_Poltica-de-Aes-Afirmativas_PRX_GAB.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Piracicaba, 2018a.

Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Projeto Político Pedagógico 2019-2023**. Piracicaba, 2018b. Disponível em:

<https://prc.ifsp.edu.br/index.php/pppc>. Acesso em: out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria nº 5700/IFSP, de 25 de outubro de 2021. Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos Sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) do IFSP**. 2021. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Nucleos/Nugs/Regulamento_Ncleo_de_Estudos_sobre_Gnero_e_Sexualidade_NUGS_GAB.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 609, de 27 de outubro de 2022**. São Paulo, 27 out. 2022. 2022a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Resultado definitivo dos pedidos de isenção, de 23 de novembro de 2022**. São Paulo. 2022b. 27 p. Disponível em: <https://processoseletivo.ifsp.edu.br/media/public/q/qg2gziqi0vpk4k8i1byzal6k/ax/ax3pzv8xxa1h1fbvjum5wl2l.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Resultado definitivo dos pedidos de atendimento especializado, de 02 de dezembro de 2022**. São Paulo. 2022c. 07 p. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/2022/12_Dezembro/resultado_atendimentos_especializados_PS_INT.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Relação candidato/vaga, de 08 de dezembro de 2022**. São Paulo. 2022d. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/2022/12_Dezembro/RELAO_CANDIDATOVAGA_-_PS_20231_-_INTEGRADOS_-_EDITAL_6092022.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Portaria nº 7093/IFSP, de 23 de dezembro de 2022. Estabelece procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração, para fins de preenchimento de vagas reservadas para candidatos negros.** São Paulo. 2022e. Disponível em: <https://sippag.ifsp.edu.br/portarias/visualizar/?ano=2022&numero=7093&hash=d78fb33ef4f7d24e50672b75865f59c>. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Convocação Para Banca De Heteroidentificação, de 05 de janeiro de 2023**. São Paulo, 2023a. 232 p. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1_sem_2023_CS/REVISADO_-_Convocao_para_a_Banca_de_Heteroidentificacao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Resultado definitivo da banca de heteroidentificação, de 25 de janeiro de 2023**. São Paulo, 2023b. 185 p. Disponível em: <https://processoseletivo.ifsp.edu.br/media/public/q/qg2gziqi0vpk4k8i1byzal6k/a1/a19v5t3f07nixkwehumveb4qw.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Convocação para matrícula, de 25 de janeiro de 2023**. São Paulo, 2023c. 07 p. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pre/Proc.Seletivo/1_sem_2023_CS/Orientaes_e_Convocao_para_Matricula_-_Edital_6092022_-_Integrado_.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **5ª Convocação para matrícula, de 03 março de 2023**. São Paulo, 2023d. 4 p. Disponível em: https://prc.ifsp.edu.br/images/CRA/2023-1s/CONVOCAO_5A_CHAMADA_int2023.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Projeto de extensão Conheça o IFSP (CIF) traz alunos de outros colégios para conhecer o câmpus**. Piracicaba, set. 2023. 2023e. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/noticias-em-destaque/1620-projeto-de-extensao-cif-traz-alunos-de-outros-colegios-para-conhecer-o-campus>. Acesso em 17 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **IFSP – Institucional 2023** [vídeo]. São Paulo: IFSP, 20 jun. 2023 f. 2023f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNYpZ3coUYk&t=55s>. Acesso em 23 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 19, de 08 de abril de 2024**. São Paulo, 08 abr. 2024a. Disponível em: <https://processoseletivo.ifsp.edu.br/media/public/4/4j5iswtq76sepqvr3yk9034eh/5c/5cx7eiqu3pn3a1hrc3kjh3328.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Diretoria Geral/Campus Piracicaba. **Comunicado nº 1/2024 - DRG/PRC/IFSP. Deflagração de greve**. 2024b. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/ultimas-noticias/3027-deflagracao-de-greve>. Acesso em: 07 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)**. São Paulo. Disponível em: <https://suap.ifsp.edu.br/accounts/login/?next=/>. Acesso em: 22 ago. 2024c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução nº 09, de 05 de março de 2024. Relatório de avaliação 01-2023 da 1ª fase do Programa de Auxílio Permanência**. 2024d. Disponível em: file:///G:/Outros%20computadores/Meu%20laptop/Documents/DOCTORADO/Artigos/PPP_PDI/Resolucao_09_2024_Relatorio_de_Avaliao_01-2023_da_1_Fase_do_PAP.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Três campi do IFSP estão na lista das 100 escolas mais bem avaliadas do Brasil pelo Ideb. São Paulo, 2024e. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4589-tres-campi-do-ifsp-estao-na-lista-das-100-escolas-mais-bem-avaliadas-do-brasil-pelo-ideb>. Acesso em: 11 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Rede Federal será pioneira na implementação do Programa Pé-de-Meia. São Paulo, 2024f. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/wti/17-ultimas-noticias/4244-rede-federal-sera-pioneira-na-implementacao-do-programa-pe-de-meia>. Acesso em: 01 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Campus Piracicaba inaugura área de convivência e centro de pesquisa. São Paulo, 2024g. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4553>. Acesso em: 27 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PartiuIF**. 2024h. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/partiuif>. Acesso em: 27 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Edital nº 211, de 19 de setembro de 2025**. São Paulo, 19 set. 2025.2025a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-reitoria de Ensino. **Edital em linguagem simples IFSP Ingresso 2026/1**. São Paulo, 22 set. 2025. 2025b.

KERN, Gustavo da Silva. Gilberto Freyre e Florestan Fernandes: o debate em torno da democracia racial no Brasil. **Revista Historiador**, n.6, jan. 2014. Disponível em: <https://revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/142>. Acesso em: 26 jun 2024.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

LAURENTINO, Thiago; ALMEIDA, Janaiky; FERNANDES, Isabel. Estado, racismo e ações afirmativas para promoção da igualdade racial: dilemas no capitalismo. **Psicologia & Sociedade**, n. 35, 2023.

LEMPERT, Richard. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 40, p. 34-91, set./dez. 2015.

LOVETT, Frank. **Uma teoria da justiça, de John Rawls**. Porto Alegre: Penso, 2013. E-book. 132 p. ISBN 9788565848237. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848237/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 07 out. 2024.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MARÇAL, Fabio; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. O ensino integrado no IFRS e seus potenciais de enfrentamento à dualidade. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p. 242-256, 2017.

MARTINS, Alex Lara. O desempenho acadêmico e as ações afirmativas no ensino médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, 2021.

MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça Social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, p. 300-315, 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: Discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos Penesb**. Niterói: n. 10, jan./jun. 2008/2010, p. 37-54.

PEREIRA, Aline de Carvalho; SILVA, Natalino Neves da. A implementação das comissões de heteroidentificação complementar no CEFET-MG. **Revista Ensaio e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 5, n. 9, p. 173-190, 2020.

PEREIRA, Aline de Carvalho; SILVA, Natalino Neves da. Os significados atribuídos às cotas raciais por estudantes de ensino técnico. **Revista Eletrônica de Educação**, v.18, p. 1-20, jan./dez. 2024.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, nº 25, abr. 1992.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, John, 1921-2002. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Justicia como equidade: materiales para una teoria de la justicia**. Madrid: Editorial Tecnos, 2017.

SALVADOR, Andreia Clapp; PAIVA, Angela Randolpho; NEVES, Angela Vieira. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos. **O Social em Questão**, n. 37, p. 09-14, jan./abr. 2017.

SANTOS, Adilson Pereira; SANTOS, Sales Augusto. Uma leitura crítica dos estudos de caso da pesquisa Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil. In:

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 25-26, 2003.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 07 nov 2024.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020.

SENKEVICS, Adriano Sousa; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). In: MORAES; G. H.; ALBUQUERQUEA E M; SANTOS, R. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Estratégias do Plano Nacional de Educação II**, Brasília, v. 06, p. 209-232, 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5384/4094>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, João Santos da; SANTOS, Franciele Del Vecchio dos; OLIVEIRA, Héllen de Lacerda; COELHO, Naura Letícia Nascimento; ABREU, Rodrigo Gomes; OLIVEIRA, Rayane Emanuelle de; MIRANDA JORGE, Carlos Henrique; AGUIAR, Graciele Almeida de; SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de; SOUSA, Rafael Aranha de; SILVA, Gabriel Alves da; ASSIS, Iara Aparecida Verdi de. Desigualdade social e capital cultural: reflexos na educação brasileira. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 6159-6172, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-111. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1297>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 131-165, nov. 2006.

SILVA, Lucia Isabel da Conceição. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros – Estudo de caso da UFPA. In: CARREIRA, D.; HERINGER, R. **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação UFRJ: LEPES/FE-UFRJ e Ação Educativa, 2022.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Revista Paideia**, Belo Horizonte, n. 11, p. 13-29, jul./dez. 2011.

SILVA, Natalino Neves da. PEREIRA, Alie de Carvalho. Evasão e permanência de cotistas e não cotistas raciais no ensino técnico. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 203-216, jul./set. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROCHA, Neli Gomes da. Atualizando políticas afirmativas e pensamento afro-diaspórico no desafio contracolonial. **Revista da ABPN**, v.17, Edição Especial, nov. 2023. p. 1-7.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas**, Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Revisão ética de projetos de pesquisas: aspectos normativos. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Vol. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 46-54.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Ética em pesquisa e a formação do pesquisador na área da Educação no interior de um grupo de estudos e pesquisas. **Periódico Horizontes-USF**, Itatiba, SP, v. 41, p. 01-17, nov. 2023.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; SEVERINO, Antonio Joaquim; PEIXOTO, Paulo. Ética em pesquisa de educação e integridade acadêmica. **Periódico Horizontes-USF**, Itatiba, SP, v. 41, p. 01-12, nov. 2023.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Inteligência Artificial no contexto da ética em pesquisa em educação: a integridade acadêmica e científica em crise? **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–10, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.25539.080. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/25539>. Acesso em: 12 out. 2025.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Claudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 66-72.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES

- **Defesa em 2014:**

SILVA, Cleberson de Deus. **“Também queremos falar”: representações sociais dos alunos de ensino médio acerca da política de cotas da UFES**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória. 2014.

- **Defesa em 2016:**

SOUZA, Ana Carolina Duarte de. **Políticas de ação afirmativa no ensino médio: Um estudo de caso no CEFET – Maracanã – Rio de Janeiro**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

COSTA, Paulo Roberto da. **A Lei 12.711/12 e as expectativas educacionais de jovens negros do ensino médio público**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.

VALENTE, Priscila de Pinho. **As políticas de Ações Afirmativas: um estudo sobre a reserva de vagas e o direito à educação em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2016.

BATISTA, Dayane Pereira. **Argumentação em dissertações do ensino médio: cotas raciais em discurso**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto. 2016.

- **Defesa em 2017:**

OLIVEIRA, Jane Santos. **Ações Afirmativas de Reserva de Vagas para Indígenas no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no IFMT: impactos e possibilidades de ressignificação**. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2017.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida. **A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais: análise do acesso e da permanência**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

- **Defesa em 2018:**

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018.

RATEKE, Deise. **As contradições em torno do acesso e da permanência de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado do IFSC - campus Florianópolis**. 2018. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2018.

OLIVEIRA, Fabia Carvalho de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

MARCELINO, Fabiana Teixeira. **O acesso de estudantes quilombolas no IFRN: análise da Lei nº 12.711/2012.** 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2018.

- **Defesa em 2019:**

LEIRAS, Fernanda de Figueiredo Costa. **Significações de alunas e alunos cotistas do ensino médio técnico integrado do IFMS/campus Corumbá sobre suas perspectivas de futuro.** 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2019.

CABRAL, Marcelo Veraldi. **Análise do impacto do sistema de cotas nas Universidades Públicas Paulistas frente a egressos do Ensino Médio de uma instituição privada.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019.

SIMOES, Aldo Geraldo. **Projeto de futuro de jovens da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica atendidos pela Lei n. 12.711/2012 (Lei das Cotas).** 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019.

DAMASCENO, Kely Meiry. **Contribuição do programa de assistência estudantil para estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas para o curso de nível técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista.** 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2019.

- **Defesa em 2020:**

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. **Caminhos para a universidade: expectativas de estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas da Bahia e Rio de Janeiro.** 2020. 249 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.

PEREIRA, Aline de Carvalho. **Ações afirmativas na educação profissional técnica de ensino médio: um estudo de caso com jovens estudantes cotistas.** 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas. 2020.

PEREGRINO, Hosana Helena. **Acesso e permanência na educação profissional: desafios e perspectivas de estudantes negros (as) cotistas.** 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020.

- **Defesa em 2021:**

ROSA, Aline Letícia Trindade. **A política de ações afirmativas em pauta: o sistema de cotas sociorraciais como subsídio para inserção do estudante de ensino médio da rede pública ao ensino superior.** 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho. 2021.

RODRIGUES, Alexandre Lopes. **Perfis sociais, percursos escolares, condições de permanência e perspectivas de futuro: o caso de cotistas de cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - *campus* Muriaé.** 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

BASTOS, Renato de Angeli Ferreira. **Política de cotas, função social e perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes: uma análise do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Itapina.** 2021. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2021.

- **Defesa em 2022:**

CASTRO, Fabio Oliveira de. **Processo seletivo de ingresso no ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo: análise crítica de dois modelos.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. 2022.

SILVA, Alessandra Nascimento. **Análise da política de cotas como ação afirmativa para estudantes negros no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *campus* Natal zona norte.** 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2022.

- **Defesa em 2023:**

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Ensino Médio Integrado, Ações Afirmativas e ingresso na educação superior pública: desigualdades e justiça social na experiência do IFG.** 2023. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2023.

MORAIS, Graciele Rocha. **Avaliação da assistência estudantil e a permanência de estudantes cotistas raciais do ensino técnico integrado do Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Governador Valadares.** 2023. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2023.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP – *CAMPUS* PIRACICABA. Neste estudo temos o objetivo analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023.

Para participar deste estudo você precisará responder uma entrevista com questões sobre o acesso no ensino público federal por meio das cotas e informações sobre seus dados pessoais. Você foi escolhido(a) em participar porque ajudará a entender mais sobre estas questões.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você (ou o seu responsável) poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. A sua participação é voluntária e as pesquisadoras garantem que irão tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFSP – CAMPUS PIRACICABA

Eu,, R.G., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Ilca dos Santos Freitas do curso de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é analisar a política de ação afirmativa no que diz respeito ao acesso, permanência e percepções dos estudantes cotistas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e ao Técnico em Manutenção Automotiva do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Piracicaba, nas duas turmas ingressantes de 2023.

2 - Durante o estudo serão aplicados os instrumentos: entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 30 minutos;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo provável que ocorra desconforto emocional;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35 bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br

8 - Poderei entrar em contato com os responsáveis pelo estudo, Ilca dos Santos Freitas, sempre que julgar necessário pelos telefones (19) 991699180; e-mail: ilca.ifsp@gmail.com

9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante:.....

Assinatura do responsável pelo participante:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Nome
2. Idade
3. Curso
4. Ano de ingresso
5. Cor/raça
6. Modalidade de reserva de vaga
7. Município de residência
8. Meio de transporte utilizado para locomoção ao campus
9. Composição familiar
10. Renda familiar
11. Escolaridade dos responsáveis

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Sobre o ingresso no IFSP

1. Você já sabia sobre a possibilidade de acesso ao ensino público (médio/superior) pelo sistema de cotas? Quando e como soube?
2. Quais foram as dificuldades encontradas para efetivar sua inscrição no processo seletivo (Vestibulinho) e depois de convocado efetivar sua matrícula? Como as superou?

Sobre a vida no IFSP

3. Em razão de ser estudante beneficiado pelo sistema de cotas, como você foi recebido no meio acadêmico por parte dos discentes, docentes e demais profissionais do IFSP?
4. Quais as dificuldades encontradas para permanecer no curso? Como tem conseguido superar?

Sobre a Política de Ações Afirmativas

5. Qual o seu ponto de vista sobre as ações afirmativas nas universidades e institutos federais de ensino para estudantes de escola pública, e/ou de baixa renda, negro, indígena, quilombola, pessoa com deficiência, disposto na Lei de Cotas?
6. Na sua opinião, quais as conquistas e desafios colocados pela implantação desta política de ação afirmativa no IFSP? Quais os aspectos positivos e/ou negativos? Que sugestão você daria no sentido de complementar e melhorar a Lei de Cotas?

Finalizando

7. Gostaria de dizer algo mais que não foi perguntado e que possa contribuir para a pesquisa? Fique à vontade!

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO - USF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS VERSUS VISÃO DOS ALUNOS COTISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - CAMPUS

Pesquisador: ILCA DOS SANTOS FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70735823.5.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Capes/Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.388

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado em Educação que visa analisar a efetivação da política de ações afirmativas, notadamente, a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), no contexto de um Instituto Federal de São Paulo localizado na cidade de Piracicaba. A relevância da pesquisa, se dá pelo fato de a Lei de Cotas ter completado uma década, momento importante para se promover um balanço acerca do percurso desta legislação. Para fundamentar a análise da política de ações afirmativas, sob o enfoque qualitativo, pretende-se utilizar o método Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Stephen J. Ball e para análise de entrevistas realizada com estudantes cotistas será utilizada o referencial da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta na redação do projeto, o objetivo geral da pesquisa consiste em: "investigar a efetivação da política de cotas e a visão dos estudantes cotistas sobre o acesso à reserva de vagas, das turmas ingressantes no ano de 2023, dos cursos técnico integrado ao ensino médio e dos cursos superiores" do IFSP - campus Piracicaba. E como objetivos específicos: "a) realizar um levantamento sobre os dez anos de implementação da Política de Cotas, regulamentada pela Lei Nº 12.711", "b) verificar a forma do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre 2023, acompanhar o preenchimento das vagas reservadas para as cotas e conhecer o perfil dos estudantes cotistas, das turmas investigadas", "c) acompanhar no período de dois anos cada turma

Endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, sala 35, prédio central

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 13.916-000

UF: SP

Município: BRAGANÇA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8303

E-mail: comiteerica@usf.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO - USF



Continuação do Parecer: 6.116.2018

para identificar transcurso dos cursos e evasão entre os estudantes cotistas" e, por fim, "d) levantar na visão dos estudantes cotistas o significado do seu ingresso pela política de cotas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta na redação do projeto brochura, quanto aos riscos: "possível desconforto na hora de responder a entrevista" e com relação aos benefícios os estudantes participantes da pesquisa ficarão mais conscientes da política que os favoreceu na realização do curso. Ademais, no projeto anexado, há uma seção específica sobre "Ética na pesquisa em educação", na qual detalha os cuidados éticos que a pesquisadora adotará durante e após a realização da pesquisa, bem como evidenciando que será feita uma devolutiva quanto às análises tecidas aos participantes da pesquisa e à instituição em que foi realizada a investigação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é bem redigido, apresenta com clareza a justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos que serão adotados na pesquisa. O questionário que será aplicado aos estudantes adultos e adolescentes do IFSP é anexado ao projeto. O referencial teórico e metodológico são bem desenvolvidos e são coerentes com a investigação proposta. Destacam-se a originalidade e a relevância da iniciativa de apresentar no projeto uma seção específica para detalhamento dos aspectos referentes à ética em pesquisa em educação, em consonância com o movimento político traçado por pesquisadoras e pesquisadores do campo das Ciências Humanas. Os documentos obrigatórios foram devidamente apresentados e preenchidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados, quais sejam:

- 1) FR: A Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pela diretora da instituição e pela pesquisadora responsável.
- 2) Autorização: devidamente apresentada e assinada pela diretora geral da instituição em que será realizada a pesquisa.
- 3) Projeto: o o referencial teórico, os objetivos, questão de pesquisa e percurso metodológico (participantes, etapas metodológicas, materiais e metodologia de análise) são devidamente apresentados. Há, ainda, uma seção do projeto destinada ao detalhamento dos preceitos éticos que serão adotados pela pesquisadora, antes e após a conclusão da referida investigação.

Endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, sala 35, prédio central

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 12.916-000

UF: SP

Município: BRAGANÇA PAULISTA

Telefone: (11) 2454-8302

E-mail: comiteetica@usf.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO - USF



Continuação do Parecer: 6.156.268

4) TALE e TCLE: os modelos foram devidamente apresentados, em duas vias, e atendem aos critérios da resolução 466/2012.

6) Termo de confidencialidade: devidamente apresentado e assinado pela pesquisadora responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A relatora, após avaliar o projeto e documentação apresentada, considera o projeto aprovado, uma vez que o mesmo atende aos preceitos éticos dispostos na resolução 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 29/06/2023, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS. SENDO OBRIGATÓRIO O ENVIO DE RELATÓRIOS PARCIAIS DE SEIS EM SEIS MESES E APÓS A CONCLUSÃO DO PROJETO É OBRIGATÓRIO O ENVIO DO RELATÓRIO FINAL PARA ENCERRAMENTO DO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2165828.pdf	22/06/2023 17:18:57		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	22/06/2023 17:18:40	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Autorizacao_local_pesquisa.pdf	22/06/2023 13:24:25	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Menor_Idade.pdf	22/06/2023 13:18:02	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Adulto.pdf	22/06/2023 13:17:47	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Livre_Esclarecido.pdf	22/06/2023 13:17:28	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista.pdf	21/06/2023 23:04:35	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
Outros	Curricula_Lattes_Ilca.pdf	21/06/2023	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito

Endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, sala 35, prédio central
Bairro: Cidade Universitária CEP: 12.915-000
UF: SP Município: BRAGANÇA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8302

E-mail: comiteetico@usf.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO - USF



Continuação do Parecer: 6.156.388

Outros	Curriculo_Lattes_Ilca.pdf	22:55:33	FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_CEP.pdf	21/06/2023 22:52:52	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Confidencialidade.pdf	21/06/2023 22:52:18	ILCA DOS SANTOS FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRAGANCA PAULISTA, 30 de Junho de 2023

Assinado por:

CARLOS EDUARDO PULZ ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, sala 35, prédio central

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 12.916-600

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-6302

E-mail: comiteetica@usf.edu.br